

Antécédents des buts d'accomplissement : le rôle du statut social, de la compétence et du contexte de sélection

Mickaël Jury

▶ **To cite this version:**

Mickaël Jury. Antécédents des buts d'accomplissement : le rôle du statut social, de la compétence et du contexte de sélection. Psychologie. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2014. Français. NNT : 2014CLF20021 . tel-01332412

HAL Id: tel-01332412

https://theses.hal.science/tel-01332412

Submitted on 3 Sep 2018

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

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

Clermont Université – Université Blaise Pascal
U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Education

LAboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO) – CNRS, UMR 6024

Ecole Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales

Antécédents des buts d'accomplissement : le rôle du statut social, de la compétence et du contexte de sélection

Thèse de Doctorat présentée par Mickaël Jury,

En vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie

Sous la direction de :

Céline Darnon, Maître de conférences,
Clermont Université – Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand
Institut Universitaire de France

et

Delphine Martinot, Professeure,
Clermont Université – Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Membres du jury :

Fabrizio Butera	Professeur, Université de Lausanne, Rapporteur
Aïna Chalabaev	Maître de conférences, habilitée à diriger des recherches, Université Joseph Fourier Grenoble, Rapporteure
Jean-Claude Croizet	Professeur, Université de Poitiers, Examinateur
Silvia Krauth-Gruber	Maître de conférences, Université Paris-Descartes, Examinatrice
Marie-Christine Toczek	Professeure, Université Blaise Pascal, Examinatrice

- Thèse soutenue le 14 novembre 2014 -

Ce travail de thèse est un accomplissement qui n'aurait jamais pu être réalisé sans l'aide de beaucoup de personnes que je souhaite chaleureusement remercier.

La première personne que je voudrais remercier très sincèrement est ma directrice, Céline Darnon. Céline, merci pour ces quatre années de travail partagées ensemble. Ton encadrement, ta passion et tes grandes qualités humaines ont rendu ce travail beaucoup plus facile et agréable. A ton contact j'ai constamment appris et progressé. Je te remercie également pour la confiance que tu m'as accordée, tu as toujours été présente et tu as toujours su m'aider à rebondir. Enfin, je ne peux que te remercier pour les opportunités que tu m'as offertes (et que tu m'offres). J'espère avoir le plaisir de pouvoir continuer à travailler avec toi.

Merci aussi à Delphine Martinot, ma co-directrice de thèse. Delphine, merci d'avoir accepté d'encadrer ce travail, merci pour tous les conseils donnés au cours de ces années, conseils qui m'ont permis d'avancer et de m'améliorer. Merci aussi pour ta disponibilité, ton écoute et la confiance que tu m'as accordée, cela m'a permis de travailler dans la sérénité.

Merci à l'ensemble des membres du jury, Fabrizio Butera, Aïna Chalabaev, Jean-Claude Croizet, Silvia Krauth-Gruber et Marie-Christine Toczek, d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Merci également à la région Auvergne, au LAPSCO et à l'Université Blaise Pascal de m'avoir fourni des conditions de travail idéales. Merci à l'équipe 1, Juliette, Martine, Michel, Nadia, et Sandrine pour nos réunions et vos conseils. Merci au personnel du 3ème, Anne-So, Brune, Damien, Mireille, Séverine, Sophie, Stéphanie(s) et au gang du bureau 413, Ju, Kenny, et Pierrot pour leur support. Merci aux étudiantes de Master avec qui j'ai eu le plaisir de collaborer, Alix, Catherine, Céline, Elodie, Julienne, Nadège et Sabrina. Enfin, merci surtout à l'ensemble des participant-e-s qui ont rendu ce travail possible.

Je remercie également l'ensemble des doc' et post-doc' avec qui j'ai eu le plaisir de partager ces années. Merci aux actuel-le-s, Alicia, Anabel, Boris (bla !), Elodie, Gaëtan, Ladis', Marlène, Nico, Pom-Seok, Sophie, et à ceux-celles croisé-e-s à un moment, Abdel, Cindy, Estelle, Juliette (elle est si gentilleee !), Laeti, Magda, Marie-Laure, Mumu, Pierre (l'artiste mal reconnu), Robin, Séverine, et Véro.

Je souhaite également remercier l'Université de Lausanne et particulièrement Fabrizio Butera pour son accueil et le travail réalisé ensemble. J'ai également une grande pensée pour Anat', Benoît, Caroline, Fred', Marie (reine du monde), Nico, Odile et Vinc'.

Quelques pensées particulières : Virg', merci pour ta relecture et nos débats interminables (notamment sur les Nuggets) ; Cristina, merci pour nos échanges et pour le partage d'une culture (musicale et/ou littéraire) « éclectique » ; LN, Max, Cath', Jéjé, merci pour votre amitié et votre présence déterminante ; Annique, merci pour ta gentillesse, nos collaborations, nos repas et tous nos bons moments (sans oublier JC, bien qu'il n'ait cessé de se plaindre injustement de la teneur professionnelle de nos discussions récréatives). Merci aussi aux ami-e-s de l'avant-thèse d'être toujours là.

Merci à ma famille (des deux côtés) pour leur soutien indéfectible, leur présence, et de n'avoir cessé de me rappeler l'importance d'avoir des racines pour avancer. Papa, merci pour ton soutien tout au long de ce parcours et pour ta relecture attentive.

Enfin, je voudrais te remercier toi, Mathilde, d'être une véritable perle et pour le bonheur que tu me fais chaque jour en partageant ma vie.

Résumé

Ce travail de recherche a pour objectif d'identifier le rôle du statut social sur l'adoption des buts d'accomplissement que poursuivent les étudiant-e-s lorsqu'ils-elles réalisent une tâche académique (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984), particulièrement dans un contexte où la sélection du système universitaire est présente (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009).

Une première série d'études (études 1 à 6) montre que les étudiant-e-s de bas statut social (ceux-celles dont aucun des deux parents n'a obtenu le baccalauréat) adoptent davantage de buts de performance-évitement (les buts renvoyant à la crainte d'échouer) que les étudiant-e-s de haut statut, particulièrement à un haut niveau de compétence académique (réelle ou perçue). Concernant les buts de performance-approche (les buts renvoyant au désir de se montrer plus compétent que les autres), aucune différence n'apparaît entre les étudiant-e-s de haut et bas statut auprès d'étudiant-e-s en psychologie. Néanmoins, dans une filière ou la sélection est particulièrement saillante (les études de médecine), les étudiant-e-s de haut statut adoptent davantage de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut.

Dans les études suivantes (études 7 et 8), nous nous sommes intéressés au rôle joué par le contexte de sélection dans la relation entre statut et adoption des buts. Les résultats indiquent (1) que la fonction de sélection du système universitaire oriente les étudiant-e-s, quel que soit leur statut, vers l'adoption de buts de performance-approche, via l'utilité sociale qu'elle leur confère, et, (2) que l'interaction entre le statut et le niveau de compétence sur l'adoption des buts de performance-évitement, apparaît surtout dans un contexte de sélection.

Enfin, la dernière étude (étude 9) teste les mêmes hypothèses dans un contexte où la comparaison temporelle (plutôt que la comparaison sociale) est saillante. Les résultats mettent en évidence que la compétition et le statut sont des prédicteurs des buts pertinents dans le contexte, les buts relatifs au soi (focaliser sur le fait de progresser) et non les buts de performance, non pertinents dans ce contexte.

Dans l'ensemble, ces résultats confirment qu'au-delà de déterminants individuels, le statut social des étudiant-e-s peut influencer leur adoption de buts d'accomplissement, particulièrement dans un contexte de sélection.

Abstract

The aim of the present research program is to identify the role of social status as an antecedent of the achievement goals that students pursue when facing an academic task (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), in the selective context of University (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009).

The first series of studies (studies 1 to 6) documents that low-status students (students whose parents did not achieve the *baccalauréat*) endorse more performance-avoidance goals (try not to perform poorly) than high-status students, particularly at a high level of academic achievement (real or perceived). The studies also showed that high- and low-status Psychology students do not differ in their endorsement of performance-approach goals (trying to perform better than others). Nevertheless, a difference was observed in a more selective academic curriculum (Medical school), such that high-status students endorsed more performance-approach goals than low-status students.

In the second series of studies (studies 7 and 8), we focus on how the selection context affects the relation between social status and the endorsement of achievement goals. Results show that (1) the selection function of university leads students - regardless to their social status - to endorse performance-approach goals via the social utility associated to these goals and that (2) the interaction between social status and academic achievement on performance-avoidance goal adoption appears mainly in a context of academic selection.

The last study (study 9) seeks to test the same hypotheses in a context that makes salient temporal comparison (rather than social comparison). Results show that competition and status predict self-based goals, more relevant in this context, than performance-based goals.

Together, these results confirm that, in addition to individual antecedents, students' social status can influence achievement goal endorsement - especially in a context of selection.

Table des matières

Introduction générale **1**

Chapitre 1 – Les antécédents des buts **6**

1. Introduction **6**

2. Les buts d'accomplissements **8**

2.1. Qu'est-ce qu'un but en psychologie ? 8

2.2. Histoire et définitions des buts d'accomplissement 9

3. Les conséquences des buts d'accomplissement **15**

3.1. Buts de maîtrise-approche 15

3.2. Buts de maîtrise-évitement 16

3.3. Buts de performance-approche 17

3.4. Buts de performance-évitement 18

4. La recherche sur les antécédents des buts **19**

4.1. Des déterminants individuels 19

4.1.1. Le besoin d'accomplissement et la peur de l'échec 19

4.1.2. La personnalité 20

4.1.3. Les conceptions de l'intelligence 21

4.1.4. La compétence 21

4.2. Des déterminants contextuels 23

4.2.1. Les effets de la classe et des pratiques enseignantes 23

4.2.2. Les effets des pratiques évaluatives 25

5) L'effet des variables de niveau positionnel **26**

Chapitre 2 – Le statut social en tant qu'antécédent des buts **32**

1. Le statut en psychologie sociale **32**

1.1 Définition 32

1.2. Le statut socio-économique 35

2. Les conséquences associées au statut socio-économique **37**

2.1. L'impact dans la vie quotidienne 37

2.2. Les différences de réussite dans le système éducatif 39

2.2.1. Des déterminants biologiques 40

2.2.2. Des déterminants culturels 41

2.2.3. Les effets de statut dans des contextes particuliers : le cas de la menace du stéréotype 43

2.2.4. Un parallèle avec le pouvoir social 45

3. La réussite à l'université pour les étudiant-e-s de bas statut **47**

3.1. Le processus de mobilité sociale ascendante 47

3.2. La difficulté de changer de groupe 48
4. Buts et statut social : Quelle relation ? 50
4.1. Buts de performance-évitement 50
4.2. Buts de performance-approche 53
4.3. L'effet du contexte universitaire : le rôle de la fonction de sélection 55
4.4. La question de la performance 57
Chapitre 3 : Statut, compétence académique et buts 60
1. Etude 1 60
1.1. Méthode 60
1.1.1. Participant-e-s 60
1.1.2. Matériel et procédure 60
1.2. Résultats 62
1.2.1. Buts de performance-évitement 62
1.2.2. Buts de performance-approche 64
1.2.3. Buts de maîtrise-approche 64
1.3. Discussion 64
2. Etude 2 66
2.1. Méthode 66
2.1.1. Participant-e-s 66
2.1.2. Matériel et procédure 66
2.2. Résultats 68
2.2.1. Buts de performance-évitement 68
2.2.2. Autres types de buts 69
2.2.3. Performance à l'examen 69
2.3. Discussion 70
3. Etude 3 71
3.1. Méthode 71
3.1.1. Participant-e-s 71
3.1.2. Matériel et procédure 71
3.2. Résultats 73
3.2.1. Buts de performance-évitement en cours de Psychologie Sociale 73
3.2.2. Buts de performance-évitement à l'examen de Psychologie Sociale 74
3.2.3. Autres types de buts 75
3.2.4. Performance à l'examen 76
3.3. Discussion 76
4. Discussion générale 76
Chapitre 4 : Statut social, Perception de compétence et buts 80

1. Etude 4 81
1.1. Méthode 81
1.1. Participant-e-s 81
1.2. Matériel et procédure 81
1.2. Résultats 83
1.2.1. Buts de performance-évitement 83
1.2.2. Buts de performance-évitement « normatifs » 84
1.2.3. Autres types de buts 85
1.3. Discussion 85
2. Etude 5 89
2.1. Méthode 89
2.1.1. Participant-e-s 89
2.1.2. Matériel et procédure 89
2.2. Résultats 90
2.2.1. Buts de performance-évitement 91
2.2.2. Buts de performance-évitement « normatifs » 93
2.2.3. Buts de performance-approche 93
2.3. Discussion 94
3. Etude 6 96
3.1. Méthode 96
3.1.1. Participant-e-s 96
3.1.2. Matériel et procédure 96
3.2. Résultats 100
3.2.1. Changement de buts de performance-évitement 100
3.2.2. Changement de buts de performance-évitement « normatifs » 100
3.2.3. Changement de buts de performance-approche 100
3.2.4. Score de performance à la deuxième phase 100
3.2.5. Analyses complémentaires 100
3.2.6. Changement dans l'adoption des buts de performance-évitement 101
3.2.7. Changement de buts de performance-évitement « normatifs » et de buts de performance-approche 102
3.2.8. Performance à la deuxième phase 102
3.3. Discussion 102
4. Discussion générale 104

Chapitre 5 – Saillance de la fonction de sélection et effets du statut sur les buts 108

1. Etude 7 108
1.1. Méthode 111
1.1.1. Participant-e-s 111

1.1.2. Matériel et procédure ... 111
1.2. Résultats ... 115
1.2.1. Buts de performance-approche ... 115
1.2.2. Utilité accordée aux buts de performance-approche ... 116
1.2.3. Désirabilité accordée aux buts de performance-approche ... 116
1.2.4. Analyse de médiation ... 116
1.2.5. Buts de performance-évitement ... 117
1.2.6. Buts de maîtrise-approche ... 117
1.2.7. Performance ... 117
1.3. Discussion ... 117
2. Etude 8 ... 119
2.1. Méthode ... 121
2.1.1. Participant-e-s ... 121
2.1.2. Matériel et procédure ... 121
2.2. Résultats ... 131
2.2.1. Vérification des inductions expérimentales ... 131
2.2.2. Mouvements oculaires ... 131
2.2.3. Performance ... 133
2.2.4. Buts d'accomplissement ... 133
2.2.5. Analyses complémentaires ... 134
2.3. Discussion ... 136
3. Discussion générale ... 140
Chapitre 6 – Quand le contexte valorise la comparaison intrapersonnelle : l'exemple du golf ... 142
1. Etude 9 ... 142
1.1. La particularité du domaine du golf ... 143
1.2. Méthode ... 145
1.2.1. Participant-e-s ... 145
1.2.2. Matériel et procédure ... 145
1.3. Résultats ... 149
1.3.1. Buts de performance-approche ... 149
1.3.2. Buts de performance-évitement ... 149
1.3.3. Buts de soi-approche ... 149
1.3.4. Buts de soi-évitement ... 150
1.3.5. Buts de tâche-approche ... 151
1.3.6. Buts de tâche-évitement ... 151
1.4. Discussion ... 151

Discussion et conclusion générales 154
1. Rappel des enjeux 154
2. Bilan des résultats et discussion 155
2.1. Buts de performance-approche 155
2.2. Buts de performance-évitement 158
2.2.1. L'importance de l'effet du statut social 158
2.2.2. Les différences dans l'adoption des buts de performance-évitement : Une question de mesure ? 160
2.3. L'effet du contexte sélectif sur l'adoption des buts 163
2.4. Lien entre sélection, statut, buts et performance 165
3. Perspectives 167
3.1. Identifier les mécanismes explicatifs du rôle joué par le statut social sur l'adoption des buts de performance-évitement 167
3.2. Etendre les résultats à d'autres mesures du statut social 168
3.3. Développer des mesures indirectes des buts d'accomplissement 170
4. Conclusion 173

Bibliographie 176

Annexes 201
Annexe 1 : Questionnaire des buts d'accomplissement 201
Annexe 2 : Mesure du statut social des participant-e-s 203
Mesure du niveau d'éducation des parents : 203
Mesure du statut subjectif 203
Annexe 3 : Contrôle continu utilisé dans l'étude 2 204
Annexe 4 : Contrôle continu utilisé dans l'étude 3 205
Annexe 5 : Mesure de la perception de compétence dans le domaine scolaire (Losier, Vallerand & Blais, 1993) **208**
Annexe 6 : Mesure de performance (étude 6) 209
Annexe 7 : Matériel à apprendre (étude 7) 210
Annexe 8 : Mesure de performance (étude 7) 213
Annexe 9 : Mesure de performance (étude 8) 216
Annexe 10 : Mesures des buts d'accomplissement dans le golf (étude 9) 217
Annexe 11 : Mesures du sentiment d'efficacité personnelle dans le golf (étude 9) 218

Table des figures

Figure 1. Modèle de la théorie du décalage culturel développé par Stephens, Fryberg et collaborateurs (2012) 43
Figure 2. Modèle général 58
Figure 3. Buts de performance-évitement en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 1) 63
Figure 4. Buts de performance-évitement en cours de psychologie sociale en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 2) 69
Figure 5. Buts de performance-évitement en cours de psychologie sociale en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 3) 74
Figure 6. Buts de performance-évitement à l'examen de psychologie sociale en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 3) 75
Figure 7. Buts de performance-évitement en fonction du statut et de la compétence perçue (étude 4). 84
Figure 8. Buts de performance-évitement « normatifs » en fonction du statut et de la compétence perçue (étude 4). 85
Figure 9. Buts de performance-évitement en fonction du statut et de la compétence perçue (étude 5). 92
Figure 10. Buts de performance-évitement en fonction du statut, de la compétence perçue, et du genre (étude 5). 92
Figure 11. Evolution des buts de performance-évitement en fonction du type de feedback et du statut social (étude 6). 102
Figure 12. Procédure expérimentale (étude 8) 123
Figure 13. Ecran présenté aux participant-e-s lors de la réalisation de la tâche (étude 8). ... 126
Figure 14. Feedback reçus par les participant-e-s, (1) feedback neutre (i.e., ils-elles sont dans la moyenne), (2) feedback positif (i.e., ils-elles sont plus performant-e-s que les autres), (3) feedback négatif (i.e., ils-elles sont moins performant-e-s que les autres) (étude 8)..... 127
Figure 15. Exemples d'un bon enregistrement (à gauche) et d'un mauvais enregistrement (à droite) (étude 8)..... 128
Figure 16. Représentation des trois zones d'extraction, (1) la zone du problème, (2) la zone de performance supérieure aux autres, et (3) la zone de performance inférieure aux autres (étude 8). 128

Figure 17. Photographie du dispositif expérimental (étude 8). 129
Figure 18. Pourcentage de temps passé sur la flèche du bas pendant les 500 premières millisecondes en fonction de la condition expérimentale et du statut social (étude 8)..... 132
Figure 19. Pourcentage de temps passé sur le problème pendant les 500 premières millisecondes en fonction de la condition expérimentale et du niveau de compétence (étude 8). 133
Figure 20. Buts de performance-évitement en fonction du statut, de la compétence dans la tâche, dans la condition « Sélection » (étude 8)..... 135
Figure 21. Buts de performance-évitement en fonction du statut, de la compétence dans la tâche, dans la condition « Sans sélection » (étude 8)..... 136
Figure 22. Adoption des buts de soi-évitement en fonction du statut et de la perception de compétence (étude 9). 150

Table des tableaux

Tableau 1. *Récapitulatif de la définition des buts dans le modèle de Elliot, Murayama & Pekrun (2011)* 14
Tableau 2. *Revue des études rapportant un effet d'une variable relevant du niveau positionnel* 29
Tableau 2. *(suite) Revue des études rapportant un effet d'une variable relevant du niveau positionnel* 30
Tableau 3. *Statistiques et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 1)* 62
Tableau 4. *Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 2)* 67
Tableau 5. *Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 3)* 73
Tableau 6. *Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 4)* 82
Tableau 7. *Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 5)* 90
Tableau 8. *Répartition des participants en fonction de la note obtenue et du statut social (étude 6)* 98
Tableau 9. *Statistiques descriptives (étude 6)* 99
Tableau 10. *Corrélations entre les variables d'intérêt (étude 6)* 99
Tableau 11. *Statistiques descriptives et corrélations de nos principales variables d'intérêt (étude 7)* 113
Tableau 12. *Moyenne de l'adoption, de l'utilité et de la désirabilité des buts de performance-approche en fonction de la condition expérimentale (étude 7)* 116
Tableau 13. *Statistiques descriptives et corrélations entre les variables d'intérêt (étude 8)* 125
Tableau 14. *Répartition des participants en fonction de la condition expérimentale et du statut social (étude 8).* 130
Tableau 15. *Statistiques descriptives et corrélations de nos principales variables d'intérêt (étude 9)* 148

Introduction générale

Les Ministères de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur dans le rapport « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », publié en 2013, pointe le fait qu'au sein des étudiant-e-s inscrit-e-s dans l'enseignement supérieur, les enfants d'ouvriers ne représentent que 10,6 % des étudiant-e-s contre plus de 30 % pour les enfants de cadres et professions supérieures, cette différence augmentant à mesure de l'avancé dans le cursus universitaire. Le dernier rapport de l'Organisation de Coopération et du Développement Economique (OCDE, 2012) s'intéresse également à cette question et, fait plusieurs constats allant dans le même sens. Premièrement, la probabilité qu'un-e étudiant-e s'engage dans des études universitaires est particulièrement faible si ses parents n'ont pas été eux-mêmes diplômés du secondaire (voir également Courtioux, 2011). Deuxièmement, ce rapport montre que si 66% des individus dont au moins un des deux parents a obtenu un diplôme universitaire terminent avec succès leurs études supérieures, ils-elles ne sont que 20 % à obtenir un diplôme du supérieur lorsque leurs parents n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire. Ces données indiquent donc de fortes disparités entre les étudiant-e-s venant de milieux favorisés et ceux-celles venant de milieux défavorisés quant à l'expérience qu'ils-elles font du système universitaire. Pourtant, réussir son cursus universitaire et obtenir un diplôme est particulièrement important puisque cela augmente de manière sensible les chances d'accéder à l'emploi, à un certain niveau de revenu, et donc à un certain confort de vie (OCDE, 2012). L'obtention d'un diplôme est donc un enjeu majeur pour les étudiant-e-s qui entrent à l'Université même si, tou-te-s ne réussiront pas à en obtenir un. Ainsi, au delà des statistiques sur l'accès aux études supérieures, il existe également des disparités dans les performances académiques amenant à l'obtention d'un diplôme (Sirin, 2005 ; White, 1982 ; voir aussi OCDE, 2010a, 2013) ainsi que dans la manière dont les étudiant-e-s vivent leur parcours universitaire (Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Lee & Kramer, 2013 ; Reay, Crozier, & Clayton, 2009, 2010). Ces disparités dans l'expérience qui est faite du passage à l'Université sont à la base de ce travail de recherche.

Les écarts dans les performances des étudiant-e-s de haut et bas statut ont été particulièrement étudiés dans la recherche et, a donné lieu à de nombreuses explications. Certains auteurs défendent que l'origine de ces différences se trouverait dans des facteurs biologiques (Rushton & Ankney, 1996, 2009), dans des facteurs culturels (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Dumais & Ward, 2010), ou dans des facteurs situationnels (Croizet & Claire,

1998 ; Spencer & Castano, 2007). Dans ce travail de recherche, nous proposerons de considérer une explication motivationnelle, qui pourrait expliquer contribuer à expliquer ces différences. Parmi les différentes théories traitant de la motivation, nous ciblerons notre travail sur la théorie des buts d'accomplissement, postulant que les étudiant-e-s, lorsqu'ils-elles font face à une tâche académique, peuvent adopter différents types de buts (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984). Ainsi, le premier chapitre de cette thèse aura pour objectif de présenter une synthèse des travaux émanant de cette théorie. Premièrement, ce chapitre proposera une brève synthèse de l'étude du concept de motivation au cours du temps. Par la suite, ce chapitre proposera une définition du concept de but en psychologie avec une focalisation plus particulière sur les buts d'accomplissement, des buts centrés sur l'atteinte de la compétence. Parmi l'ensemble des travaux existants dans la littérature sur les buts d'accomplissement nous allons nous intéresser en priorité au modèle proposé par Elliot et ses collaborateurs (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). Ce modèle, dans sa dernière version, propose que les buts poursuivis dans une tâche donnée correspondent à la manière dont sera défini la compétence dans cette tâche et la valence de cette dernière (en termes d'approche et d'évitement). Ainsi, les auteurs distinguent, classiquement, les buts de maîtrise pour lesquels la compétence se définit par rapport à la tâche ou au soi, des buts de performance, pour lesquels la compétence se définit par rapport aux autres. Chaque type de buts peut être orienté soit sur l'approche soit sur l'évitement. La recherche a été très active pour identifier les conséquences associées à l'adoption de chacun de ces buts, que ce soit sur la performance (pour des méta-analyses voir Huang, 2012 ; Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010 ; Van Yperen, Blaga, & Postmes, 2014, 2015) ou, sur les comportements académiques (voir par exemple Anderman & Danner, 2008 ; Coutinho & Neumann, 2008 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Moller & Elliot, 2006). Dans la littérature, les buts ont très souvent été étudiés en tant qu'antécédents des comportements académiques et, plus rarement en tant que conséquences. Les différents travaux que nous décrirons sur cette question auront pour objectif de mettre en lumière que lorsque cette question a été étudiée, elle s'est principalement focalisée sur l'étude de déterminants relevant du niveau individuel, comme par exemple le besoin d'accomplissement et la peur de l'échec (Elliot & Church, 1997), ou encore la personnalité (Bipp, Steinmayr, & Spinath, 2008), ainsi que sur des déterminants situationnels, à travers les contextes de classe ou les pratiques évaluatives (Butler, 2006 ; Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas, 2014 ; Pulfrey,

Buchs, & Butera, 2011). En revanche, très peu de recherches s'intéressent au rôle des appartenances groupales sur l'adoption des buts.

Dans la continuité de ce constat, nous proposerons, dans le chapitre 2, de mettre en évidence pourquoi le statut social, est une variable importante à prendre en compte lorsqu'il s'agit de comprendre les déterminants de l'adoption des buts. Le statut social d'un individu peut se définir au travers de ses appartenances groupales et, en fonction du respect, de la reconnaissance, et du prestige associés à celles-ci. Parmi les différentes appartenances groupales que possède un individu se trouve le statut socio-économique. Le statut socio-économique d'un individu se définit par la position qu'il-elle possède en fonction de son niveau d'éducation, de ses revenus et/ou de sa profession, c'est un statut qui sera acquis par un individu au cours de sa vie, mais qui sera hérité pour ses enfants. Ainsi, le chapitre 2 proposera une présentation des conséquences associées au fait d'appartenir à un groupe de haut statut *versus* à un groupe de bas statut, que ce soit en termes de santé (Institut National de la Santé Et de la Recherché Médicale, 2014), d'alimentation (Monsivais & Drewnowski, 2009) ou d'accès à la culture (Herzog, Franks, Markus, & Holmberg, 1998). Au delà de ces conséquences pour le quotidien, nous nous arrêterons surtout sur la question des différences au sein du domaine éducatif (Croizet & Claire, 1998 ; Sirin, 2005 ; Smeding, Darnon, Souchal, Toczek-Capelle, & Butera, 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg, Markus, Johnson, & Convarrubias, 2012 ; White, 1982). Les étudiant-e-s de bas statut font face à une situation particulière lorsqu'ils-elles réussissent à l'Université. En effet, ces étudiant-e-s, en obtenant un diplôme d'Université, pourraient être plus qualifié-e-s que leurs parents et progresser dans l'échelle sociale, ces étudiant-e-s pourraient donc achever un processus de mobilité sociale ascendante, un processus particulièrement coûteux (Jetten, Iyer, Tsivrikos, & Young, 2008 ; Tajfel & Turner, 1979). Dans la suite de ce chapitre 2, nous articulerons la littérature sur les buts avec celle sur le statut social afin de faire émerger l'objectif principal de ce travail de thèse : mettre en évidence le rôle du statut social sur l'adoption des buts d'accomplissement, en particulier des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement. Plus particulièrement, cette partie nous permettra de proposer deux hypothèses : (1) les étudiant-e-s de haut statut social devraient avoir davantage recours aux buts de performance-approche comparativement aux étudiant-e-s de bas statut social, (2) les étudiant-e-s de bas statut social adopteraient plus de buts de performance-évitement comparativement aux étudiant-e-s de haut statut et ce, particulièrement à un haut niveau de réussite académique (perçue ou réelle), des étudiant-e-s pour qui le processus de

mobilité sociale est réellement un enjeu. A cet objectif principal s'ajouteront deux objectifs secondaires. Le premier concerne le rôle du contexte. Si nous faisons l'hypothèse générale que l'origine sociale influence l'adoption des buts des étudiant-e-s, nous faisons également l'hypothèse que cette influence sera dépendante d'un contexte, le contexte de sélection. Le deuxième objectif secondaire est de mettre en évidence qu'au regard des conséquences des buts de performance-approche et de performance-évitement sur la performance académique (amélioration des performances pour les buts de performance-approche, et détérioration des performances pour les buts de performance-évitement, Van Yperen et al., 2014), l'adoption différentielle de ces buts par les étudiant-e-s, en fonction de leur statut, pourrait expliquer les différences de performances entre ces deux groupes.

Le chapitre 3 aura pour objectif de tester les deux hypothèses principales de ce travail de thèse. Pour ce faire, nous y présenterons trois études menées auprès d'étudiant-e-s en psychologie en contexte de classe. Dans ces trois études (1 à 3), les étudiant-e-s devront compléter la mesure des buts d'accomplissement (Elliot & McGregor, 2001, traduit en français par Darnon et Butera, 2005) et indiquer le niveau de diplôme obtenu par leurs parents, ainsi que leur niveau de compétence. Pour faire face à plusieurs limites relatives (1) à l'indicateur du niveau de compétence, (2) aux caractéristiques de la population étudiée et, (3) à la nature corrélationnelle des résultats, le chapitre 4, dans la continuité du chapitre 3, aura pour objectif de tester nos hypothèses sur le rôle du statut sur l'adoption des buts de performance-approche et évitement dans trois nouvelles études.

Le chapitre 5 aura pour objectif de tester l'objectif secondaire selon lequel les effets du statut sur l'adoption des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement seraient dus à la fonction de sélection que remplit le système académique (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009). Dans deux études (études 7 et 8), nous proposerons de manipuler la saillance des fonctions de l'Université (formation et sélection) avec l'hypothèse que les différences entre les étudiant-e-s de haut et bas statut sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement) se produiront surtout dans un contexte où la fonction de sélection sera saillante.

Enfin, le chapitre 6 aura pour objectif de discuter de la dimension contextuelle des effets étudiés dans les huit premières études. En effet, nous argumenterons que le système universitaire, à travers le contexte compétitif entretenu par la fonction de sélection, amène les étudiant-e-s à définir leur compétence relativement à autrui, rendant ainsi particulièrement

pertinente l'adoption des buts de performance (approche et évitement). Néanmoins, il existe des domaines où le standard de définition de la compétence n'est pas autrui mais soi et où la compétence se définit sur la base d'un standard de comparaison non seulement normatif mais surtout temporel. Dans ce dernier chapitre, nous nous attacherons à défendre et à démontrer que dans un tel contexte les effets de statut et de contexte attendus jusqu'alors sur les buts de performance (approche et évitement) s'observeront sur les buts pertinents dans le contexte, les buts en rapport à soi (approche et évitement, déclinaison des buts de maîtrise, voir Elliot et al., 2011). Pour terminer, nous discuterons, dans la partie « Discussion et conclusion générales », des apports de ce travail pour la théorie des buts d'accomplissement, ainsi que des principales limites qui serviront de base pour envisager de futurs travaux de recherches.

Pour résumer, l'objectif général de ce travail de thèse est d'identifier le rôle du statut social des étudiant-e-s sur leur adoption des buts d'accomplissements, particulièrement les buts de performance (approche et évitement). Cet objectif général sera complété par deux objectifs secondaires : (1) identifier le rôle joué par la fonction de sélection que remplit le système universitaire sur l'adoption de ces buts, (2) tester comment l'adoption différentielle des buts, en fonction du statut, pourra influencer les performances des étudiant-e-s de bas et haut statut. Pour répondre à ces différents objectifs, nous conduirons neuf études réalisées sur le terrain et en laboratoire, auprès d'étudiant-e-s de psychologie (études 1 à 4 puis 6 à 8), d'étudiant-e-s de médecine (étude 5) et de golfeur-euse-s (étude 9).

Chapitre 1 – Les antécédents des buts

1. Introduction

Identifier les conditions de réussite des élèves, étudiant-e-s, travailleur-euse-s dans notre société est un challenge important pour la recherche depuis de nombreuses années. Parmi les différentes pistes de recherche en psychologie, et notamment en psychologie de l'éducation, le concept de motivation fait figure de proue. Les raisons qui amènent à produire un comportement ont, de tout temps, fait l'objet de questionnement, que ce soit par les philosophes ou par les scientifiques. Ainsi, le concept de motivation a fait l'objet d'expérimentation, de théorisation, de manière très régulière depuis plus d'un siècle. Même s'il est difficile de trouver un consensus sur une définition de la motivation, Vallerand et Thill (1993) proposent que la motivation peut se définir comme un construit hypothétique censé décrire l'ensemble des facteurs internes et externes qui produisent le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement. La direction, la raison pour laquelle un individu s'engage dans un comportement, ainsi que l'intensité, la manière dont un individu s'engage dans un comportement, sont clés dans cette définition de la motivation. Les premiers travaux scientifiques s'intéressant au concept de motivation sont issus du courant behavioriste et des travaux sur le conditionnement (Pavlov, 1927). Pour répondre aux imperfections du modèle Stimulus-Réponse proposé par Pavlov (1927), certains auteurs (Hull, 1943 ; Spence, 1956, cités par Quoniam & Bundener, 2004), décrits comme des behavioristes méthodologiques, ont considéré que la motivation était un concept intermédiaire dans le schéma Stimulus-Réponse. Ainsi, ces auteurs proposeront que deux autres paramètres soient pris en considération lorsque l'on essaie de comprendre l'apparition d'un comportement : l'état interne, ou besoin de l'individu (tels que la faim et la soif), également appelé *drive*, et, les caractéristiques du stimulus (appétitives ou aversives) appelées *incentives*. L'inclusion de ces dimensions pose alors les prémices de l'approche cognitive en réinstallant l'humain et ses représentations mentales au cœur du schéma explicatif du comportement. Cette vision plus cognitiviste aura notamment pour impact direct de ne plus considérer la motivation comme une simple réaction à un stimulus mais bien comme un antécédent du comportement, découlant à la fois de dimensions personnelles et de facteurs contextuels. Cette évolution aura également pour conséquence de permettre de s'intéresser à la direction d'un comportement, aux raisons pour lesquelles un individu s'engage dans un comportement, ce que la recherche

appellera les buts (voir Austin & Vancouver, 1996 ; Kruglanski, Shah, Fishbach, Friedman, Chun, & Sleeth-Keppler, 2002).

Dans le cadre de l'étude particulière de la réussite d'un individu dans une tâche donnée, la recherche a proposé de parler de motivation à l'accomplissement (*achievement*). Historiquement, les travaux sur la motivation à l'accomplissement, comme les travaux sur la motivation, trouvent leurs origines au début de la psychologie scientifique, au début du XXème siècle, avec un essor particulier dans les années 1950 avec les travaux de McClelland et collaborateurs (1953) et Atkinson (1957) sur le développement du besoin d'accomplissement et de la peur de l'échec en tant que moteurs du comportement. Pour ces auteurs, les comportements des individus seraient influencés par deux dispositions relativement stables, le besoin d'accomplissement, qui orienterait l'individu vers des conséquences positives et, la peur de l'échec qui l'orienterait vers les risques de conséquences négatives. En reprenant la définition proposée par Vallerand et Thill (1993), la motivation à l'accomplissement pourrait se définir comme l'intensité et la direction d'un comportement dans l'objectif d'atteindre la compétence ou d'éviter l'incompétence. L'accomplissement d'un individu se définirait à travers le concept de compétence. La compétence est un besoin basique de l'individu qui impacte sa vie quotidienne, son ressenti, ses cognitions, et ses comportements, quel que soient son âge ou sa culture (Elliot & Dweck, 2005). Les travaux et recherches autour du concept de motivation à l'accomplissement se sont multipliés et ont notamment donné naissance au concept de « buts d'accomplissement ». A la fin des années 1980, principalement portés par les travaux de Carol Dweck (Dweck & Reppucci, 1973 ; Dweck, 1986) et de John Nicholls (1984), les chercheurs ont proposé de conceptualiser et définir la notion de but, afin de pouvoir comprendre le comportement des élèves en classe. Cette conceptualisation ouvrira la porte à l'étude de leurs antécédents et conséquences.

Ce premier chapitre aura pour objectif de faire une synthèse des avancées dans ce champ spécifique de recherche avec une présentation de l'évolution de la définition et la conceptualisation des buts d'accomplissement (partie 1), puis une présentation des recherches ayant été menées sur les conséquences associées à l'adoption des buts d'accomplissement (partie 2) enfin, une présentation des recherches ayant investigué les déterminants de l'adoption des différents buts, c'est à dire les caractéristiques (individuelles et contextuelles) qui amènent un individu à adopter un but donné (partie 3), point particulièrement important dans le cadre de cette thèse. Ce chapitre se clôturera par la mise en évidence d'une limite dans

l'étude des déterminants des buts, le manque d'intérêt pour les déterminants relevant du niveau positionnel (les appartenances groupales des individus).

2. Les buts d'accomplissements

2.1. Qu'est-ce qu'un but en psychologie ?

« A goal is a cognitive representation of a futur object that an organism is committed to approach or avoid». (Elliot & Fryer, 2008)

Les buts des individus constituent des objectifs autour desquels les comportements sont organisés, ils sont déterminants dans notre vie de tous les jours car ils peuvent influencer nos choix. Fishbach et Ferguson (2007) proposent de définir les buts comme des représentations cognitives d'un objectif désiré qui influencent nos évaluations, nos émotions, et nos comportements. Ces représentations cognitives en mémoire sont plus ou moins activées et disponibles dans une situation donnée et peuvent ainsi influencer le comportement de manière consciente ou non consciente.

Néanmoins, la définition de Fishbach et Ferguson (2007) est une illustration du débat, dans la littérature, concernant la définition et la conceptualisation des buts. Elliot et Fryer, en 2008 (voir aussi Elliot & Niesta, 2006) soulignent que ce débat est assez large puisqu'il interroge tous les aspects, ou presque, de la définition des buts. Parmi les différents points en question, les plus représentatifs consistent à cerner si les buts sont des représentations cognitives ou bien des représentations internes, ou encore si les buts sont des antécédents ou une réaction à des comportements. Le manque d'homogénéité dans les différentes définitions posent notamment deux problèmes : (1) la définition des frontières de ce que sont les buts (qu'est-ce qui est un but ? qu'est-ce qui n'en est pas ?), (2) les buts peuvent être définis de manière trop générale ou trop spécifique, nuisant ainsi à leur capacité prédictive.

Devant ce manque de clarté, Elliot et Fryer (2008) proposeront la définition citée préalablement, une définition des buts que nous adopterons dans ce travail. Les auteurs précisent que :

- (1) « les buts sont des représentations cognitives… » : les auteurs défendent qu'à l'inverse des représentations internes (qu'ils attribuent davantage aux machines), les individus peuvent réguler ces représentations ;

- (2) « …d'un objet tourné vers le futur.. » : le but est clairement défini comme un antécédent d'un comportement et non comme une réaction ;

- (3) « …que l'organisme s'engage… » : l'organisme dirige de manière consciente l'énergie investie dans l'atteinte de ce but ;

- (4) « …à approcher ou à éviter. » : la distinction approche-évitement est indispensable puisque l'objet futur d'un but peut être désiré (exemple : avoir une bonne note) et donc défini comme un but à atteindre, à approcher, ou bien être indésirable (exemple : avoir une mauvaise note) que l'organisme cherchera donc à éviter.

En dépit des différences de définitions et de conceptualisations, il est important de noter qu'un consensus existe dans la littérature pour dire que les buts servent de guides aux comportements. Ainsi de nombreux travaux ont mis en lumière que les buts sont à la base de nombreux comportements dans tous les domaines de la vie (accomplissement, relations interpersonnelles, activités de jugement, activités motrices). Dans ce travail, nous allons principalement nous centrer sur la question des buts d'accomplissement, une sous-catégorie des buts centrée sur la compétence, dans le domaine éducatif (et à un degré moindre dans le domaine sportif) et plus particulièrement sur les buts que les étudiant-e-s (et les sportif-ve-s) adoptent dans ces contextes là.

2.2. Histoire et définitions des buts d'accomplissement

Les buts d'accomplissement naissent dans les années 1980 sous l'influence de plusieurs auteurs parmi lesquelles Carol Dweck (1986), John Nicholls (1984), Carol Ames (1984), et Martin Maehr (1983). Sur la base de ces premiers travaux, un consensus émerge et établit qu'un individu peut adopter différents types de buts dans une situation d'accomplissement et que ces différents types de buts sont dépendants de la question de la compétence.

Les travaux de Nicholls (1984) ont permis de définir deux catégories de buts tributaires de la manière dont sera définie la compétence. Dans un premier cas, le niveau de compétence sera définie par rapport aux connaissances préalables de l'individu (son niveau de connaissance s'est-il amélioré ?) et, dans un second cas, son niveau de compétence sera jugé en comparaison avec celui des autres membres du groupe, par exemple de la classe (l'apprentissage de la tâche, *per se*, ne sera pas suffisant pour déterminer la compétence d'un

individu). Pour parler de la première catégorie de but, Nicholls parlera de buts relevant de la tâche et pour parler de la seconde catégorie, l'auteur parlera des buts relevant de l'ego.

Dans le même temps, Carol Dweck, dans ses travaux sur la motivation (Dweck & Reppucci, 1973 ; Diener & Dweck, 1979, 1980) a mis en lumière que des enfants avec un niveau de compétence équivalent montraient un pattern de comportement différent face à une situation d'échec. En effet, Dweck (1986) recense que certains enfants montrent un pattern de comportements qualifiés d'adaptés (attribution de l'échec à un manque d'effort, maintien de la confiance en ses capacités, persistance face à la tâche et acceptation de nouveaux challenges), d'autres montrent un pattern de comportement inadapté, se traduisant par l'attribution de l'échec à un manque de capacité, des affects négatifs, une résignation face à la tâche et également un refus des challenges subséquents (voir aussi Dweck & Reppucci, 1973 ; Diener & Dweck, 1978, 1980). Pour expliquer ces patterns de comportements différents, Dweck (1986, voir aussi Elliott & Dweck, 1983) proposera d'avoir recours aux buts d'accomplissement en distinguant deux types de buts : les buts d'apprentissage et les buts de performance. Les buts d'apprentissage traduisent une volonté de développer ses compétences et la maîtrise de la tâche, alors que les buts de performance se caractérisent par le fait de rechercher à être jugé positivement, ou à éviter d'être jugé négativement, au regard de sa compétence.

En dépit de quelques divergences, les conceptions de Nicholls (1984) et Dweck (1986) sont très proches, notamment parce qu'elles considèrent la compétence comme l'élément central pour définir les buts des élèves. Par ailleurs, ces auteurs s'accordent également pour dire que si les buts relèvent de certaines dispositions individuelles, ils peuvent également émerger dans une situation donnée. Ces travaux serviront de base à de nombreuses recherches qui proposeront de réunir les différentes conceptualisations existantes des buts (Ames, 1984 ; Dweck, 1986 ; Maehr, 1983 ; Nicholls, 1984) selon une dichotomie parlant des buts de maîtrise (regroupant les buts relevant de la tâche, les buts d'apprentissage et les buts focalisés sur la maîtrise) et des buts de performance (regroupant les buts relevant de l'ego, les buts de performance et les buts focalisés sur la compétence) (voir Ames & Archer, 1987, 1988).

Néanmoins cette dichotomie ne rend pas compte de l'ensemble des résultats observés dans la littérature sur les conséquences associées à l'adoption des buts. Ainsi, alors que la théorie émergente amène à prédire que les buts de performance doivent amener à des comportements inadaptés, des résultats mettent en évidence certaines conséquences positives associées à l'adoption de ce type de buts (Harackiewicz & Elliot, 1993). Elliot et

Harackiewicz (1994, 1996) pour rendre compte de l'inconsistance des résultats, proposeront d'inclure la distinction approche-évitement dans cette typologie.

La distinction entre approche et évitement est une distinction fondamentale dans la littérature sur la motivation à l'accomplissement. En effet, dans n'importe quelle tâche, il y a deux issues : la réussite ou l'échec. Les individus pourront donc être attirés par l'approche de conséquences positives (le succès) ou l'évitement de conséquences négatives (l'échec). Même s'il existe différents travaux à la même période (pour une revue voir Thrash & Hurst, 2008), Murray (1938, cité par Thrash & Hurst, 2008) a été l'un des pionniers dans la distinction approche-évitement en tentant d'expliquer les comportements des individus à travers la notion de besoin. Il définissait ainsi les besoins des individus comme des construits qui orientent la perception, l'interprétation et l'action dans l'objectif de transformer, dans une certaine direction, une situation insatisfaisante. Ces besoins agiraient de manière dynamique et seraient activés par des stimuli internes ou externes. Murray propose qu'il existe des besoins positifs, à approcher, et des besoins négatifs, à éviter. Parmi les besoins qu'il définit, deux formes sont particulièrement adaptées dans le cadre de la recherche de la compétence : le besoin d'accomplissement (exemple : accomplir quelque chose de difficile, passer des obstacles, atteindre des standards élevés, être meilleur que les autres) et le besoin d'évitement d'infériorité (exemple : éviter l'humiliation, éviter les situations embarrassantes, éviter d'agir en raison de la peur de l'échec). Sur la base de ces travaux, McClelland et ses collaborateurs (1953) proposeront une différenciation conceptuelle proche de Murray. Cette distinction parle toujours de besoins d'accomplissement mais remplace le besoin d'évitement d'infériorité par la peur de l'échec qu'ils définissent comme le fait qu'un individu a pour but premier d'éviter les situations d'échec. Atkinson (1957) reprendra à son compte cette distinction en indiquant que le besoin d'accomplissement est la capacité à ressentir de la fierté lors de succès et la peur de l'échec comme la capacité à ressentir de la honte dans une situation d'échec.

Ainsi, au regard de cet héritage empirique, Elliot et Harackiewicz (1996) proposeront d'inclure la distinction approche-évitement pour les buts de performance, arguant que Nicholls (1984) puis Dweck (1986) n'avaient pas inclus cette distinction notamment par manque de soutien théorique, tout en reconnaissant que les buts proposés (maîtrise et performance) étaient davantage des buts orientés vers l'approche (voir aussi Middleton & Midgley, 1997). L'inclusion de ces deux dimensions amènera donc les auteurs à proposer un nouveau modèle dit « trichotomique » incluant les buts de maîtrise, les buts de performance-approche, qui se définissent comme la volonté de démontrer sa compétence relativement à

autrui et les buts de performance-évitement qui se caractérisent par la volonté de ne pas démontrer son incompétence relativement à autrui. Ainsi, les travaux suivants ont permis de mettre en évidence que les buts de performance-approche peuvent avoir des conséquences positives notamment sur la performance (Elliot & Church, 1997) et que les buts de performance-évitement, par leur focalisation sur les conséquences négatives, entraînent des effets négatifs, notamment sur la performance ou la motivation intrinsèque (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Harackiewicz & Elliot, 1993). Cette nouvelle conceptualisation laisse pourtant de côté les buts de maîtrise notamment en raison du consensus sur les effets positifs associés à l'adoption de ces buts. Pourtant, dans un objectif d'exhaustivité, Elliot et McGregor (2001) proposeront un nouveau modèle des buts d'accomplissement incluant également la distinction approche-évitement pour les buts de maîtrise. Ce développement donnera alors naissance à un quatrième type de buts, les buts de maîtrise-évitement qui se caractérisent par la volonté d'éviter de régresser (ou de ne plus progresser), ou la peur de ne pas comprendre. Le focus sur les perspectives négatives ont amené les auteurs à faire des prédictions de conséquences plus négatives que pour les buts de maîtrise-approche.

Enfin, les derniers développements de cette théorie sont issus de travaux plus récents (Elliot et al., 2011) qui rendent compte d'une ambiguïté dans les buts de maîtrise. En effet, dans le modèle proposé par Elliot et McGregor (2001) les auteurs proposent que la compétence peut se définir selon trois niveaux, un niveau absolu (relevant de la tâche à réaliser), un niveau intrapersonnel (en comparaison avec ce qui a été fait auparavant par un individu) et un niveau normatif (en comparaison avec ce que les autres individus ont pu faire dans cette situation). Cependant, les buts de maîtrise tels que formulés jusqu'alors confondaient les deux premiers niveaux, notamment en raison de leur proximité conceptuelle. Ainsi, dix années plus tard, Elliot et collaborateurs (2011) proposeront finalement de distinguer les niveaux absolus et intrapersonnels afin de construire un modèle incluant 6 différents types de buts. Comme le montre le tableau 1, les auteurs définiront alors les buts orientés sur la tâche, les buts orientés sur le soi et les buts de performance[1]. Ces trois catégories de buts seront dichotomisées en fonction de la valence, à savoir orientées sur l'approche ou sur l'évitement. Pris ensemble, ces éléments distinguent alors les buts de tâche-

[1] Les auteurs, dans l'article, parlent de buts orientés sur les autres (« other-based goals ») pour parler des buts de performance, néanmoins et par conformité aux travaux antérieurs (et également parce que les items sont identiques) nous proposons de garder la terminologie « buts de performance ».

approche, focalisés sur l'atteinte des critères de maîtrise de la tâche, les buts de tâche-évitement, focalisés sur l'évitement d'incompétence dans la tâche, les buts de soi-approche, focalisés sur l'atteinte d'un niveau de maîtrise supérieur au niveau actuel, les buts de soi-évitement, focalisés sur l'évitement de perdre les compétences acquises jusqu'ici, les buts de performance-approche, focalisés sur la démonstration de la compétence relativement à autrui et les buts de performance-évitement, focalisés sur l'évitement de la démonstration d'incompétence relativement à autrui.[2]

Dans le souci de construire des modèles explicatifs du comportement et d'évaluer les capacités prédictives des modèles des buts, la recherche a été particulièrement productive au cours des dernières années. En effet, au cours des trente années de recherches dans ce domaine, de très nombreux travaux ont cherché à identifier (1) les conséquences associées à l'adoption de ces différents buts d'accomplissement ainsi que (2) les caractéristiques amenant à adopter ces différents types de buts. Les parties qui suivent présenteront une synthèse de ces recherches.

Par ailleurs, pour comprendre les antécédents et les conséquences de l'adoption des buts d'accomplissement il est important de préciser que ces derniers sont des objets sociaux qui sont jugés par les individus et qu'ils possèdent une valeur sociale (Darnon et al., 2009). La valeur sociale est constituée de deux dimensions, la désirabilité et l'utilité sociale (Dubois & Beauvois, 2005). La désirabilité sociale renvoie au degré d'agréabilité d'une personne dans ces relations avec les autres dans un environnement social donné. L'utilité sociale renvoie aux chances de succès d'un individu dans un environnement social donné. Ainsi un objet social peut se voir juger en termes de désirabilité (à quel point cet objet me permet d'être apprécié par autrui) et d'utilité (à quel point cet objet me permet de réussir dans un environnement). Une série de trois études (Darnon et al., 2009) a ainsi illustré que les buts de maîtrise-approche sont considérés par les étudiant-e-s comme à la fois utiles (i.e., les adopter amènent à être perçu-e comme un-e étudiant-e qui a tout ce qu'il faut pour réussir) et désirables à adopter (i.e., les adopter amènent à être perçu-e comme un-e étudiant-e sympathique), les buts de performance-approche sont jugés comme utiles mais non désirables, alors que les buts de performance-évitement sont jugés comme peu utiles pour réussir dans le système mais désirables pour obtenir un jugement favorable de la part d'autrui.

[2] Dans cette synthèse, nous nous centrerons sur les buts de maîtrise (incluant les sous-dimensions Tâche et Soi) car la dichotomisation des buts de maîtrise (entre tâche et soi) est très récente et peu de travaux l'ont jusqu'à présent investiguée.

Enfin, il est important de préciser que les principales variables d'intérêt de la thèse seront les buts de performance (approche et évitement) et non les buts de maîtrise. En effet, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, ce travail de recherche est ancré dans le contexte universitaire, un contexte sélectif qui a, en partie, pour objectif de sélectionner et classer les étudiant-e-s entre eux (Darnon et al., 2009). Les étudiant-e-s sont le plus souvent dans l'attente de feedbacks normatifs rendant les buts de performance particulièrement pertinents dans ce contexte là.

Tableau 1.

Récapitulatif de la définition des buts dans le modèle de Elliot, Murayama, & Pekrun (2011)

Définition de la compétence	Catégorie de buts	Valence des buts	Objectif	Exemple d'items (Elliot et al., 2011)
Par rapport aux critères de la tâche	Tâche	Tâche-approche	Etre compétent-e dans la tâche	*Mon but est d'avoir le plus de réponses justes pour cet examen*
		Tâche-évitement	Eviter d'être incompétent-e dans la tâche	*Mon but est d'éviter de donner de mauvaises réponses pour cet examen*
Par rapport aux performances antérieures	Soi	Soi-approche	Etre meilleur-e que dans le passé	*Mon but est d'être meilleur-e pour cet examen comparativement à ce que j'ai l'habitude de faire.*
		Soi-évitement	Eviter d'être moins bon-ne que dans le passé	*Mon but est d'éviter d'être moins bon-ne pour cet examen comparativement à ce que j'ai l'habitude de faire*
Par rapport aux performances d'autrui	Performance	Performance-approche	Etre meilleur-e que les autres	*Mon but est d'être meilleur-e que les autres étudiant-e-s pour cet examen*
		Performance-évitement	Eviter d'être moins bon-ne que les autres	*Mon but est d'éviter d'être moins bon-ne que les autres étudiant-e-s pour cet examen*

3. Les conséquences des buts d'accomplissement

D'après la définition de Elliot et Fryer (2008), l'organisme s'engage à approcher ou à éviter un objet futur. Dans le cadre des buts d'accomplissement, cet objet futur est l'atteinte de la compétence, relativement à une tâche, à soi ou aux autres. Ainsi, les buts agissent en tant que guides du comportement et les chercheurs se sont interrogés pour savoir si les buts que se fixent les individus leur permettent d'atteindre, de manière effective, l'objet voulu. Dans la plupart des recherches, les buts sont donc considérés en tant que variables indépendantes qui prédisent aussi bien les comportements dans la situation d'apprentissage que la performance académique. A titre d'exemples, la recherche a permis d'identifier que les buts peuvent influencer la performance (Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade, & Hulleman, 2009 ; Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Murayama & Elliot, 2012 ; Van Yperen et al., 2014), la motivation intrinsèque (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Murayama, 2008), les comportements de triche (Anderman & Danner, 2008), les stratégies d'apprentissages (Coutinho & Neumann, 2008 ; Elliot, McGregor, & Gable, 1999 ; Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007), l'intérêt dans la tâche (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000) ; le bien-être (Kaplan & Maehr, 1999), la perception de challenge ou de menace (McGregor & Elliot, 2002), ou encore les relations avec les pairs (Sommet, Darnon, Mugny, Quiamzade, Pulfrey, Dompnier, & Butera, 2014). Il existe dans cette littérature un consensus global arguant que les buts de maîtrise-approche auraient des conséquences positives et les buts de performance-évitement des conséquences négatives. Les buts de performance-approche auraient un statut un peu particulier puisqu'ils entraîneraient tantôt des conséquences positives (bonne performance académique) tantôt des conséquences négatives (stratégies d'apprentissage de surface) et tantôt seraient sans effets sur les performances. Les buts de maîtrise-évitement ont été moins étudiés mais ont également principalement des conséquences négatives. Ces conséquences seront détaillées dans les sections suivantes.

3.1. Buts de maîtrise-approche

Les travaux mettent en lumière des conséquences positives associées aux buts de maîtrise-approche. Ainsi, les travaux de Dweck (1986) mettaient en évidence que les buts de maîtrise permettaient aux enfants d'avoir un pattern de comportements adaptés et notamment de se focaliser sur l'effort et sur des comportements permettant le développement de l'intelligence. Les recherches ultérieures ont permis de mettre en évidence que l'adoption des buts de maîtrise-approche était positivement associée au mode d'apprentissage en profondeur

(Coutinho & Neumann, 2008 ; Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot et al., 1999 ; Grant & Dweck, 2003 ; Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007), l'évitement de la procrastination (Howell & Buro, 2009 ; Howell & Watson, 2007), la demande d'aide (Karabenick, 2003, 2004 ; Roussel, Elliot, & Feltman, 2011), le fait d'aider (Poortvliet & Darnon, 2014), l'intérêt pour la tâche (Barron & Harackiewicz, 2001), la motivation intrinsèque (Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Murayama, 2008), ou encore le plaisir dans l'accomplissement (Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry, & Newall, 2009 ; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009), autant de conséquences positives pour le développement de la compétence. L'adoption des buts de maîtrise-approche a également des conséquences positives dans une situation de conflit avec des pairs en favorisant une régulation centrée sur la tâche plutôt que sur la comparaison sociale des compétences entre soi et autrui (Darnon, Muller, Schrager, Panuzzo, & Butera, 2006 ; Darnon & Butera, 2007).

Ces conséquences ont pour point commun d'être souvent reliées positivement à la performance. Aussi il n'est pas surprenant que la littérature ait pu établir un effet positif de l'adoption des buts de maîtrise-approche sur la performance académique (Huang, 2012, Hulleman et al., 2010 ; Linnenbrink-Garcia, Tyson, & Patall, 2008 ; Van Yperen et al., 2014) même si ce lien n'est pas observé systématiquement (Durik, Lovejoy, & Johnson, 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Senko & Harackiewicz, 2005), qu'il est relativement faible (Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014) et, qu'il semble surtout s'observer lorsque les buts ne sont pas rapportés dans un souci d'auto-présentation (Dompnier, Darnon, & Butera, 2009).

3.2. Buts de maîtrise-évitement

Les buts de maîtrise-évitement ont été intégrés plus tardivement dans cette littérature (Elliot & McGregor, 2001). Selon Van Yperen, Elliot et Anseel (2009), peu d'études incluent ce type de buts alors même que 33% des participant-e-s indiquent que ce type de buts est le plus important pour eux dans le domaine académique (Van Yperen, 2006). Dans leur étude, Van Yperen et collaborateurs (2009) proposent d'étudier le rôle joué par l'adoption des buts de maîtrise-évitement sur la performance, plus particulièrement sur la progression d'un individu. A travers deux études, les auteurs montrent que les buts de maîtrise-évitement permettent une moins bonne progression que les trois autres types de buts. Dans le domaine émotionnel, l'adoption de ces buts donne également lieu à des conséquences délétères puisque adopter ce type de buts augmente l'anxiété, le ressenti d'affects négatifs, la peur de l'échec ou

encore l'activation physiologique (activité cardiaque) (Sideridis, 2008). L'adoption de ces buts est également associée à un engagement dans le travail moins important (de Lange, Van Yperen, Van der Heijden, & Bal, 2010), la désorganisation (Elliot & McGregor, 2001), la procrastination (Howell & Buro, 2009), un ensemble de conséquences négatives. Il existe de plus rares travaux attestant d'effets positifs des buts de maîtrise-évitement, à l'image ceux de Roussel et collaborateurs (2011) qui montrent une association avec la recherche d'aide, ou ceux de Madjar, Kaplan, et Weinstock (2011) qui trouvent une association positive avec des stratégies d'auto-régulation adaptées (i.e., éviter de travailler au dernier moment). Enfin, d'autres études trouvent des résultats mixtes, comme celle de Coutinho et Neumann (2008) qui montrent une association positive entre l'adoption buts de maîtrise-évitement et les stratégies d'apprentissage en profondeur, mais aussi avec la désorganisation. Au regard des effets sur la performance, Van Yperen (Van Yperen et al., 2014) invite à la prudence quant à des conclusions définitives, s'il semble que le lien entre buts de maîtrise-évitement et performance soit négatif, il semble être ténu.

3.3. Buts de performance-approche

Il y a moins de consensus en ce qui concerne les conséquences associées à l'adoption des buts de performance-approche. Si l'adoption de ces buts est associée à des comportements négatifs non souhaitables (par exemple apprentissage de surface, Coutinho & Neumann, 2008), elle est également associée à de bonnes performances académiques, engendrant un débat dans la littérature afin de savoir si ces buts devaient être encouragés ou non par le système éducatif (Barron & Harackiewicz, 2003 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002 ; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001 ; Kaplan & Middleton, 2002). Les éléments en défaveur de l'adoption des buts de performance-approche sont issus de recherches ayant établi que les buts de performance-approche sont associés tendanciellement à des stratégies d'apprentissage de surface (Coutinho & Neumann, 2008 ; Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & McGregor, 2001), une diminution de la capacité en mémoire de travail (Crouzevialle & Butera, 2013), une focalisation sur l'objectif plutôt que sur les moyens (Butler, 1992) et des comportements pouvant entraver les relations avec autrui (moins bon partage de l'information avec autrui, Poortvliet, Anseel, Janssen, Van Yperen, & Van der Vliet, 2012 ; régulation relationnelle du conflit, Darnon et al., 2006, attitude négative envers le comportement d'aide, Poortvliet & Darnon, 2014). L'ensemble de ces données s'oppose toutefois aux travaux ayant montré qu'en dépit de ces effets négatifs, les buts de performance-approche sont associés, quasi systématiquement, à l'obtention de meilleures performances

académiques (Barron & Harackiewicz, 2003 ; Darnon et al., 2009 ; Durik et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011 ; Huang, 2012, Hulleman et al., 2010 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2008 ; Murayama & Elliot, 2012 ; Van Yperen et al., 2014, 2015). Comme pour les buts de maîtrise-approche, cette relation serait d'autant plus forte que les étudiant-e-s adoptent réellement les buts de performance-approche, c'est à dire lorsqu'ils-elles sont convaincu-e-s de leur utilité sociale et non de leur désirabilité sociale (Dompnier, Darnon, & Butera, 2013).

3.4. Buts de performance-évitement

Les buts de performance-évitement sont présentés dans la littérature comme des buts moins désirables à adopter, notamment en raison de leur focalisation sur les possibilités d'échecs. Les recherches sur les conséquences associées aux buts de performance-évitement font état d'un consensus mettant régulièrement en évidence des effets délétères reliés à l'adoption de ces buts, que ce soit sur les stratégies d'apprentissage, avec le recours à l'apprentissage de surface ou à la désorganisation (Coutinho & Neumann, 2008 ; Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot et al., 1999 ; Howell & Watson, 2007), l'auto-handicap (Lovejoy & Durik, 2010 ; Urdan, 2004), la non recherche d'aide (Karabenick, 2003, 2004 ; Roussel et al., 2011), une diminution de la motivation intrinsèque à réaliser la tâche (Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011), le ressenti d'émotions négatives comme la honte, ou l'anxiété, (Pekrun et al., 2006, 2009 ; Putwain, Sander, & Larkin, 2013 ; voir aussi Elliot & McGregor, 1999, 2001 ; Elliot et al., 2011, pour une mesure sur l'anxiété relative à l'évaluation), un faible sentiment d'efficacité personnelle (Deemer, 2010 ; Elliot et al., 2011), une régulation protective dans une situation de conflit (Sommet et al., 2014) ou encore une tendance à l'évitement de la comparaison sociale ascendante, une pratique pouvant pourtant permettre à l'individu de s'améliorer (Bounoua, Cury, Régner, Huguet, Barron, & Elliot, 2012).

Mis à part dans certains contextes très spécifiques (ex., dans un contexte sportif en situation de menace ; Chalabaev, Major, Sarrazin, & Cury, 2012) où ils pourraient permettre d'obtenir un bon niveau de performance, la littérature a mis en évidence, de manière consensuelle, que l'adoption des buts de performance-évitement était liée à de mauvaises performances académiques (Darnon et al., 2009 ; Durik et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011 ; Huang, 2012,

Hulleman et al., 2010 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2008 ; Murayama & Elliot, 2012 ; Van Yperen et al., 2014, 2015).

4. La recherche sur les antécédents des buts

Comme développé précédemment, la recherche sur les buts d'accomplissement s'est plus intéressée aux buts en tant que variables indépendantes qu'aux buts qu'en tant que variables dépendantes. Néanmoins, il existe des recherches ayant eu pour objectif d'identifier les caractéristiques amenant à l'adoption des buts (voir par exemple, Moller & Elliot, 2006, pour une revue). Ces caractéristiques seront détaillées dans les parties ci-après, en deux parties, une première traitant de caractéristiques individuelles (ex., motivation à l'accomplissement, personnalité, compétence) et une seconde traitant de caractéristiques contextuelles (les effets du contexte de classe ou encore de la compétition).

4.1. Des déterminants individuels

La recherche sur les antécédents des buts s'est particulièrement concentrée sur l'impact de variables relevant du niveau individuel. Ainsi, par exemple, de nombreux travaux ont cherché à identifier les déterminants des buts à travers les motivations à l'accomplissement, la personnalité ou la compétence (Conroy & Elliot, 2004 ; Cury et al., 2006 ; Dinger & Dickhäuser, 2013 ; Dinger, Dickhäuser, Spinath, & Steinmayr, 2013 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011 ; Elliot & Thrash, 2010). Ces travaux, détaillés ci-après, établissent des liens entre caractéristiques personnelles et adoption des buts, des liens apparaissant comme relativement stables dans le temps et souvent présentés comme peu sensibles à l'environnement de l'individu.

4.1.1. Le besoin d'accomplissement et la peur de l'échec

Les travaux de Atkinson (1957) sur la motivation visaient à répondre à deux interrogations concernant le comportement humain. La première interrogation renvoyait à la direction du comportement, ce qui détermine le choix d'un individu pour un chemin d'action parmi l'ensemble des possibilités qui s'offrent à lui et, la seconde renvoyait à comprendre l'intensité (ou l'énergie) qui était investie dans ce choix-là. A l'origine de la direction d'un comportement il y aurait plusieurs paramètres parmi lesquels se trouvent les *motives*, des caractéristiques relativement stables et générales de la personnalité qui trouvent leur origine dans les premières expériences de l'enfance (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953).

Les chercheurs décrivent deux grandes classes de ces dispositions, l'une renvoyant à l'approche du succès, le besoin d'accomplissement (*need for achievement*) et l'autre renvoyant à l'évitement de l'échec, la peur de l'échec (*fear of failure*). Les buts ne seraient que des représentations concrètes de ces motivations de base plus abstraites (Elliot & Church, 1997). Le besoin d'accomplissement orienterait les individus sur les possibilités de succès ayant pour conséquences de les amener à adopter des formes de motivations centrées sur l'atteinte de conséquences positives, comme peuvent l'être les buts de performance-approche et les buts de maîtrise-approche. A l'inverse, la peur de l'échec orienterait les individus sur les risques d'échecs ayant pour conséquences de les amener à adopter des formes de motivations centrées sur l'évitement des conséquences négatives comme le sont les buts de performance-évitement.

Plusieurs études ont testé ces hypothèses et ont mis en évidence que le besoin d'accomplissement était régulièrement positivement associé à l'adoption des buts de maîtrise-approche et des buts de performance-approche alors que la peur de l'échec était à la fois associé aux buts de performance-approche et aux buts de performance-évitement (Dinger et al., 2013 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Michou, Mouratidis, Lens, & Vansteenkiste, 2013 ; Payne et al., 2007 ; Van Yperen, 2006).

4.1.2. La personnalité

Outre le besoin d'accomplissement et la peur de l'échec, certains auteurs se sont intéressés aux caractéristiques de personnalité qui peuvent influencer l'adoption des buts d'accomplissement. Parmi l'ensemble des travaux existants, Elliot et Thrash (2010) (voir aussi Elliot et al., 2011 ; Elliot & Thrash, 2002) se sont notamment attachés à démontrer le rôle du « tempérament », décrit comme une sensibilité générale neurobiologique, sur l'adoption des buts. Leur hypothèse générale repose sur le fait que les individus hériteraient d'un « tempérament » en raison de caractéristiques neurobiologiques qui se développeraient très tôt dans l'enfance et qui seraient relativement stables au cours de la vie. Dans une série d'études, ils ont pu développer et valider une mesure des tempéraments d'approche (sensibilité neurobiologique aux stimuli positifs) et d'évitement (sensibilité neurobiologique aux stimuli négatifs) qui prédit de manière significative l'adoption des buts d'approche (maîtrise et performance) et d'évitement (maîtrise et performance). Au delà du tempérament, d'autres travaux ont mis en lien certaines facettes de la personnalité avec l'adoption des buts. Ainsi, Bipp et collaborateurs (2008) ont mis en évidence des corrélations entre les cinq dimensions qui organisent la personnalité (Neuroticisme, Extraversion, Ouverture,

Agréabilité, Conscience) et les buts d'accomplissement. Par exemple, l'ensemble des sous dimensions reliées à la dimension Neuroticisime (comme par exemple l'anxiété-trait) prédisent à la fois l'adoption des buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (pour des travaux examinant l'impact de dimensions de la personnalité voir aussi Chen & Zhang, 2011 ; Elliot & Thrash, 2002 ; Payne et al., 2007). Enfin, d'autres caractéristiques personnelles ont été étudiées comme la compétitivité (le fait d'être orienté sur la compétition) qui prédit également l'adoption des buts de performance-approche et de performance-évitement (Durik et al., 2009 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Murayama & Elliot, 2012).

4.1.3. Les conceptions de l'intelligence

Parmi les caractéristiques personnelles influençant les buts, la recherche s'est également focalisée sur la manière dont les individus perçoivent le concept d'intelligence. Deux conceptions s'opposent, une théorie entité, qui définit l'intelligence comme un trait stable, fixe, innée, non contrôlable que l'on peut difficilement changer et une théorie incrémentielle, qui définit l'intelligence comme une qualité malléable, contrôlable, qui peut s'améliorer avec le temps (Dweck & Molden, 2005). Ces deux conceptions sont reliées distinctement aux buts, puisque adhérer à la théorie incrémentielle prédit positivement l'adoption des buts de maîtrise (approche et évitement) (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006 ; Da Fonseca, Cury, Bailly, & Ruffo, 2004 ; Dinger & Dickaüser, 2013 ; Dinger et al., 2013 ; Payne et al., 2007) alors que l'adhésion à la théorie entité tend à prédire positivement l'adoption des buts de performance (approche et évitement) (Cury et al., 2006 ; Da Fonseca et al., 2004 ; Dinger & Dickaüser, 2013 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Payne et al., 2007).

4.1.4. La compétence

Dans une partie précédente, nous avons pu voir que les buts de maîtrise et performance prédisent la performance académique. Néanmoins, une des limites de ces études, le fait qu'elles soient souvent corrélationnelles, a amené la littérature à concevoir que cette relation pouvait être pensée dans le sens inverse, le niveau de compétence académique (réelle ou perçue) orienterait l'adoption des buts.

Ainsi le fait d'être compétent-e[3] (déterminé par un indice de compétence, par exemple, une note obtenue à une évaluation) est un antécédent particulièrement consistant de

[3] Dans l'ensemble du document nous ferons référence à la « compétence » des étudiant-e-s. Cependant, il est important de préciser que lorsque nous utiliserons le terme « compétent-e »,

l'ensemble des buts. En effet, être compétent-e permet d'être orienté vers les perspectives de succès et non pas vers les perspectives d'échecs ; plus les individus sont compétent-e-s plus les individus chercheront à atteindre la compétence par rapport à la tâche, à soi ou à autrui. Ainsi être compétent-e est associé à l'augmentation de l'adoption des buts de maîtrise-approche (Elliot & Reis, 2003 ; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007 ; Senko & Harackiewicz, 2005), de buts de performance-approche (Elliot & McGregor, 2001 ; Senko & Harackiewicz, 2005) et une diminution de l'adoption de buts de performance-évitement (Elliot & McGregor, 2001 ; Hsieh et al., 2007 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005). Senko et Harackiewicz (2005) se sont particulièrement intéressés au rôle de la compétence dans la régulation des buts. Ainsi, dans leurs travaux, la première étude réalisée dans un contexte réel de classe a permis de montrer qu'après avoir reçu un feedback de compétence par une note (en milieu d'année), les étudiant-e-s régulaient (modérément) leur adoption de buts dans le sens attendu, une bonne note renforçait l'adoption des buts de maîtrise-approche et des buts de performance-approche, une mauvaise note entraînait une augmentation de l'adoption des buts de performance-évitement. Leur seconde étude proposait de tester expérimentalement ces relations en manipulant le feedback de compétence, et s'il est apparu que les étudiant-e-s dans la condition feedback positif adoptaient plus de buts de maîtrise-approche que dans les autres conditions, les relations pour les buts de performance (approche et évitement) n'étaient pas significatives. Néanmoins, pour expliquer ces résultats les auteurs proposaient que le feedback de compétence ne jouait pas seulement sur l'adoption des buts, mais qu'il influençait également la perception de compétence, qui serait quant à elle responsable de ces régulations.

En effet, au delà de la compétence réelle, la compétence perçue est également un prédicteur consistant de l'adoption des buts. Ainsi, Cury et collaborateurs (2006) argumentent et précisent que plus un individu se perçoit comme compétent plus il-elle peut se focaliser sur les perspectives de succès et moins il-elle a de raison de douter. Ce confort lui permet alors plus facilement d'adopter des buts d'approche (maîtrise et performance) et moins de buts d'évitement. Dans deux études, les auteurs montrent que plus les élèves se percevaient comme étant compétent-e-s plus ils-elles adoptaient des buts de maîtrise-approche et de performance-approche, et moins ils-elles adoptaient des buts de performance-évitement. Particulièrement, dans l'étude 2, les auteurs manipulent également le feedback de compétence

---

ce dernier fera référence à la réussite des étudiant-e-s dans le système (exemple : avoir des bonnes notes ou de bonnes performances). L'emploi de ce terme ne réfère pas à une vision dispositionnelle de la compétence.

(positif ou négatif) et montrent que celui-ci ne prédit pas l'adoption des buts au contraire de la perception de compétence (voir également Dinger et al., 2013 ; Elliot & Church, 1997 ; Morris & Kavussanu, 2008 ; Payne et al., 2007 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011).

Ainsi, l'ensemble de ces travaux suggère que de multiples déterminants individuels influencent l'adoption des buts d'accomplissements. Néanmoins, et en dépit de cette focalisation sur des dispositions individuelles, certains auteurs reconnaissent la nécessité de prendre en compte des facteurs environnementaux dans l'adoption des buts (Elliot, 1999 ; Elliot & Thrash, 2002). De plus, certaines études, en manipulant expérimentalement ces déterminants, à l'image de Cury et collaborateurs (manipulation des conceptions de l'intelligence et de la compétence, 2006) ou de Senko et Harackiewicz (manipulation de la compétence, 2005), mettent en évidence que ces déterminants peuvent être contextuels amenant à relativiser le vision dispositionnelle qui leur est conférée.

4.2. Des déterminants contextuels

L'adoption des buts n'est pas le simple reflet de dispositions individuelles. La situation, le contexte, peuvent également avoir leur importance. Parmi les différents travaux ayant eu pour objectif d'identifier le rôle de déterminants contextuels, les travaux associés à la structure de la classe ont été particulièrement influents (Ames, 1992 ; Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Des travaux complémentaires ont été menés et se sont intéressés aux pratiques des enseignant-e-s, que ce soit en terme d'évaluation (Pekrun et al., 2014 ; Pulfrey et al., 2011) ou de comportements (Nichols, Jones, & Hancock, 2003). L'ensemble de ces éléments est détaillé ci-après.

4.2.1. Les effets de la classe et des pratiques enseignantes

Carole et Russel Ames (Ames, Ames, & Felker, 1977 ; Ames & Ames, 1981, 1984) s'intéressaient aux conséquences des différentes organisations de classe sur les pensées et comportements des élèves. Dans leurs travaux, ils ont proposé de définir différentes structures de classes parmi lesquelles une structure compétitive, ou structure orientée vers la performance, et une structure individuelle, orientée vers la maîtrise. Ces structures de classe se distinguent sur plusieurs dimensions dont Ames (1992) recense les caractéristiques sous un acronyme, TARGET (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation,* and *Timing*, voir également Meece et al., 2006) qui définit l'ensemble des pratiques qui sont associées à un climat orienté vers la maîtrise ou un climat orienté vers la performance. Ainsi, dans une

structure orientée vers la maîtrise, les *Task*, ou tâches à réaliser par les élèves, sont variées, ont du sens, favorisent un challenge personnel, ou encore offrent du contrôle aux élèves. L'*Authority* renvoie à l'autorité de l'enseignant-e, qui, dans une structure orientée vers la maîtrise, devra favoriser les échanges ainsi que responsabiliser ses élèves en supportant leur décision. La dimension *Recognition* renvoie à la reconnaissance dont l'enseignant-e fait preuve à l'égard des progrès de l'élève. Pour maintenir un climat orienté vers la maîtrise, l'enseignant-e devra également procéder à un *Grouping* équilibré, créer des groupes de travail hétérogènes. L'*Evaluation* est également indispensable au regard du rôle joué par la manière d'évaluer les élèves sur la motivation des élèves et dans la définition de la structure. Par exemple, favoriser des évaluations centrées sur la comparaison des élèves entre eux aura pour conséquence de créer un climat de classe centré sur la performance plutôt que sur la maîtrise. La dernière dimension, le *Timing*, renvoie à la temporalité et à l'organisation de la classe. Les conséquences de ces différents climats ont été étudiées, notamment sur l'adoption des buts. Ainsi, la recherche a régulièrement mis en évidence une corrélation positive entre la perception du climat de classe par les élèves et leurs buts personnels. Ainsi, la perception d'un climat orienté vers la performance sera associé à l'adoption de buts de performance-approche et un climat orienté vers la maîtrise sera associé l'adoption de buts de maîtrise (Anderman & Anderman, 1999 ; Bong, 2008 ; Church, Elliot, & Gable, 2001 ; Dresel, Fashing, Steuer, Nitsche, & Dickhäuser, 2013 ; Kaplan & Maehr, 1999 ; Luo, Hogan, & Paris, 2011 ; Meece et al., 2006 ; Michou et al., 2013 ; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996 ; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011 ; Urdan, 2004 ; Urdan & Schoenfelder, 2006 ; Wolters, 2004).

Comme le précisent les travaux de Ames (1992), les structures de classes sont directement dépendantes des pratiques des enseignant-e-s qui entraîneront soit un climat motivationnel centré sur la maîtrise soit un climat motivationnel centré sur la performance. Plusieurs travaux ont été menés pour comprendre ce qui détermine les pratiques des enseignant-e-s (voir par exemple Butler, 2012 ; Butler & Shibaz, 2008), néanmoins peu d'études ont investigué le lien direct entre ces pratiques et les buts des élèves. Nichols, Jones et Hancock (2003), dans une étude qualitative, mettent en évidence que les enseignant-e-s ayant recours à des pratiques où ils-elles ont le contrôle sur leurs élèves favoriseraient les buts de performance-approche. Dresel et collaborateurs (2013) ont, quant à eux, mis en lien les buts d'accomplissement des enseignant-e-s avec les buts d'accomplissement des étudiant-e-s, des résultats qui restent assez isolés.

4.2.2. Les effets des pratiques évaluatives

Parmi l'ensemble des éléments proposés par Ames (1992) dans le modèle TARGET, il semble que la dimension *Evaluation* joue un rôle prépondérant sur la motivation des étudiant-e-s (Butler, 1987, 2006 ; Crooks, 1988 ; Pekrun et al., 2014 ; Pulfrey et al., 2011). En effet, dans les structures éducatives, l'évaluation est déterminante car elle va permettre, à travers les notes qui seront distribuées, de classer les individus entre eux (Butera, Buchs, & Darnon, 2011 ; Deutsch, 1979). Les notes sont indissociables du système éducatif actuel (notamment à l'Université), de part le rôle qu'elles jouent dans la distribution de ressources (l'accès à un diplôme par exemple). Selon qu'une évaluation est centrée sur le progrès ou sur la comparaison avec les autres, cette dernière a des conséquences sur la motivation (Butler, 1987, 2006 ; Crooks, 1988 ; Pekrun et al., 2014 ; Pulfrey et al, 2011), sur les émotions (Pekrun et al, 2014) et, sur les performances (Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera, & Martinot, 2014 ; Smeding et al., 2013).

Pulfrey et collaborateurs (2011) ont d'ailleurs illustré les conséquences de l'évaluation sur l'adoption des buts et particulièrement sur l'adoption des buts de performance-évitement. Dans une série de deux études, les auteurs ont manipulé le type d'évaluation que les élèves allaient recevoir et ont mis en évidence que la perspective de recevoir une note avait pour effet d'augmenter l'adoption des buts de performance-évitement par rapport aux autres conditions (et pas les buts de performance-approche). Butler (2006) ainsi que Pekrun et collaborateurs (2014) ont, de leur côté, manipulé le type de feedback qu'ils transmettaient aux participant-e-s dans le cadre d'une évaluation. Pekrun et collaborateurs (2014), par exemple, proposaient aux participant-e-s de réaliser une tâche « créée dans le but de mesurer l'habileté d'un individu à penser rapidement et justement dans des conditions d'examens ». Un tiers des participant-e-s se retrouvaient dans la condition « feedback normatif », il leur était annoncé qu'ils-elles allaient recevoir un feedback leur indiquant leur performance en comparaison avec celle d'autrui. Le second tiers se retrouvait dans la condition « feedback temporel » : il leur était annoncé que leur performance serait évaluée en comparaison avec leur performance précédente. Le dernier tiers ne recevait aucun feedback. Les résultats mirent en évidence que la perspective de recevoir un feedback normatif avait pour conséquences d'augmenter l'adoption des buts de performance-évitement, comme dans l'étude de Pulfrey et collaborateurs (2011), mais aussi l'adoption des buts de performance-approche, comparativement aux autres conditions. La perspective de recevoir un feedback temporel augmente, quant à elle, l'adoption des buts de maîtrise. Même si dans ces études, les

caractéristiques de la population n'ont pas été étudiées en tant que variables modératrices, il est possible de penser, grâce à d'autres travaux, que ces effets des pratiques évaluatives sur les buts de performance-évitement sont particulièrement vrais pour des populations vulnérables. En effet, plusieurs recherches (Brodish & Devine, 2009 ; Chalabaev, Sarrazin, Stone, & Curry, 2008 ; Smith, 2006) ont mis en évidence qu'en situation de menace du stéréotype, lorsque les individus font face à une situation diagnostique, les populations exposées à la menace (des femmes dans ces trois recherches) y font face en adoptant davantage de buts de performance-évitement par rapport à une situation non menaçante.

L'ensemble des ces éléments confirment qu'au delà des caractéristiques individuelles que nous avons vues précédemment, il existe des variables de type environnemental qui influencent l'adoption des buts d'accomplissement.

5) L'effet des variables de niveau positionnel

L'ensemble des différents travaux abordés dans la partie précédente a permis d'identifier un nombre important de facteurs pouvant influencer l'adoption des buts, des facteurs individuels et des facteurs contextuels. Néanmoins, il existe un autre niveau d'analyse qui a été très peu investigué directement dans cette littérature, le niveau positionnel. Pour comprendre un phénomène en psychologie sociale, il existe, selon Willem Doise (1980, voir aussi Doise & Mugny, 1995), plusieurs niveaux d'analyses. Parmi les quatre niveaux existants, se trouvent le niveau intra-individuel (niveau 1, renvoyant au processus individuel), le niveau interindividuel (niveau 2, renvoyant à des processus interindividuels), le niveau positionnel (niveau 3, renvoyant à l'impact de l'appartenance groupale d'un individu), et le niveau idéologique (niveau 4, renvoyant à l'impact des croyances des individus).

Le niveau positionnel propose d'expliquer un phénomène en prenant comme angle d'analyse l'appartenance groupale d'un individu. Les individus en fonction de leur genre, de leur milieu social d'origine, de leur ethnie, de leur nationalité, de leurs préférences politiques, de leurs hobbies, appartiennent à de multiples groupes sociaux. Ces appartenances groupales ne sont pas neutres et sont à l'origine de nombreuses différences de cognition, d'affect et de comportement (pour une revue sur les différences de genre voir Rudman & Glick, 2008, pour une revue sur les différences de classes sociales voir Fiske & Markus, 2012). Notre société est organisée selon des structures hiérarchiques qui classent les individus et les groupes entre eux. Les différents groupes sociaux qui composent notre société sont autant d'objets sociaux

qui ne seront pas jugés et catégorisés de la même façon par autrui (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002). Ainsi, un groupe social se verra attribué un statut plus ou moins élevé, c'est-à-dire plus ou moins de prestige, plus ou moins de légitimité dans un contexte donné. Ce prestige associé au groupe ne sera pas sans conséquence pour ses membres et pourra modifier leurs attitudes et leurs comportements.

Le niveau positionnel renvoie donc à l'impact de la position sociale d'un individu (reliés à ses appartenances groupales) sur ses attitudes et comportements. Dans l'étude des antécédents des buts, certains chercheurs (Darnon, Dompnier, & Poortvliet, 2012 ; Elliot 1999 ; Huang, 2012) font le constat qu'il n'existe que très peu de recherches qui se sont intéressées directement à l'appartenance groupale en tant qu'antécédent des buts. Le tableau 2 présente une synthèse de différentes études ayant rapporté des résultats significatifs relatifs à des variables de niveau positionnel. La variable positionnelle la plus souvent rapportée est le genre des participant-e-s puisque sur les vingt-deux études rapportées, vingt-et-une présentent un effet significatif du genre sur les buts de performance-approche et/ou évitement. Les résultats mettent d'ailleurs en évidence un effet consistant du genre sur l'adoption des buts de performance-approche avec un niveau d'adoption supérieur pour les hommes par rapport aux femmes. Pour les buts de performance-évitement, les résultats en fonction du genre sont plus inconsistants même s'il semble que les femmes adoptent plus ce type de buts que les hommes, notamment les étudiantes plus que les étudiants, sur des mesures classiques des buts d'accomplissement (Elliot & Church, 1997 ; Howell & Buro, 2009 ; Smith, 2004). Outre le genre, trois études rapportent des résultats relatifs à l'ethnie, des résultats peu cohérents entre les études puisqu'il apparaît que les élèves afro-américains adoptent plus de buts de maîtrise que les élèves caucasiens dans deux études alors que dans une autre, ce rapport est inversé. Par ailleurs, dans une étude (les deux autres n'incluant pas les buts de performance-évitement), il apparaît que les élèves afro-américains adoptent plus de buts de performance-évitement que les élèves caucasiens. Enfin, concernant le statut socio-économique, seule une étude non publiée par Kaliski, Finney, et Horst (2006) présente des effets associés au statut socio-économique, et montre que les étudiant-e-s de haut statut adoptent plus de buts de performance-approche et moins de buts de maîtrise-approche que les étudiant-e-s de bas statut. Une seconde de Kaplan et Maehr (1999) n'a pas rapporté d'effets. Il est important de noter que dans la plupart de ces études, la variable présentée ne fait pas l'objet d'hypothèses a priori, mais d'un simple contrôle statistique, à l'image de Murayama et Elliot (2012) qui proposent de tester l'invariance d'un modèle en fonction du genre des participant-e-s.

Pourtant, au delà d'un simple contrôle expérimental et à la vue de ces différents résultats, il y a de nombreuses raisons de penser que l'appartenance à un groupe social et particulièrement le statut associé à ce groupe, peut influencer la motivation des individus et particulièrement l'adoption des buts. Dans le chapitre suivant nous nous attacherons à définir ce qu'est le statut social, ce que sont les conséquences associées à une appartenance groupale particulière et comment l'individu appartenant à un groupe social défavorisé va pouvoir évoluer lorsque l'occasion se présente à lui.

Tableau 2.

Revue des études rapportant un effet d'une variable relevant du niveau positionnel

Auteurs	Population	Variables	Résultats
Anderman & Anderman (1999)	Elèves	Genre	PAP : H > F
Anderman & Midgley (1997)	Elèves	Genre	PAP : H > F MAP : F > H[1]
Bodmann, Hulleman, & Harackiewicz (2008)	Etudiant-e-s	Genre	PAP : H > F
Butler (2006)	Elèves	Genre	MAP : F > H PAP : H > F
Chouinard & Roy (2008)	Elèves	Genre	MAP : F > H PAP : H > F WAV : H > F
Elliot & Church (1997)	Etudiant-e-s	Genre	MAP : F > H PAP : F > H[2] PAV : F > H[2]
Elliot & McGregor (2001)	Etudiant-e-s	Genre	MAP : F > H
Harackiewicz et al. (1997)	Etudiant-e-s	Genre	MAP : F > H PAP : F > H WAV : F > H
Howell & Buro (2009)	Etudiant-e-s	Genre	MAP : F > H MAV : F > H PAV : F > H
Kalisky, Finney, & Horst (2006)	Etudiant-e-s	SES	MAP : S^- > S^+ PAP : S^+ > S^-
Kaplan & Maehr (1999)	Elèves	Genre Ethnie SES	MAP : H > F ; C > AA PAP : F > H
Luo, Hogan, & Paris (2011)	Elèves	Genre	MAP : F > H MAV : F > H PAP : H > F PAV : H > F
Meece, Herman, & McCombs (2003)	Elèves	Genre Ethnie	MAP : AA > C PAP : H > F WAV : H > F
Morris & Kavussanu (2008)	Sportif-ve-s	Genre	MAP : H > F MAV : F >H PAP : H > F
Nien & Duda (2008)	Sportif-ve-s	Genre	MAV : F > H PAP : H > F
Nye & Liem (2013)	Lycéen-ne-s	Genre	MAP : F > H MAV : F > H
Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele (2010)	Enseignant-e-s	Genre	MAP : F > H

Tableau 2. *(suite)*

Revue des études rapportant un effet d'une variable relevant du niveau positionnel

Auteurs	Population	Variables	Résultats
Pajares, Britner, & Valiante (2000)	Elèves	Genre	Etude 1 : MAP : F > H PAP : H >F
		Genre Ethnie	Etude 2 : MAP : AA > C PAV : AA > C
Senko & Hulleman (2013)	Etudiant-e-s	Genre	Etude 1 & 2 MAP : F > H Etude 2 PAP : H > F
Shim, Ryan, & Anderson (2008)	Elèves	Genre Ethnie	MAP : F > H, AA > C PAP : H > F, AA > C PAV : H > F
Smith (2004)	Etudiant-e-s	Genre	PAV : F > H
Van de Pol, Kavussanu, & Ring (2012b)	Etudiant-e-s	Genre	PAP : H > F
Van Yperen (2006)	Etudiant-e-s	Genre	PAV : H > F MAV : F > H
Zusho & Njoku (2007)	Etudiant-e-s	Culture	Etude 1 : MAP : Nig > Am PAP : Nig > Am PAV : Nig > Am Etude 2 : MAV : AsiAm > AngAm PAV : AsiAm >AngAm Etude 3 : PAP : AngAm > AsiAm
Zusho, Pintrich, & Cortina (2005)	Etudiant-e-s	Culture	PAV : AsiAm >AngAm

Note : MAP : Maîtrise-approche ; PAP : Performance-approche ; PAV : Performance-évitement ; WAV : Travail-évitement (*Work-avoidance*) ; AA : Afro-américain-e ; C : Caucasien-ne ; AsiAm : asio-américain-e ; AngAm : anglo-américain-e ; Nig : Nigérian-ne ; Am : américain-e ; H : homme ; F : Femme ; S^+ : étudiant-e-s issus de milieu favorisé ; S^- : étudiant-e-s issus de milieu défavorisé[1], : en anglais, mais pas en mathématiques ; [2] : à un haut niveau de motivation à l'accomplissement

Résumé du chapitre

Les premiers travaux sur la motivation sont issus du courant behavioriste et servent de base pour la détermination de grandes catégories de motivation, le besoin d'accomplissement et la peur de l'échec. Ces travaux permettront le développement du concept de but, concept devant rendre compte des raisons pour lesquelles un individu s'engage dans un comportement.

Les buts que poursuivent les individus sont des représentations cognitives d'un objet futur qu'un organisme s'engage à approcher ou éviter.

La compétence est le concept clé à l'origine des buts d'accomplissement :

- elle se définit selon 3 niveaux, un niveau tâche, un niveau intrapersonnel et un niveau normatif.

- elle se définit également en terme de valence, l'individu cherchera à approcher la compétence et/ou à éviter l'incompétence

Le modèle le plus utilisé des buts d'accomplissement rend compte de 4 formes de but, les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement

Les recherches sur les antécédents des buts ont permis de mettre en évidence le rôle de multiples facteurs pouvant influencer les buts des individus, des facteurs individuels et des facteurs environnementaux.

(1) Au niveau des facteurs individuels, le besoin d'accomplissement, la peur de l'échec, la personnalité, la compétence (réelle ou perçue) sont des antécédents des buts d'accomplissement

(2) Au niveau des facteurs contextuels, la structure de classe (orientée sur la maîtrise ou sur la performance) ainsi que les pratiques des enseignant-e-s (notamment en termes d'évaluation) sont des déterminants clairement identifiés par la littérature.

Chapitre 2 – Le statut social en tant qu'antécédent des buts

Comme nous venons de le voir et, comme noté par certains auteurs, les travaux menés sur les antécédents des buts d'accomplissement n'ont que très exceptionnellement investigué le rôle des appartenances groupales sur l'adoption des buts d'accomplissement (Darnon et al., 2012 ; Elliot, 1999 ; Huang, 2012). Pourtant, dans le domaine de l'éducation, il est particulièrement fréquent de lire, à l'issue des comparaisons internationales que les élèves issus de milieux défavorisés ont davantage de difficultés que les élèves issus de milieux favorisés (OCDE, 2013). Ainsi, en fonction de son groupe d'appartenance, de son statut, un individu vivra son parcours scolaire de manière extrêmement différenciée. Les objectifs de ce chapitre seront (1) de présenter le concept de statut, et plus particulièrement le statut socio-économique, (2) de présenter les conséquences associées au fait d'évoluer dans un groupe défavorisé, dans la vie quotidienne comme dans le domaine scolaire, et comment ces différences peuvent s'expliquer, enfin, (3) de discuter du fait que le statut n'est pas une dimension inéluctable et que les individus appartenant à un groupe de bas statut peuvent parfois changer de groupe, ainsi que des conséquences psychologiques qu'un tel changement peut générer.

1. Le statut en psychologie sociale

« [Status] is surely one of the most fundamental parameters governing the life of humans and other social animals » (Sutton, 2010, p. 840)

1.1 Définition

Dans notre société, les groupes sociaux sont organisés selon une hiérarchie sociale. La hiérarchie sociale est un classement implicite ou explicite des individus ou groupes au regard d'une valeur sociale donnée (Magee & Galinksy, 2008). Selon la place qui leur est accordée dans ce classement, les groupes sociaux diffèrent en terme de statut qui leur est accordé. Le statut accordé à un groupe social donné peut se définir en termes de respect, de reconnaissance, d'importance ou de prestige aux yeux d'autrui (Anderson & Kilduff, 2009 ; Blader & Chen, 2012 ; Fiske, 2010). Ainsi, les groupes au sommet de la hiérarchie sociale se voient accorder davantage de prestige, d'estime que les groupes au bas de la hiérarchie

sociale. Le statut est une caractéristique qui est très facilement identifiable, que ce soit dans les sociétés humaines ou dans les sociétés animales. Les travaux réalisés en éthologie chez les primates mettent en évidence des relations hiérarchiques particulièrement marquées entre les familles, les individus au sommet de la hiérarchie ayant davantage de privilèges, avec un meilleur accès aux ressources, sont directement identifiables par les individus de bas statut (voir Fiske, 2010). Chez l'humain, il est également facile d'identifier le statut d'un individu notamment en raison d'indices verbaux et non verbaux (Hall, Coats, & LeBeau, 2005). Ainsi, les individus de haut statut s'expriment plus facilement, sont plus détendus et plus directs dans la relation que les individus de bas statut. Ils apparaissent également plus confiants dans leur manière de parler en faisant moins d'hésitations et d'intrusions dans leur discours, leur permettant ainsi de gagner en persuasion (Blankenship & Holtgraves, 2005). Ces différences de statut sont aussi identifiables à travers des indices non verbaux, tels que la posture ou le regard (Hall et al., 2005). Il est important de noter que la capacité à percevoir une structure hiérarchique entre des individus intervient très tôt puisque dès l'âge de 15 mois, les enfants sont en capacité d'identifier dans une dyade qui est le dominant et qui est le dominé (Mascaro & Csibra, 2014). Des études récentes ont cherché à identifier les structures cérébrales impliquées dans la gestion de ces indices et l'inférence d'un statut social. Ainsi plusieurs structures sont activées lorsqu'un individu juge du statut d'autrui. Parmi les différentes structures cérébrales impliquées, les études en neurosciences ont mis en évidence que le sillon intrapariétal (Chiao et al., 2009), également impliqué dans l'évaluation des quantités, ainsi que le cortex préfrontal, le sillon temporal supérieur et le carrefour temporo-pariétal, structures impliquées dans la théorie de l'esprit (Mason, Macgee, & Fiske, 2014) permettraient à l'individu de juger du statut d'autrui. D'une manière plus générale, le statut social est associé à une activité cérébrale particulière (Beasley, Sabatinelli, & Obasi, 2012), les travaux de Gianaros et collaborateurs (2007) ont d'ailleurs mis en évidence une corrélation négative entre le fait de se percevoir comme étant de bas statut relativement à autrui et le volume de matière grise dans la zone du cortex cingulaire antérieur. Cette zone du cortex cingulaire antérieur étant impliquée dans la gestion du stress cela pourrait expliquer les problèmes plus importants rencontrés par les individus se percevant comme étant de bas statut, notamment en matière de santé (Gallo, de los Monteros, & Shivpuri, 2009 ; INSERM, 2014 ; Melchior et al., 2013).

Au delà de ces caractéristiques verbales et non verbales, il en existe d'autres qui confèrent immédiatement un statut à l'individu qui en est porteur. Les travaux de Berger,

Cohen et Zelditch (1972) ayant donné lieu à la *Status characteristics theory*, ont mis en évidence que certaines caractéristiques fournissent automatiquement à son possesseur un statut supérieur. Ils décrivent ainsi des caractéristiques dites *« task relevant »* comme l'expertise ou le talent et des caractéristiques dites *« diffuses »* tels que le sexe, la couleur de peau, ou la classe sociale. Ainsi être un homme, être blanc, avoir un âge moyen, ou avoir une position sociale dominante sont autant de caractéristiques qui permettent à l'individu d'inférer un statut. Ces caractéristiques groupales offrent alors automatiquement à l'individu un statut supérieur et génèrent un cadre de pensées et d'actions tant pour le porteur du statut que pour autrui.

Parmi les attentes générées chez autrui, il y a notamment la compétence. Selon le modèle du contenu du stéréotype développé par Fiske et collaborateurs (2002), les groupes de haut statut sont perçus de manière systématique comme étant plus compétents que les groupes de bas statut. Dans ses travaux, Fiske demande à des participant-e-s de juger la compétence de différents groupes sociaux (ex : les personnes âgées, les asiatiques, les hommes, les femmes, etc.). Les résultats montrent que les groupes sociaux de haut statut sont associés à une compétence perçue plus élevée que les groupes de bas statut (pour le cas des étudiant-e-s de bas statut en France, voir Berjot & Drozda-Senkowska, 2007). Cet effet statut-compétence est un effet particulièrement robuste qui se retrouve dans de nombreuses études et avec différents indicateurs de statut (voir par exemple Cuddy et al., 2009).

Parmi l'ensemble des groupes que Fiske et ses collaborateurs ont demandé aux participant-e-s de juger se trouvent les gens riches et les gens ayant reçu un haut niveau d'éducation. S'il existe différents indicateurs qui octroient du statut à l'individu, il en est un qui fait l'objet d'une attention particulière, la classe sociale (Fiske & Markus, 2012 ; Kraus & Stephens, 2012). Poussés par la saillance des inégalités entre les individus appartenant à un milieu défavorisé et ceux appartenant à un milieu favorisé, Kraus et Stephens (2012) ont argumenté en faveur du développement d'une « psychologie de classe sociale » afin de comprendre et développer des interventions efficaces pour réduire les difficultés ressenties par les individus appartenant à des milieux défavorisés.

1.2. Le statut socio-économique

Le statut socio-économique, ou classe sociale, à l'instar d'autres caractéristiques relevant du niveau positionnel telles que le sexe ou l'ethnie, est une caractéristique essentielle dans la vie d'un individu. Historiquement, le concept de classes sociales est ancré dans notre environnement. En effet, nos sociétés modernes s'inscrivent dans une logique économique basée sur le capitalisme ayant pour effet direct de séparer les individus en fonction de leur classe sociale. Ce modèle économique a notamment pour conséquences actuelles de creuser les inégalités entre les riches et les pauvres. A titre d'exemple, si les 10% les plus pauvres en France ont perdu 151 millions de revenus sur la période 2008-2011, les 10% les plus riches se sont enrichis de 18,4 milliards d'euros (Observatoire des inégalités, 2014 ; voir aussi Solard, 2010). Politiquement, la perspective marxiste a théorisé cette séparation sous le concept de lutte des classes. Ainsi, Marx identifie deux grandes classes engagées dans un rapport de domination, (1) les capitalistes qui disposent du capital et des moyens pour faire travailler autrui à leur profit et, (2) le prolétariat, qui ne possède pas de capital et doit vendre sa force de travail pour subsister. Cette lutte se traduit par la volonté des capitalistes de conserver leur capital et par la volonté du prolétariat d'en obtenir une partie, engendrant alors des comportements divers, nécessaires pour réguler ce conflit. En dépit de ce contexte singulier qui continue de marquer notre société, l'étude de la classe sociale peut sembler marginale par rapport à d'autres indicateurs de statut (genre, ethnie), probablement en raison de l'inconfort que cette question peut soulever, notamment dans des modèles méritocratiques (Kraus & Stephens, 2012).

En effet, à l'inverse du sexe, ou de l'ethnie qui ont fait, ou font, l'objet de nombreux travaux en psychologie sociale, l'intérêt pour les processus psychologiques associés à la classe sociale et au statut socio-économique est particulièrement récent – certainement en partie à cause de la crise financière mondiale - et a connu un rebond important avec un nombre grandissant de recherches dans ce domaine depuis quelques années (voir par exemple, Fiske & Markus, 2012 ; Kraus & Stephens, 2012 ; Kraus, Tan, & Tannenbum, 2013). Ces recherches sont extrêmement larges puisqu'elles s'intéressent aux différences entre individus de haut et bas statut sur la manière dont ils-elles font face à la menace, dont ils-elles expliquent ce qui leur arrive ou, dont ils-elles font face à la prise de décision (Kraus, Horberg, Goetz, & Keltner, 2011 ; Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt & Keltner, 2012 ; Kraus, Piff, & Keltner, 2009 ; Stephens Markus, & Townsend, 2007 ; voir aussi Kraus & Keltner, 2013). D'autres travaux se sont intéressés aux stratégies d'auto-régulation qu'ils-elles

mettent en place (Johnson, Richeson, & Finkel, 2011) ainsi qu'au différence dans leurs comportements pro et anti-sociaux (Piff, Kraus, Côté, Cheng, & Keltner, 2010 ; Piff, Stancato, Côté, Mendoza-Denton, Keltner, 2012). Enfin, il existe un champ important qui s'intéresse à l'ajustement et à la performance des individus dans le milieu académique, en fonction de leur statut socio-économique d'origine (Smeding et al., 2013 ; Stephens, Fryberg, et al., 2012 ; Stephens, Hamedani, & Destin, 2014 ; Stephens, Markus, & Fryberg, 2012 ; Stephens, Markus, & Phillips, 2014 ; Stephens & Townsend, 2013 ; Stephens, Townsend, Markus, & Phillips, 2012).

La classe sociale ou statut socio-économique d'un individu peut donc se définir par la position qu'un individu possède dans la société en fonction de l'emploi qu'il-elle occupe, des ressources financières dont il-elle dispose et, de son niveau d'éducation (Markus & Fiske, 2012). Ainsi, la hiérarchie sociale s'articule autour d'un classement entre les métiers des individus qui sont catégorisés en fonction de leur secteur d'activité, de leurs capacités rémunératrices ou encore de la position hiérarchique qu'ils impliquent. Le statut socio-économique se présente donc comme le reflet d'une réussite professionnelle, sociale, d'un certain pouvoir social et d'un accès à des ressources matérielles.

En outre, si le sexe et l'ethnie peuvent se définir comme des statuts *prescrits*, le sexe et l'ethnie étant biologiquement déterminés, le statut socio-économique peut lui se définir, par opposition, comme un statut *achevé* dans le sens où la position sociale s'acquiert à travers sa réussite professionnelle (Fiske, 2010). Cela implique que, dans notre société, l'idéal méritocratique, en défendant l'idée que « quand on veut, on peut », fait la promotion d'une certaine perméabilité des frontières entre les groupes sociaux. Cette perméabilité permettrait à un individu venant d'un groupe défavorisé d'appartenir un jour, à la force de son mérite, à un groupe favorisé. Néanmoins, il est important de préciser qu'au regard de ces caractéristiques, une ambiguïté réside autour du statut socio-économique. En effet, si ce statut est en partie *achevé* pour les individus qui l'obtiennent, il est en revanche *prescrit* pour leurs enfants. Ces derniers naissent et grandissent dans un contexte coloré par le statut socio-économique de leurs parents. Ainsi, bien que les enfants ne soient pas responsables de leur statut (à l'image du sexe et de l'ethnie), ils-elles vont hériter, entre autres, des caractéristiques stéréotypiques associées au groupe d'appartenance de leur parents (Bourdieu & Passeron, 1964).

Au regard de l'importance de posséder des ressources financières dans une économie basée sur le capital, le statut socio-économique suscite beaucoup d'intérêts afin de

comprendre comment le fait de disposer de ressources, ou de ne pas en disposer, peut influencer le quotidien des individus.

2. Les conséquences associées au statut socio-économique

L'appartenance à une classe sociale donnée, et notamment à une classe ayant un accès réduit aux ressources financières, a de multiples conséquences pour l'individu. Parmi celles-ci, de nombreuses conséquences négatives ont été identifiées, que ce soit dans le domaine de la santé (Gallo et al., 2009 ; INSERM, 2014 ; Melchior et al., 2013), dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2012 ; Sirin, 2005 ; White, 1982) ou encore dans des activités de tous les jours (Snibbe & Markus, 2005).

2.1. L'impact dans la vie quotidienne

Le fait d'appartenir à une classe sociale défavorisée a des conséquences négatives sur la vie des individus. Parmi les conséquences les plus établies se trouve le lien positif entre statut socio-économique et santé. Un rapport récent de l'Institut Nationale de la Santé et de la Recherche Médicale (2014) fait le point sur les recherches dans différentes disciplines et établit notamment que les individus issus de milieux défavorisés ont une espérance de vie plus faible avec un risque élevé de faire face à des incapacités physiques ou mentales accrues. Ces différences se traduisent également dans les comportements de nutrition puisque les individus de haut statut consomment davantage de produits frais et sains que les individus de bas statut (Appelhans et al., 2012 ; Darmon & Drewnowski, 2008 ; Monsivais & Drewnowski, 2009) et dans l'activité physique globale, où les individus de haut statut ont une activité physique plus importante que les individus de bas statut (INSERM, 2014). Par ailleurs, d'autres recherches ont mis en évidence le lien entre statut socio-économique et tabagisme avec une plus forte prévalence chez les individus de bas statut (Stringhini et al., 2011) ou encore le lien entre statut socio-économique et dépression avec un risque accru pour les individus de bas statut (Melchior et al., 2013).

Au delà du domaine de la santé, le statut va également influencer l'accès à la culture. Herzog et collaborateurs (1998) identifient que le fait d'avoir obtenu un diplôme de l'éducation supérieur est prédicteur de davantage d'activités de loisirs telles que faire du bénévolat, aller au cinéma ou encore voyager. Snibbe et Markus (2005), eux, proposent d'étudier les différences de conception dans la définition du concept de soi des individus (en fonction de leur statut socio-économique) à travers leurs choix culturels. Leurs résultats

montrent que les individus de haut statut préfèrent écouter du rock, alors que les individus de bas statut préfèrent davantage la musique country. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les paroles de chanson de rock font référence à un soi plus indépendant alors que les paroles des chansons de country se focalisent davantage sur le maintien de l'intégrité. Ces différences seraient représentatives des différences inhérentes au statut des individus dans leur conception du soi. Ainsi, appartenir à une classe sociale donnée est le reflet d'une culture particulière. Bourdieu (1979) conceptualise cette culture particulière sous le concept de capital culturel. Le capital possédé par un individu correspond aux ressources dont il dispose et a bénéficié au cours de son éducation. Ce capital culturel peut se distinguer entre la participation à des activités culturelles d'une part et le fait de posséder les clés pour réussir dans le système (Dumais & Ward, 2010). Ainsi, il est important de noter que selon Bourdieu (1979), le capital culturel se distingue en trois états, l'état incorporé, l'état objectivé et l'état institutionnalisé et, un individu, pour pouvoir jouir pleinement du capital culturel hérité de sa famille, devra atteindre l'état incorporé[4].

Si le statut joue sur les comportements de santé ou de culture, Kraus et collaborateurs (2012) défendent aussi l'idée qu'appartenir à une classe sociale oriente un ensemble de tendances socio-cognitives et guide des patterns de pensées, émotions et actions. Parmi les différents processus psychologiques affectés, la classe sociale peut notamment être déterminante dans la perception de menace dans une situation donnée. Ainsi, les individus appartenant à une classe sociale défavorisée manifestent davantage de réactions (psychologiques et physiologiques) à une situation de menace. Chen et Matthews (2001) ont notamment illustré que des enfants de classes sociales défavorisées manifestaient une fréquence cardiaque plus élevée lors de la présentation d'une situation stressante que les enfants issus de milieux favorisés. Cette activation cardiaque supérieure s'expliquait par une appréhension plus forte d'une situation ambiguë (en termes de perception d'hostilité notamment). Cette vigilance à la menace impactera également les performances en classe (voir partie suivante sur la menace du stéréotype ; Croizet & Claire, 1998 ; Désert, Préaux, & Jund, 2009 ; Spencer & Castano, 2007). Cette sensibilité à la menace se traduit également dans le ressenti émotionnel puisque dans une interaction les individus sont plus à même d'identifier des émotions hostiles de leur partenaire, plus sensibles à la contagion émotionnelle et davantage dans l'anticipation de comportements hostiles (Kraus et al., 2011). Les différences de statut se manifestent également dans le recours aux comportements pro-

[4] Ces éléments seront davantage développés dans la partie 2.2.2, p. 41.

sociaux. Piff et collaborateurs (2010) ont mis en évidence que les individus de bas statut adoptaient plus de comportements pro-sociaux que ce soit dans l'attribution de ressources ou sur un comportement d'aide, le tout étant expliqué par des valeurs d'égalité plus importantes. Dans le même ordre d'idée, Kraus et Keltner (2013) ont mis en évidence que les individus de bas statut étaient plus favorables à une politique de punition basée sur la réhabilitation alors que les individus de haut statut sont davantage favorables à une politique de punition plus sévère. Kraus et Callaghan (2014) ont montré, dans une étude réalisée auprès des députés américains que, pour les députés démocrates, le soutien des politiques inégalitaires était dépendant de leur statut (en fonction du genre, de l'ethnie ou de la bonne santé), ainsi les députés de plus haut statut soutenaient davantage les politiques inégalitaires que les députés de bas statut. Pour les députés républicains, leur soutien des politiques inégalitaires était supérieur à celui des démocrates et, non tributaire de leur statut.

L'appartenance à une classe sociale défavorisée est également marquée par un sens du contrôle plus faible comparativement aux individus appartenant à une classe sociale favorisée. Ainsi de nombreuses études ont pu mettre en évidence que les individus issus d'une classe sociale défavorisée ressentaient moins de contrôle dans leur vie quotidienne que les individus de haut statut (Gallo et al., 2005 ; Kraus et al., 2009 ; Lachman & Weaver, 1998a, 1998b). Cette différence de contrôle perçu a des conséquences dans de nombreux domaines notamment sur le recours aux explications quotidiennes (Broderick & Sewell, 1985 ; Kraus et al., 2009). Ainsi Kraus et collaborateurs (2009) illustrent que pour expliquer des événements (positifs ou négatifs), les individus de bas statut vont davantage avoir recours à des explications contextuelles alors que les individus de haut statut utiliseront davantage d'explications individuelles.

Ainsi, au delà de ces différences dans la vie quotidienne et dans certains processus psychologiques, les effets de classes sociales s'observent également dans le domaine éducatif où les élèves issus de milieux défavorisés rencontrent des difficultés tant sur la performance que dans la manière dont ils-elles font l'expérience des situations scolaires.

2.2. Les différences de réussite dans le système éducatif

Les études internationales comme celles réalisées par l'OCDE et notamment les études PISA (OCDE, 2010a, 2013) mettent régulièrement en évidence que les élèves issu-e-s de milieux défavorisés sont moins performant-e-s que les élèves issu-e-s de milieux favorisés (voir aussi Sirin, 2005 ; White, 1982). Cette différence de réussite en fonction du niveau

socio-économique est, d'après l'OCDE, « *bien plus marquée en France que dans les autres pays de l'OCDE* ». Ces différences de performances aux épreuves PISA s'observent également dans l'obtention des notes et dans les chances d'obtenir un diplôme de troisième cycle (OCDE, 2012). Cette asymétrie de réussite a largement été étudiée dans la littérature avec l'objectif de comprendre les déterminants de telles différences que ce soit en psychologie sociale ou en sociologie.

Au delà des travaux qui établissent une supériorité statistique dans la performance des étudiant-e-s de haut statut par comparaison aux étudiant-e-s de bas statut (voir également Sirin, 2005 ; White, 1982), la recherche s'est particulièrement intéressée à identifier les mécanismes explicatifs de cette différence de réussite, allant d'explications basées sur des caractéristiques physiologiques à des explications purement sociales.

2.2.1. Des déterminants biologiques

L'une des explications proposées pour rendre compte de ces différences de performances repose sur des considérations anatomiques et notamment sur la taille du cerveau. Paul Broca (1861) dans ses études sur le cerveau humain, proposait de mettre en relation la taille de l'encéphale avec la profession des individus. Il faisait la proposition suivante : « On peut admettre toutefois qu'il y a en moyenne plus d'intelligence chez les hommes qui exercent des professions intellectuelles que chez les hommes voués à des travaux manuels. Il serait donc intéressant de prendre une série d'individus de chaque catégorie, et de comparer les moyennes du poids de l'encéphale dans les deux séries. ». Cette proposition sera reprise puis investiguée. Près d'un siècle et demi après Broca, une revue établie par Rushton et Ankney (2009 ; voir aussi Rushton & Ankney, 1996) indique que la taille du cerveau est positivement corrélée à la réussite à des mesures d'intelligence standardisées. Les auteurs recensent également une série d'études qui traduisent que les individus de haut statut possèdent un plus gros cerveau que les individus de bas statut, expliquant, pour les auteurs, les différences de performances entre ces deux groupes sociaux.

Néanmoins ces études présentent des limites, notamment parce qu'elles n'établissent que des liens corrélationnels mais aussi parce qu'elles négligent l'ensemble des déterminants sociaux et environnementaux qui peuvent influencer la performance, notamment lors des tests d'intelligence.

2.2.2. Des déterminants culturels

La recherche a mis en évidence l'importance de facteurs environnementaux dans la réussite des élèves. Ainsi, les travaux issus de la sociologie ont notamment permis d'éclairer les différences de réussites entre les élèves issu-e-s de différentes classes sociales. L'approche développée par Pierre Bourdieu, notamment, propose d'expliquer les différences de réussite au travers du concept de capital culturel et du phénomène de reproduction sociale.

Le capital culturel (pour une définition voir Bourdieu, 1979) peut se définir comme un ensemble de facilités linguistiques, une culture générale, des préférences esthétiques, ou encore de connaissances sur le système scolaire qui sont transmises par un « détenteur » à un « héritier ». Le capital culturel se distingue selon trois niveaux, l'état incorporé, qui renvoie à des dispositions durables dans l'organisme, l'état objectivé, qui se caractérise par la possession d'objets dits culturels (livres, dictionnaires, musique) et l'état institutionnalisé qui renvoie à une objectivation de ce capital culturel à travers les titres et diplômes d'un individu. Ce capital s'incorpore par l'intermédiaire de la socialisation à l'intérieur de la famille. Néanmoins, la distribution de ce capital est inégale puisque les familles issues de milieux favorisés disposent de davantage de capital culturel que les familles de milieux défavorisés. Plusieurs expérimentations confirment que le capital culturel peut contribuer au phénomène de reproduction sociale. Ainsi, Bourdieu et Passeron (1970) défendent l'idée que le système éducatif contribue au maintien de la hiérarchie sociale en permettant aux enfants de classes dominantes d'obtenir de meilleurs diplômes et, in fine, d'obtenir de meilleurs emplois et une meilleur « place » dans la société. Récemment, Camille Peugny (2013) confirme que ce phénomène de reproduction sociale n'est pas éteint puisque 70% des enfants de cadres exercent un emploi de cadre et 70% des enfants d'ouvriers exercent un emploi d'exécution. Au regard du rôle du capital culturel, Dumais et Ward (2010) montrent que celui-ci (à travers la participation à des activités d'arts ou le recours à des stratégies utiles) est un prédicteur positif de l'engagement dans un diplôme de l'éducation supérieur et, Gaddis (2013) met en évidence que le capital culturel (à travers le temps passé à lire notamment) est un prédicteur de la réussite. Néanmoins, cette étude révèle que cet effet est médiatisé par le concept d'*habitus.* L'*habitus,* dans la conception de Bourdieu, se définit comme l'intériorisation des normes du groupe, une matrice des comportements ou encore comme une grille d'interprétation d'un environnement qui permet à un individu d'interagir « correctement » dans un environnement donné. Ainsi, lorsque les détenteurs (les parents) transmettent un capital culturel à leurs héritiers (leurs enfants), ils ne transmettent pas que des bien matériels,

ils transmettent également un habitus qui permettra aux enfants de savoir comment se comporter. Les résultats de Gaddis (2013) confirment qu'il est important d'être en adéquation avec un système pour pouvoir réussir au sein de celui-ci.

Plus récemment, en psychologie sociale, les travaux de Nicole Stephens et collaborateurs (Kraus & Stephens, 2012 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens et al., 2014 ; Stephens et al., 2007 ; Stephens, Townsend et al., 2012 ; Stephens & Townsend, 2013) mettent en lumière le rôle de la culture de classe et de l'adéquation de celle-ci au système. Ainsi, Stephens, Fryberg et collaborateurs (2012) proposent un modèle permettant d'expliquer pourquoi les étudiant-e-s issus de milieux défavorisés réussissent moins bien à l'Université que les étudiant-e-s issus de milieux favorisés, le modèle du « *mismatch culturel* ». Comme l'illustre la figure 1, ce modèle met en avant l'importance de la culture de l'Université à travers les valeurs qu'elle véhicule. Ainsi, après avoir interrogé des administrateurs d'Universités américaines, les auteurs ont mis en évidence que les Universités valorisent des valeurs d'indépendance. Leurs travaux montrent que si cette valorisation de l'indépendance est en adéquation avec les valeurs adoptées par les étudiant-e-s de haut statut, elle est en revanche en opposition avec les valeurs des étudiant-e-s de bas statut qui eux adoptent plus des valeurs d'interdépendance. Cette différence de valeurs est d'autant plus importante qu'elle est un mécanisme explicatif des différences de réussite entre les étudiant-e-s de haut et bas statut. Dans l'étude 3, les auteurs manipulaient les valeurs prônées par l'Université, ainsi la moitié des participant-e-s lisait une lettre de bienvenue de l'Université valorisant des valeurs d'indépendance et l'autre moitié lisait une lettre valorisant des valeurs d'interdépendance. Les auteurs répliquent la différence de performance classique entre étudiant-e-s de haut et bas statut dans la condition où l'Université valorise des valeurs d'indépendance, alors que lorsque l'Université valorise des valeurs d'interdépendance, l'écart de performance entre les groupes disparaît. D'autres travaux (Stephens, Townsend et al., 2012) ont également mis en lumière que la norme d'indépendance avait également des conséquences au niveau physiologique et émotionnel. En effet, les étudiant-e-s de bas statut dans un contexte universitaire valorisant l'indépendance montrent une augmentation de la sécrétion de cortisol, une hormone impliquée dans l'expérience du stress (Dickerson & Kemeny, 2004) et une augmentation du ressenti des émotions négatives comparativement aux étudiant-e-s de haut statut. Ces travaux ont par ailleurs permis de mettre en place des interventions efficientes dans le but de réduire les différences de réussite entre les étudiant-e-s de bas et haut statut (Stephens et al., 2014).

Ainsi que ce soit les travaux de sociologie, cités précédemment, ou les travaux de psychologie sociale, il se dégage un consensus sur l'importance d'agir en conformité avec les valeurs prônées dans le système académique. Si cette conformité est présentée à un niveau macro dans les travaux précédents, elle est également essentielle à un niveau beaucoup plus spécifique de la situation. Ainsi, les travaux développés dans la partie suivante s'intéresseront aux différences de comportements qui peuvent émerger entre étudiant-e-s de haut et bas statut dans des situations particulières.

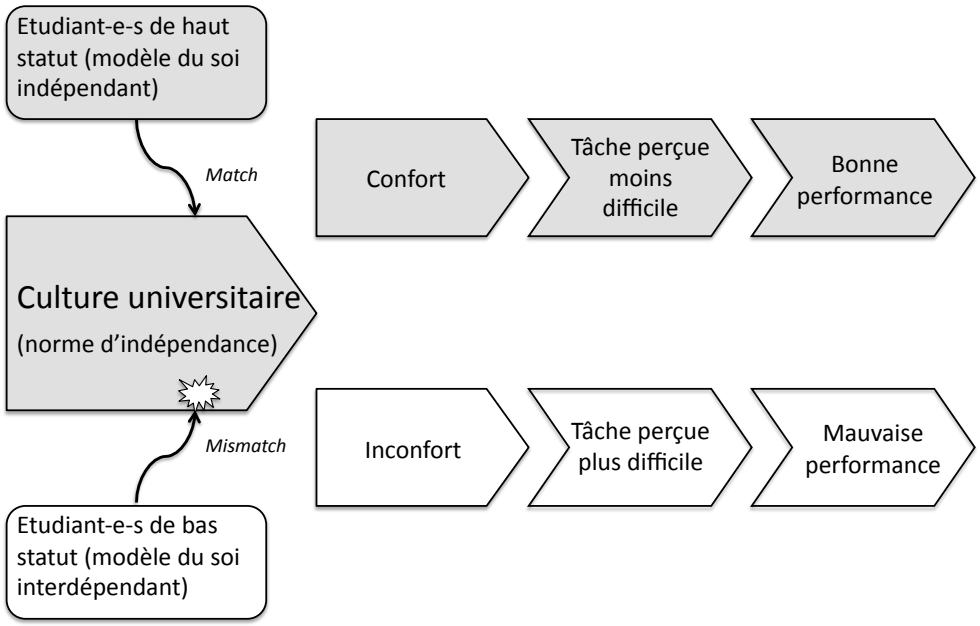


Figure 1. Modèle de la théorie du décalage culturel développé par Stephens, Fryberg et collaborateurs (2012)

2.2.3. Les effets de statut dans des contextes particuliers : le cas de la menace du stéréotype

Comme l'ont indiqué les travaux de Fiske et collaborateurs (2002), appartenir à un groupe social donné confère à l'individu les caractéristiques stéréotypiques de ce groupe. Ainsi, appartenir à un groupe catégorisé comme étant de haut statut confère automatiquement de la compétence. Cette caractéristique a pour effet direct de créer des attentes chez autrui et influencera le jugement. L'expérience de Darley et Gross (1983) met d'ailleurs en évidence que lorsque que l'on demande à des individus de juger une même petite fille après une tâche en mathématiques, celle-ci sera jugée comme étant plus compétente, motivée, sociable, et mature lorsqu'elle est présentée comme venant d'un milieu favorisé comparativement à lorsqu'elle est présentée comme venant d'un milieu défavorisé. Woods, Kurtz-Costes et Rowley (2005) mirent également en évidence que les enfants d'école élémentaire jugent les

enfants issus de milieux favorisés comme plus compétents que les enfants issus de milieux défavorisés. Ces attentes de compétence pour le groupe de haut statut ont pour corollaire une attente de moindre compétence pour les membres des groupes de bas statut. Cette mauvaise réputation s'avère particulièrement délétère.

Les travaux de Steele et Aronson (1995) ont cherché à comprendre comment cette mauvaise réputation pouvait affecter les étudiant-e-s et notamment leur performance académique. Ces auteurs ont pu montrer que lorsque les étudiant-e-s pensaient faire une tâche diagnostique de leurs compétences intellectuelles, les étudiant-e-s afro-américain-e-s (qui souffrent d'un stéréotype négatif quant à leur compétence intellectuelle) réussissaient moins bien que les étudiant-e-s caucasien-ne-s. A l'inverse, lorsque la tâche était présentée comme non diagnostique des capacités intellectuelles, les performances étaient équivalentes dans les deux groupes. Ces travaux ont permis de mettre en évidence le phénomène dit de menace du stéréotype. Ce dernier implique que lors d'une situation diagnostique d'une dimension stéréotypique pertinente (ici l'incompétence intellectuelle), cela a pour conséquence d'activer, chez les membres des groupes stigmatisés sur la dimension, des pensées interférentes relatives à leur appartenance groupale, pensées qui auront pour effet de réduire les performances subséquentes. Ce phénomène, largement répliqué (pour une revue voir Schmader, Johns, & Forbes, 2008), s'explique par le fait que les individus, conscients du stéréotype négatif relatif à leur groupe, sont soucieux de se montrer performants et ainsi de ne pas confirmer le stéréotype négatif relatif à leur groupe. Ce processus, entre autres, consomme des ressources cognitives et au final nuit à la performance des individus. Ces résultats ont été étendus au groupe des étudiant-e-s issu-e-s de milieux socio-économiques défavorisés en raison du stéréotype d'incompétence qui les touchent. Les travaux réalisés montrent une supériorité des étudiant-e-s de haut statut sur les étudiant-e-s de bas statut lorsque la situation est diagnostique des compétences intellectuelles, une différence qui s'estompe lorsque la situation n'est plus diagnostique (Croizet & Claire, 1998 ; Harrison, Stevens, Monty, & Coakley, 2006 ; Spencer & Castano, 2007). Cette différence est particulièrement robuste et apparaît dès l'âge de six ans (Désert et al., 2009). La recherche sur les mécanismes explicatifs de ce phénomène a identifié que les personnes en situation de menace font face à plusieurs processus affectifs et cognitifs déficients. Si Harrison et collaborateurs (2006) mettent en évidence que les étudiant-e-s de bas statut voient leur niveau d'anxiété augmenter en situation de menace, Croizet et collaborateurs (2004) expliquent le phénomène de menace du

stéréotype par une surcharge de l'activité mentale, notamment au niveau de la mémoire de travail (voir aussi Beilock, Rydell, & McConnell, 2007).

Ces éléments pris dans leur ensemble suggèrent qu'une situation diagnostique des compétences intellectuelles peut entraîner des comportements inadaptés pour les étudiant-e-s de bas statut, expliquant ainsi leurs mauvaises performances. Toutefois, d'autres travaux issus de la littérature sur le pouvoir social mettent également en évidence que dans une situation donnée les personnes dominées n'adoptent pas toujours les comportements attendus par cette situation.

2.2.4. Un parallèle avec le pouvoir social

Statut et pouvoir sont deux construits très importants dans l'étude des relations interpersonnelles (Fiske, 2010). A l'inverse du statut qui se définit en terme de prestige, le pouvoir social accordé à un groupe ou à un individu se définit comme « une capacité de l'individu à modifier l'état d'autrui par l'attribution ou non de ressources, ou par l'administration de punitions » (Ketlner, Gruenfeld, & Anderson 2003). Il y a un débat important dans la littérature sur les différences entre les concepts de statut et pouvoir (pour une revue voir Magee & Galinksy, 2008) arguant que le statut et le pouvoir amènent à des processus psychologiques distincts. Néanmoins, statut et pouvoir peuvent être reliés, ainsi, les individus issus de milieux socio-économiques favorisés possèdent davantage de pouvoir que les individus issus de milieux défavorisés.

Ana Guinote (Guinote, 2007a ; 2007b ; 2008 ; Guinote, Brown, & Fiske, 2006 ; Slabu & Guinote, 2010 ; Slabu, Guinote, & Wilkinson, 2013) a particulièrement contribué à la compréhension des mécanismes et des différences de comportements entre les personnes possédant du pouvoir et celles n'en possédant pas. Ainsi dans son modèle théorique, Guinote défend l'idée que le pouvoir que possède un individu le guidera dans son analyse et dans ses comportements dans une situation donnée. Ainsi, un individu qui possède du pouvoir ferait face à moins de contraintes, lui permettant ainsi de traiter l'information de manière sélective et pertinente par rapport à un objectif donné. A l'inverse, un individu ne disposant pas de pouvoir ferait face à de multiples contraintes l'empêchant de traiter l'information de manière efficiente. La résultante de ces différences de traitement de l'information serait que les individus avec du pouvoir répondraient davantage en conformité avec les exigences d'une situation que les individus sans pouvoir. Guinote a proposé plusieurs études ayant permis de valider les prédictions issues de ce modèle (Guinote, 2008). Ainsi, les individus dans une situation de pouvoir agissent davantage en adéquation avec les exigences du système que les

individus sans pouvoir, que ce soit dans la gestion des activités quotidiennes (choix des activités plus en conformité avec les exigences d'une situation) ou dans le traitement de l'information (davantage d'attention accordée aux informations pertinentes pour une situation donnée). Dans des travaux ultérieurs, il a été mis en évidence que cet avantage se produisait pendant la poursuite même du but et qu'il proviendrait d'une meilleure accessibilité et d'une meilleure gestion de l'attention portée à ce but (Slabu & Guinote, 2010 ; Slabu et al., 2013). Par ailleurs, Keltner et collaborateurs (2003) ont également proposé un modèle pour expliquer comment le pouvoir pouvait influencer les comportements des individus. Dans leurs travaux, ces auteurs se focalisent notamment sur les dimensions d'approche et d'inhibition (un système qui peut être considéré conceptuellement comme proche de la dimension évitement) arguant que les individus seraient orientés différemment vers ces deux dimensions en fonction du pouvoir qu'ils possèdent. Ainsi, selon eux, l'environnement dans lequel vivent les individus ayant du pouvoir les orienterait davantage vers l'approche, alors que les individus sans pouvoir, évoluant dans un environnement moins sécurisé, seraient plus orientés vers l'inhibition. Anderson et Berdahl (2002) illustrent ces prédictions sur l'expression des attitudes et émotions. Ils montrent que les individus faibles sur une dimension de la personnalité relative à la dominance : (1) inhibent davantage l'expression de leurs attitudes et opinions comparativement aux individus élevés sur cette dimension, (2) ressentent plus d'émotions négatives et moins d'émotions positives que les individus élevés sur cette dimension, (3) perçoivent une situation comme plus menaçante que les individus élevés sur cette dimension.

Pris dans leur ensemble, ces travaux suggèrent que les individus de haut statut (avec du pouvoir) disposent de davantage de ressources pour pouvoir agir en conformité avec les attentes du système que les individus de bas statut (sans pouvoir). Néanmoins, le statut socio-économique possède la particularité d'être à la fois un statut *prescrit* (pour les enfants qui l'héritent de leur famille) et un statut *achevé* puisque les individus en fonction de leur parcours de vie (leur réussite dans les études, leurs emplois) peuvent acquérir un nouveau statut. Le changement de groupe social, identifié dans la littérature comme le processus dit de « mobilité sociale » se définit comme la mesure dans laquelle un individu peut changer et, change d'un groupe social à un autre. La recherche sur ce phénomène s'est essentiellement centrée sur les individus de bas statut qui évoluent vers un groupe de haut statut. Les étudiant-e-s de bas statut qui entrent à l'Université sont concerné-e-s par cette situation puisque s'ils-elles réussissent leur cursus universitaire, ils-elles pourront alors prétendre à une position

sociale plus élevée que celles de leurs parents. La partie suivante aura pour objectif de présenter le processus de mobilité sociale ascendante et l'épreuve qu'il peut constituer pour les étudiant-e-s de bas statut qui entrent à l'Université.

3. La réussite à l'université pour les étudiant-e-s de bas statut

Obtenir un diplôme est un accomplissement qui peut grandement modifier la vie d'un individu. En effet, le diplôme joue un rôle facilitateur dans l'accès à l'emploi (OCDE, 2012). Ainsi, un-e étudiant-e ayant grandi avec deux parents pouvant être catégorisés comme étant de bas statut socio-économique, par exemple deux parents n'ayant jamais étudié dans le supérieur, pourrait voir son avenir bousculer par l'obtention d'un diplôme du supérieur. Dans la partie suivante nous proposerons une définition de la mobilité sociale ascendante et des coûts qu'elle peut parfois engendrer.

3.1. Le processus de mobilité sociale ascendante

Les travaux portant sur les relations intergroupes et notamment ceux issus de la théorie de l'identité sociale se sont intéressés aux processus psychologiques affectant les individus appartenant à des groupes de bas statut. La théorie de l'identité sociale propose notamment que l'identité d'un individu se distinguerait en deux pôles, l'identité personnelle, qui peut être définie comme la partie du concept de soi centrée sur les caractéristiques individuelles et, l'identité sociale, qui peut être définie comme la partie du concept de soi renvoyant aux appartenances groupales (Tajfel & Turner, 1979). Cette identité inclut donc des caractéristiques du groupe qui permettent à l'individu d'évaluer l'intérêt pour le Soi d'être dans un groupe donné. Les théoriciens de l'identité sociale indiquent que les individus doivent posséder une identité sociale positive. L'individu serait alors particulièrement motivé pour obtenir/garder une identité sociale positive (Tajfel & Turner, 1979). Or, l'appartenance à certains groupes sociaux, notamment les groupes de bas statut, ne permet pas toujours d'obtenir cette identité sociale positive, l'individu devra alors employer des stratégies pour faire face à cette situation (Ellemers, 2001).

Parmi les différentes solutions qui s'offrent à lui, l'individu pourra utiliser des stratégies relevant du niveau groupal ou des stratégies relevant du niveau individuel. Au niveau groupal, les individus peuvent par exemple modifier leur perception de leur groupe en

cherchant à valoriser d'autres caractéristiques sur lesquels le groupe serait supérieur ou alors, en réévaluant une caractéristique potentiellement négative pour en faire une force. Ces stratégies seront particulièrement utilisées lorsque la structure hiérarchique sera considérée comme fixe et peu malléable. Néanmoins, lorsque les frontières entre les groupes seront perçues comme perméables, les individus pourront privilégier des stratégies individuelles comme le processus de mobilité individuelle (Ellemers, 2001 ; Ellemers & Van Laar, 2010). Lorsqu'ils poursuivront cette stratégie, les individus chercheront à dissocier l'appartenance groupale « problématique » de leur concept de soi et rechercheront l'affiliation à un groupe de plus haut statut. Il existe plusieurs formes de mobilité sociale. Les individus pourront chercher à se distancier physiquement de l'appartenance à un groupe et, dans certains cas, lorsque cette distance physique n'est pas possible (lorsque l'appartenance est basée sur le sexe ou l'ethnie), l'individu entamera une distanciation plus psychologique. Néanmoins, la perméabilité des frontières n'est pas le seul critère qui explique l'engagement dans le processus de mobilité sociale, ainsi, il y a également des caractéristiques individuelles parmi lesquelles se trouve l'identification au groupe. Un individu, fortement identifié, restera « loyal » à son groupe même si les frontières sont perméables (Ellemers, Spears, & Doosje, 1997). La compétence est également un facteur décisif puisque les individus les plus compétents sont les plus concernés par l'engagement dans un processus de mobilité sociale ascendant (Boen & Vanbeselaere, 2001, 2002 ; Ellemers, Van Knippenberg, de Vries, & Wilke, 1988).

Ainsi, dans le système universitaire et dans le société en général, les décideur-euse-s politiques font l'apologie d'un système méritocratique défendant l'idée que les frontières entre les groupes sociaux sont perméables et que le système permettrait à quiconque faisant les efforts nécessaires, à quiconque le mériterait, de grimper dans la hiérarchie sociale et d'acquérir un statut supérieur (voir par exemple, Duru-Bellat & Tenret, 2009). Dès lors, dans un tel contexte, un tel discours renverrait l'image aux étudiant-e-s de bas statut avec un bon niveau de compétences académiques qu'ils-elles seraient seul-e-s responsables de leur réussite, leur rajoutant une « pression » particulièrement forte, voire menaçante, à réussir.

3.2. La difficulté de changer de groupe

Quitter son groupe d'appartenance peut être particulièrement difficile, que ce soit cognitivement, émotionnellement, ou au niveau comportemental (pour une revue voir Ellemers & Van Laar, 2010). Les travaux sur la mobilité sociale ascendante montrent que les individus de bas statut qui souhaitent quitter leur groupe d'appartenance peuvent faire face à

une double discrimination, une discrimination émanant du groupe d'origine, qui n'accepte pas le départ d'un de ses membres et une discrimination émanant du groupe d'entrée qui n'accepte pas qu'un individu puisse entrer dans le groupe (Branscombe, Fernandez, Gomez, & Cronin, 2011 ; Postmes & Branscombe, 2002). Cette situation peut rendre la mobilité sociale difficile et, plusieurs travaux en sociologie et en psychologie sociale mettent en évidence les difficultés de l'accomplissement d'un tel processus dans le contexte universitaire pour les étudiant-e-s de bas statut, notamment d'un point de vue identitaire (Amiot, Terry, Wirawan, & Grice, 2010 ; Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Jetten et al., 2008 ; Johnson et al., 2011 ; Lee & Kramer, 2013 ; Ostrove & Long, 2007 ; Reay et al., 2009, 2010). Amiot et collaborateurs (2010) ont investigué le changement identitaire associé à l'entrée à l'Université et ont mis en évidence l'importance de bénéficier d'un soutien social pour que cette transition se passe le mieux possible. Néanmoins, pour les étudiant-e-s de bas statut, il apparaît que le soutien social n'est pas toujours facile à obtenir. Ainsi, des études qualitatives en sociologie illustrent cette difficulté en relayant des propos d'étudiant-e-s de bas statut qui expriment le décalage qu'ils-elles ressentent entre leur environnement d'origine et le nouvel environnement universitaire (Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Lee & Kramer, 2013 ; Reay et al., 2009, 2010). Jetten et collaborateurs (2008) traduisent ces difficultés de manière quantitative avec des données montrant qu'entrer à l'Université est plus difficile pour les étudiant-e-s de bas statut notamment en termes d'identification à l'Université ; les étudiant-e-s de bas statut ressentent une incompatibilité plus forte avec ce milieu quand ils-elles entrent à l'Université et, en conséquence, s'identifient moins à l'Université comparativement aux étudiant-e-s de haut statut. Or, il apparaît que le sentiment d'appartenance est essentiel puisqu'il serait un mécanisme expliquant les différences d'ajustement social et académique entre étudiant-e-s de haut et bas statut (Ostrove & Long, 2007). Les difficultés ressenties par les étudiant-e-s de bas statut ne se limitent pas au niveau identitaire puisque, les étudiant-e-s de bas statut font preuve d'une moins bonne auto-régulation dans leurs comportements (ex., consommation de friandise, mauvaise inhibition des processus automatiques de lecture) que les étudiant-e-s de haut statut lorsqu'ils-elles doivent évoquer le succès universitaire (Johnson et al., 2011).

Si le changement de groupe social est possible, ces différents résultats attestent clairement qu'il s'agit d'un processus qui peut être coûteux sur le plan psychologique, surtout au moment où les individus y font directement face, et qui peut nécessiter la mise en place de stratégies pour gérer ces difficultés (Amiot et al., 2010).

4. Buts et statut social : Quelle relation ?

Le chapitre 1 a permis de mettre en évidence que dans la littérature sur les buts d'accomplissement, l'influence de variable positionnelle telle que le statut social n'a été que très peu investiguée (Darnon et al., 2012 ; Elliot, 1999 ; Huang 2012). Nous venons de voir que le statut social, à travers notamment le statut socio-économique, avait des conséquences sur de multiples dimensions de la vie de l'individu (performances, jugements) y compris sur les aspects liés à son expérience de la scolarité. Il s'agit maintenant de savoir pourquoi et comment le statut socio-économique des individus pourrait s'avérer être un antécédent des buts d'accomplissement et particulièrement des buts de performance (approche et évitement).

Il est important de noter que dans ce travail de recherche, le statut socio-économique des participant-e-s sera déterminé par l'intermédiaire du niveau d'éducation des parents. Ce choix est basé sur deux raisons principales. Premièrement, cet indicateur est prédicteur important de la réussite à l'Université (Croizet & Claire, 1998 ; OECD, 2012 ; Smeding et al., 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg, et al., 2012). Deuxièmement, le niveau d'éducation des parents est recommandé et utilisé dans de nombreuses recherches récentes qui étudient les effets du statut dans le domaine universitaire (Harackiewicz et al., 2014 ; Kraus & Stephens, 2012 ; Snibbe & Markus, 2005 ; Stephens, Fryberg et al., 2012). D'ailleurs, si le statut socio-économique peut être mesuré par l'intermédiaire de l'emploi occupé, des revenus, du niveau d'éducation ou bien par un score composite, certains auteurs notent que le niveau d'éducation est un indicateur bien plus prédictif que l'emploi ou le revenu (Liberatos, Link, & Keasley, 1988).

4.1. Buts de performance-évitement

Les buts de performance-évitement sont associés à des conséquences négatives pour l'individu parmi lesquelles de mauvaises performances (Darnon et al., 2009 ; Durik et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McgGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011 ; Elliot, Shell, Henry, & Maier, 2005 ; Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2008 ; Murayama & Elliot, 2012 ; Payne et al., 2007 ; Van Yperen et al., 2014, 2015). En dépit des conséquences négatives, les étudiant-e-s adoptent des buts de performance-évitement (Smith et al., 2007 ; Van Yperen, 2006 ; Van Yperen, Hamstra, & Van der Klauw, 2011). Pour expliquer ce qui amène les étudiant-e-s à adopter ce type de buts nous proposons de nous concentrer sur le statut social, et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, et comme nous avons pu le voir, les étudiant-e-s de bas statut social appartiennent à un groupe stéréotypiquement réputé peu compétent (Fiske, 2010 ; Fiske et al., 2002 ; Russel & Fiske, 2010). De plus, les études internationales (OCDE, 2012) font régulièrement état de performances inférieures pour ces étudiant-e-s en comparaison avec celles des étudiant-e-s de haut statut (voir aussi Croizet & Claire, 1998 ; Sackett et al., 2009 ; Smeding et al., 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; White, 1982). Ces éléments amènent à penser que les étudiant-e-s de bas statut auraient plus de raisons de douter de leur possibilité de succès que les étudiant-e-s de haut statut.

Deuxièmement, le contexte universitaire est un contexte dans lequel les étudiant-e-s de bas statut peuvent se sentir moins adapté-e-s que les étudiant-e-s de haut statut. Des travaux en sociologie défendent l'idée que le système éducatif contribue à la reproduction de la hiérarchie (Bourdieu & Passeron, 1970), pouvant ainsi expliquer pourquoi l'*habitus* est si important dans la réussite (Gaddis, 2013). En psychologie sociale, les travaux de Stephens, Fryberg et collaborateurs (2012) montrent que les valeurs des étudiant-e-s de bas statuts sont « incompatibles » avec celles du système universitaire, expliquant en partie leur moindre réussite. Par ailleurs, il se trouve que les étudiant-e-s de bas statut évoluent, à l'Université, dans un contexte dit « exogroupe ». En raison de la plus grande réussite des étudiant-e-s de haut statut dans ce contexte et d'un rapport surnuméraire des étudiants de haut statut, l'Université serait un environnement stéréotypiquement réservé aux étudiant-e-s de haut statut. Evoluer dans un contexte exogroupe pour un individu appartenant à un groupe dominé peut être menaçant pour son identité sociale et favoriser l'utilisation de mécanisme de protection (Van Laar, Derks, Ellemers, & Bleeker, 2010). Derks et collaborateurs, (2006 ; pour l'effet du contexte exogroupe voir aussi Derks, Van Laar, & Ellemers, 2007) ont notamment démontré que dans un contexte exogroupe, les participant-e-s de bas statut ressentaient davantage d'émotions reliées à la peur de l'échec (l'agitation) et qu'ils-elles passaient plus de temps sur des items pouvant les aider à éviter l'échec en comparaison à des items utiles pour augmenter leur chances de succès. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que le contexte exogroupe rend saillante l'infériorité du groupe de bas statut et menacerait l'identité de ses membres amenant les participant-e-s à se focaliser sur l'évitement de l'échec.

Par ailleurs, les étudiant-e-s de bas statut, lorsqu'ils-elles entrent et réussissent à l'université, font potentiellement face à un processus de mobilité sociale, un processus qui implique des changements identitaires qui peuvent être difficile à vivre (Amiot et al., 2010 ; Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Jetten et al., 2008 ; Johnson et al., 2011 ; Lee &

Kramer, 2013 ; Ostrove & Long, 2007 ; Reay et al., 2009, 2010 ; Stephens, Fryberg et al., 2012). Dans le même ordre d'idée, les travaux de Jetten et collaborateurs (2008) ont démontré que l'incompatibilité ressentie par les étudiant-e-s de bas statut avec le système diminuait leur identification à l'Université, ce qui peut nuire à leur bien-être (Iyer, Jetten, Tsivrikos, Postmes, & Haslam, 2009). Cette incompatibilité, à laquelle les étudiant-e-s de bas statut feraient face, pourrait rendre le processus de mobilité menaçant et entraîner le recours à des stratégies inadaptées comme les stratégies d'évitement.

Troisièmement, les recherches sur l'effet du pouvoir (Guinote, 2007a, 2007b, 2008 ; Slabu & Guinote, 2010 ; voir aussi Scheepers, Ellemers, & Sassenberg, 2013) ou sur la menace du stéréotype (Brodish & Devine, 2009 ; Chalabaev et al., 2008 ; Croizet & Claire, 1998 ; Croizet, Désert, Dutrévis, & Leyens, 2001 ; Ryan & Ryan, 2005 ; Seibt & Förster, 2004 ; Smith, 2004 ; Spencer & Castano, 2007 ; Ståhl, Van Laar, & Ellemers, 2012 ; Steele, 1997) confirment que, dans une situation donnée, les étudiant-e-s de bas statut peuvent avoir des comportements pouvant être considérés comme inadaptés. Ces comportements, conformes avec les stéréotypes négatifs relatifs à leur groupe d'appartenance, pourraient ainsi contribuer à justifier leur statut et à renforcer le statut quo (Van Laar & Sidanius, 2001).

Ces éléments, pris dans leur ensemble, nous amènent à faire l'hypothèse que les étudiant-e-s de bas statut sont dans une période « délicate » quand ils-elles entrent à l'Université et que, pour faire face aux difficultés qui y sont associées, ils-elles adopteraient plus de buts de performance-évitement, que les étudiant-e-s de haut statut.

Néanmoins, les recherches sur l'effet du statut tendent à considérer le groupe des étudiant-e-s de bas statut comme étant un groupe homogène. Pourtant, ces étudiant-e-s ne sont pas égaux-ales et diffèrent notamment sur leur niveau de compétence académique (un antécédent des buts de performance-évitement, Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Reis, 2003 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005). Or, à l'Université, un niveau élevé de compétence académique est le signe de succès. Ainsi, pour les étudiant-e-s de bas statut, être compétent-e-s signifie être en mesure d'achever le processus de mobilité sociale. Comme illustré par Ellemers et collaborateurs (1988), les membres compétents d'un groupe de bas statut qui font face à un processus de mobilité sont ceux qui sont le plus engagés dans le processus en comparaison avec ceux qui ont un faible niveau de compétence. Boen et Vanbeselaere (2001, 2002) ont également mis en évidence que les individus compétents, en comparaison avec des individus non compétents, préfèrent des stratégies individuelles telles que la mobilité individuelle.

Ainsi plus les étudiant-e-s de bas statut sont compétent-e-s (i.e., ils-elles réussissent à l'Université), plus ils-elles doivent faire face à un processus de mobilité sociale ascendante et aux conséquences négatives associées. Faire face à cet inconfort devrait les amener à adopter d'autant plus de buts de performance-évitement. A l'inverse, les étudiant-e-s de bas statut avec un faible niveau de compétence sont moins proches de réussir et devraient donc moins faire face à un changement identitaire (Ellemers et al., 1988 ; voir aussi Boen & Vanbeselaere, 2001, 2002). En conséquence, ils-elles ont moins de raisons de se sentir menacé-e-s et d'adopter des buts de performance-évitement. Ainsi, les étudiant-e-s de bas statut devraient donc adopter plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut et ce, surtout à un niveau élevé de compétence académique. Cette hypothèse sera testée dans les études 1 à 5, ainsi que dans l'étude 8.

4.2. Buts de performance-approche

Par opposition aux buts de performance-évitement, les buts de performance-approche sont des buts qui permettent d'avoir de bonnes performances académiques (Barron & Harackiewicz, 2003 ; Cury et al., 2006 ; Darnon et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 1999, 2001 ; Harackiewicz et al., 1997 ; Harackiewicz et al., 2002). Adopter ce type de buts est donc particulièrement utile pour réussir à obtenir un diplôme et, au final, occuper une position sociale valorisée (Darnon et al., 2009).

Les étudiant-e-s de haut statut font partie d'un groupe favorisé reconnu comme étant compétent (Fiske, 2010 ; Fiske et al., 2002 ; Russel & Fiske, 2010) et pour qui, les statistiques indiquent qu'appartenir à ce groupe augmente significativement les chances d'obtenir un diplôme universitaire (OCDE, 2012). A l'inverse des étudiant-e-s de bas statut, les étudiant-e-s de haut statut ont donc peu de raisons de douter de leur compétence et de leur légitimité. Ils peuvent par conséquent se focaliser sur les possibilités de succès dans le système.

Par ailleurs, les étudiant-e-s de haut statut ont moins de raisons de douter que les étudiant-e-s de bas statut car plusieurs éléments contextuels concourent à rendre le contexte universitaire particulièrement favorable pour eux. En effet, les valeurs promues dans cet environnement (valeurs d'indépendance) sont congruentes avec celles qui leur ont été transmises dans leur éducation (Stephens, Fryberg et al, 2012 ; Stephens et al., 2014). Les travaux menés par Stephens et collaborateurs (Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Markus et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012 ; Stephens et al., 2014) illustrent d'ailleurs que si les étudiant-e-s de haut statut se comportent en adéquation avec le système

par l'adoption de valeurs d'indépendance, cela permet de comprendre leur plus grande réussite. Ce « confort » leur offre ainsi une perception des tâches académiques comme étant faciles, ce qui, en retour, explique leurs bonnes performances (Stephens, Fryberg et al., 2012). De plus, les étudiant-e-s de haut statut bénéficieraient du capital culturel et de l'habitus transmis par leurs parents pour leur permettre de faire face aux exigences de l'Université et d'assurer une certaine reproduction sociale. En miroir avec notre argument sur le contexte exogroupe pour les étudiant-e-s de bas statut, il est important de noter que ce contexte devient endogroupe pour les étudiant-e-s de haut statut, puisque dans le contexte universitaire, leur place est plus « légitime » que celle des étudiant-e-s de bas statut. Or, ce contexte endogroupe permet aux membres du groupe favorisé de ressentir moins d'agitation que les membres du groupe défavorisé et de passer plus de temps sur des items pouvant être utiles pour augmenter leurs chances de succès comparativement à des items pouvant les aider à éviter l'échec (Derks et al., 2006).

A l'inverse des étudiant-e-s de bas statut qui s'engagent dans un processus de mobilité sociale, il s'agit pour les étudiant-e-s de haut statut de maintenir leur place dans le système. Les recherches issues de la théorie de la dominance sociale (Sidanius & Pratto, 1999) indiquent notamment que lorsque des individus occupent une position privilégiée, ils-elles vont adhérer à des idéologies de légitimation de la hiérarchie (voir par exemple, De Oliveira, Guimond, & Dambrun, 2012) et adopter des comportements qui leur permettront de maintenir cette hiérarchie sociale (De Oliveira, Dambrun, & Guimond, 2008). En raison des conséquences positives associées aux buts de performance-approche, notamment sur la performance académique (Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010), adopter ce type de buts, ayant pour objectif de se distinguer positivement par rapport à autrui, pourrait donc être une stratégie particulièrement efficace pour maintenir sa position sociale dans la hiérarchie et en adéquation avec les attentes du systèmes (Darnon et al., 2009). Enfin, les travaux sur le pouvoir social confirment que dans une situation donnée, les individus en position dominante sont davantage capables d'adopter des comportements conformes avec ce que la situation exige (Guinote, 2008 ; Slabu & Guinote, 2010) et, notamment, des comportements d'approche (voir Anderson & Berdahl, 2002 ; Keltner et al., 2003 ; Scheepers et al., 2013).

Ces résultats nous amènent à faire l'hypothèse que les étudiant-e-s de haut statut évolueraient dans un environnement très « confortable » et non menaçant (Croizet & Claire, 1998 ; Derks et al., 2006 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012), qui, additionné aux stéréotypes positifs associés à leur

groupe d'appartenance en terme de compétence (Fiske, 2010), les amèneraient à ne pas douter de leurs compétences ni de la légitimité de leur place. Ainsi, cet environnement, rendu « confortable » par le système et par la transmission parentale, permettrait aux étudiant-e-s de haut statut de se focaliser sur les perspectives de succès futur et devrait les amener à adopter plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut et ce, quel que soit leur niveau de compétence. Ces hypothèses sont synthétisées dans la figure 2, à la fin de ce chapitre.

4.3. L'effet du contexte universitaire : le rôle de la fonction de sélection

Dans les parties précédentes, nous avons fait deux hypothèses distinctes quant au rôle du statut sur l'adoption des buts de performance-évitement et sur l'adoption des buts de performance-approche respectivement. Néanmoins, ces hypothèses reposent en partie sur le contexte dans lequel elles sont supposées se produire. En particulier, l'environnement éducatif, dans lequel a été mené la plupart des travaux sur lesquels nous nous sommes appuyés, est un environnement pouvant être considéré comme compétitif, particulièrement le système universitaire (Alon, 2009 ; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998 ; Smeding et al., 2013 ; Sommet, Pulfrey, & Butera, 2013). Le système universitaire peut ainsi se révéler particulièrement sélectif avec, par exemple, la mise en place de politiques de *numerus clausus* (examen dont le nombre de candidat-e-s retenu-e-s est défini au préalable). Ces pratiques de sélection n'interviennent pas au même moment du cursus en fonction de la filière (avant l'entrée pour les écoles de commerces, d'ingénieurs ; pendant la première année, faculté de médecine ; après plusieurs années dans le cursus, faculté de psychologie) et ont des conséquences sur les étudiant-e-s (Sommet et al., 2013). Notamment, des travaux récents (Autin, Branscombe, & Croizet, 2013) ont mis en évidence que les pratiques de sélection basées sur le mérite, comme promu dans le système universitaire, ont pour effet de menacer l'identité des membres du groupe dominé,

Si l'article L121-1 de la loi n°°2013-595 relative à l'enseignement supérieur précise que « (…) les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. », il apparaît cependant que l'Université n'a pas seulement pour objectif de développer les compétences et le savoir des étudiant-e-s. En effet, les statistiques du taux de réussite à l'Université montrent que globalement dans les pays de l'OCDE, 31% des étudiant-e-s ne parviennent pas à obtenir un diplôme universitaire.

En France, 36 % des étudiant-e-s ne parviennent pas à obtenir le diplôme dans lequel ils-elles sont inscrit-e-s[5] (OCDE, 2010b). Ces éléments ont amené plusieurs chercheurs à considérer que l'Université aurait deux fonctions : une fonction de formation (i.e., développer les compétences et les savoirs des étudiant-e-s) et une fonction de sélection ayant pour objectif l'identification, en fonction des compétences et du mérite, des étudiant-e-s qui « mériteront » le plus d'obtenir un diplôme (Darnon et al., 2009 ; Darnon et al., 2012 ; Dornbusch, Glasgow, & Lin, 1996 ; Smeding et al., 2013). Au vu des conséquences reliées à l'obtention d'un diplôme sur la vie future, (OCDE, 2012), les enjeux de l'obtention d'un diplôme, donc de faire partie des étudiant-e-s identifié-e-s par le système, sont particulièrement forts. Cette focalisation sur la différenciation par rapport à autrui, qui est au cœur du processus de sélection, devrait impacter la définition de l'atteinte de la compétence. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la fonction de sélection a pour effet d'amener les étudiant-e-s à définir leur compétence relativement à autrui et non par rapport à soi. Cette définition de la compétence étant congruente avec celles des buts de performance (approche et évitement ; Elliot et al., 2011, voir chapitre 1), elle rendrait ce type de buts particulièrement pertinent à adopter (notamment les buts de performance-approche). Ainsi, nous défendons l'idée qu'en dépit d'un discours institutionnel orienté sur le développement de compétences et de connaissances, le système universitaire, notamment par ses pratiques (i.e., type d'évaluations, méthode de sélection), crée un climat global orienté vers la performance. Or, un tel climat devrait amener les étudiant-e-s à adopter des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement (Ames, 1992 ; Church et al., 2001 ; Corker, Donnellan, & Bowles, 2013 ; Lieberman & Remedios, 2007 ; Linnenbrink, 2005 ; Meece et al., 2006 ; Murayama & Elliot, 2012 ; Nichols et al., 2003 ; Pekrun et al., 2014 ; Pulfrey et al., 2011 ; Urdan & Schoenfelder, 2006).

Sur la base de cette hypothèse générale, cela signifie que les hypothèses spécifiques portant sur l'effet du statut sur l'adoption des buts de performance-approche et de performance-évitement seraient particulièrement dépendantes du contexte rendant plus ou moins saillante la fonction de sélection. Dès lors, les difficultés ainsi que le processus de mobilité sociale auquel font face les étudiant-e-s de bas statut seraient d'autant plus présents que la fonction de sélection est saillante. Dans le même temps, ce système de sélection serait à l'origine du « confort » des étudiant-e-s de haut statut. C'est donc surtout dans un contexte de

[5] Il est important de noter que 42% de ces 36% seront réorientés avec succès vers des filières de formations professionnelles. Au final, 21% des étudiant-e-s, en France, quitteront l'université sans diplôme.

sélection que ces dernier-ère-s adopteraient plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut.

La promotion d'un discours orienté vers la sélection, comparativement à une situation où la sélection serait moins saillante, devrait donc être à l'origine des différences de statut dans l'adoption des buts de performance-approche et performance-évitement et dans la performance. Le chapitre 6 investiguera ce point à travers deux études de laboratoire dans lesquelles la fonction de sélection du système sera manipulée (en comparaison avec des conditions expérimentales valorisant la fonction de formation ou atténuant l'enjeu de sélection). Par ailleurs, pour essayer de comprendre le rôle joué par la fonction de sélection du système universitaire sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement), ces deux expériences étudieront l'influence de la fonction de sélection sur la valeur sociale associée aux buts (étude 7) et sur une mesure comportementale d'intérêt pour la performance d'autrui (étude 8).

4.4. La question de la performance

Il est important de revenir à l'un des liens qui sous-tend ce travail de recherche, le lien fortement établi dans la littérature entre le statut socio-économique et la performance académique. Comme cela a été évoqué dans le second chapitre, les étudiant-e-s issus de milieux défavorisés sont généralement moins performant-e-s que les étudiant-e-s de milieux favorisé en contexte scolaire (Croizet & Claire, 1998 ; OCDE, 2012 ; Sackett et al., 2009 ; Sirin, 2005 ; Smeding et al., 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; White, 1982). Parmi les différentes raisons envisagées pour expliquer ces différences de réussite se trouvent notamment les explications contextuelles (Croizet & Claire, 1998 ; Spencer & Castano, 2007) et, dans la lignée de cette catégorie d'explication, nous pensons que le contexte de sélection devrait être plus défavorable aux étudiant-e-s de bas statut et réduire leur niveau de performance comparativement aux étudiant-e-s de haut statut (Smeding et al., 2013).

Néanmoins, nous proposons que cette relation entre statut et performance s'expliquerait par deux mécanismes opérant en parallèle, mécanismes impliquant les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement. En effet, Murayama et Elliot (2012) ont montré que la compétition n'avait pas d'effet sur la performance en raison de l'action de deux médiateurs opérant en parallèle, un médiateur ayant une action positive (les

buts de performance-approche) et un médiateur ayant une action négative (les buts de performance-évitement).

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la réussite des étudiant-e-s de haut statut comparativement aux étudiant-e-s de bas statut pourrait s'expliquer par deux raisons, leur plus grande adoption de buts de performance-approche et leur moindre adoption des buts de performance-évitement comparativement aux étudiant-e-s de bas statut. Ainsi, en raison de l'effet positif des buts de performance-approche sur les performances académiques (Barron & Harackiewicz, 2003 ; Cury et al., 2006 ; Darnon et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 1999, 2001 ; Harackiewicz et al., 1997 ; Harackiewicz et al., 2002), nous faisons l'hypothèse que l'adoption supérieure des buts de performance-approche par les étudiant-e-s de haut statut expliquerait pourquoi ces dernier-ère-s sont plus performant-e-s comparativement aux étudiant-e-s de bas statut. Dans le même ordre d'idée, et en raison de l'effet négatif des buts de performance-évitement sur les performances académiques (Darnon et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2005 ; Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Murayama & Elliot, 2012 ; Payne et al., 2007), nous faisons l'hypothèse que la moindre adoption des buts de performance-évitement par les étudiant-e-s de haut statut, comparativement aux étudiant-e-s de bas statut expliquerait pourquoi ces dernier-ère-s sont plus performant-e-s que les étudiant-e-s de bas statut (cf. figure 2).

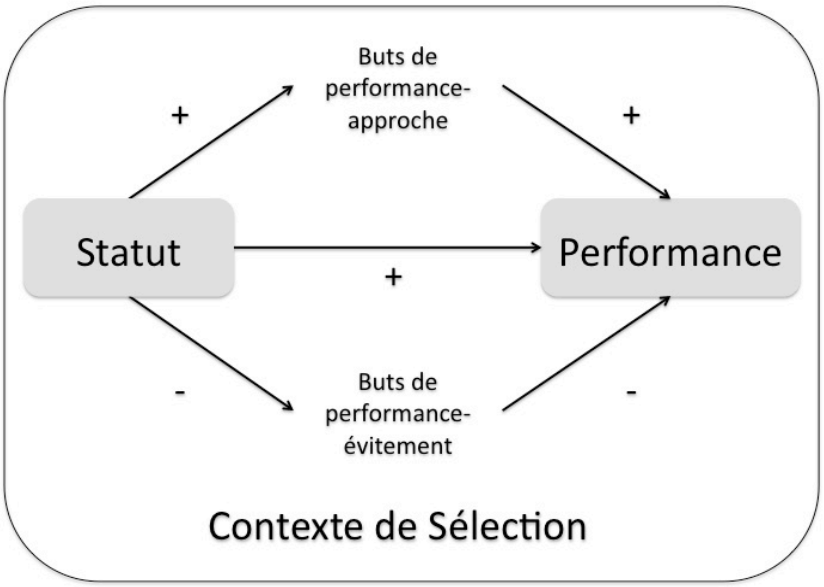


Figure 2. Modèle général

Résumé du chapitre

Nos sociétés sont organisées en fonction de hiérarchies sociales qui ont pour conséquences de classer les individus et les groupes sociaux entre eux.

(1) Les individus, sur la base de leurs appartenances groupales vont notamment se voir attribuer un statut qui leur conférera plus ou moins de prestige, de respect, et de reconnaissance aux yeux d'autrui.

(2) Le niveau socio-économique est l'un des critères utilisés pour classer les individus. Ainsi, un individu, en fonction de son emploi, diplôme, niveau de revenu, se verra attribué un statut plus ou moins élevé.

Les recherches sur les conséquences associées au fait d'appartenir à un groupe de haut / de bas statut socio-économique nous amènent à plusieurs constats :

(1) Appartenir à un groupe de bas statut socio-économique a de multiples conséquences sur la vie quotidienne, notamment en termes de santé, de comportements alimentaires, d'accès à la culture ou encore sur de multiples processus psychologiques (ex., explication quotidienne, prise de décision, gestion de la menace,…)

(2) Dans le domaine de l'éducation, il a été montré que les élèves/étudiant-e-s de bas statut réussissent moins bien que ceux de haut statut.

(3) Lorsque les individus font face à une identité sociale négative, ils peuvent réguler cette situation notamment en s'engageant dans un processus de mobilité individuelle ascendante.

(4) Ce processus peut être couteux pour les individus qui en font l'expérience avec des difficultés d'identification ou encore une double discrimination de la part du groupe d'origine et du nouveau groupe d'appartenance.

L'ensemble de ces travaux nous a amené à formuler plusieurs hypothèses :

(1) Les étudiant-e-s de haut statut devraient adopter davantage de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut.

(2) Les étudiant-e-s de bas statut devraient adopter plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut, particulièrement à un haut niveau de compétence académique (ceux-celles qui sont proches d'accomplir le processus de mobilité sociale)

(3) Ces effets seraient dépendants du contexte de sélection du système universitaire.

(4) En raisons des liens entre buts de performance (approche et évitement) sur les performances, l'adoption différentielle des buts (en fonction du statut) pourrait expliquer les différences de performances constatées entre étudiant-e-s de haut et bas statut.

Chapitre 3 : Statut, compétence académique et buts

L'objectif de ce chapitre est de tester le rôle du statut et de la compétence académique sur l'adoption de buts de performance-approche et de performance-évitement. Conformément aux travaux ayant montré que les étudiant-e-s de haut statut évoluent, à l'Université, dans un environnement favorable comparativement aux étudiant-e-s de bas statut (Croizet & Claire, 1998 ; Derks et al., 2006 ; Stephens, Fryberg et al., 2012), et que les individus en situation de pouvoir sont davantage orientés vers l'approche et agissent plus en conformité avec le système (Anderson & Berdahl, 2002 ; Guinote, 2008 ; Keltner et al., 2003), nous nous attendons à ce que les étudiant-e-s de haut statut adoptent plus de buts de performance-approche et moins de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de bas statut. De plus, nous défendons l'idée que les étudiant-e-s de bas statut qui réussissent le mieux à l'Université feront davantage face aux processus de mobilité sociale et à l'inconfort qui lui est associé (Jetten et al., 2008). Nous pensons donc que l'effet du statut sur l'adoption des buts de performance-évitement augmentera à mesure que la réussite académique augmentera. Ces hypothèses seront testées dans trois études de terrain auprès d'étudiant-e-s en première année de psychologie avec des mesures des buts dans les cours en général (étude 1) dans un cours spécifique (étude 2) et dans leur examen (étude 3).

1. Etude 1

1.1. Méthode

1.1.1. Participant-e-s

Deux cent trente quatre étudiant-e-s de première année de Psychologie ont participé à cette étude. Dix-huit participant-e-s ont été exclu-e-s en raisons de données manquantes (11 n'ont pas rapporté leur note obtenue au baccalauréat, et 7 n'ont pas rapporté le dernier diplôme obtenu par l'un de leur parents). L'échantillon final était donc composé de 216 participant-e-s (31 garçons et 185 filles) avec un âge moyen de 18.93 ans (*ET* = 1.73).

1.1.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s ont complété le questionnaire pendant un cours magistral de méthodologie scientifique s'étant déroulé au début du premier semestre universitaire.

Buts d'accomplissements. Les participant-e-s ont complété l'échelle des buts d'accomplissement de Elliot et McGregor (2001) validée en français par Darnon et Butera (2005) (pour voir l'échelle utilisée, cf. Annexe 1). La consigne du questionnaire était la suivante : « Les questions qui suivent se rapportent à vos études. Veuillez indiquer dans quelle mesure chacune des propositions est vraie pour vous dans vos cours, en général. ». Les participant-e-s devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de type Lickert en 7 points allant de 1 « Pas du tout vrai pour moi » à 7 « Très vrai pour moi » (ex., « Je veux seulement éviter d'échouer dans mes études »). Les réponses aux items étaient moyennées pour créer un score d'adoption des buts de performance-évitement (α = .50, M = 5.17, ET = 1.23), un score d'adoption des buts de performance-approche (α = .86, M = 3.67, ET = 1.64) et un score d'adoption des buts de maîtrise-approche (α = .84, M = 5.47, ET = 1.18).

Statut social. Les participant-e-s ont rapporté le plus haut niveau de diplôme obtenu par leur père et par leur mère. Pour déterminer le statut de l'étudiant-e, le plus haut niveau de diplôme du père ou de la mère était retenu. L'obtention du baccalauréat (seule condition pour rentrer dans une Université française) était utilisée comme critère pour déterminer le statut des participant-e-s. Un-e participant-e dont aucun des deux parents n'avait obtenu le baccalauréat était classé-e en tant qu'étudiant-e de bas statut ; un-e participant-e dont au moins un des deux parents avait obtenu le baccalauréat ou un diplôme de plus haut niveau était classé-e en tant qu'étudiant-e de haut statut (pour voir les échelles, voir Annexe 2). Sur la base de cette classification, il y avait 94 étudiant-e-s de bas statut et 122 étudiant-e-s de haut statut.

Pour nous assurer de la fiabilité de notre indicateur, nous avons demandé aux participant-e-s de compléter une mesure de statut social subjectif (Adler, Eppel, Castellazzo, & Ickovics, 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 intéressant 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) » (pour voir une version de l'échelle, cf. Annexe 2). Les participant-e-s devaient alors placer une croix sur un axe contenant dix rangs, les réponses étaient donc comprises entre 0, le bas de l'échelle, et 10, le haut de l'échelle (M = 4.93, ET = 1.33). Les résultats montrent que les étudiant-e-s catégorisé-e-s comme étant de haut statut (M = 5.27, ET = 1.27)

se perçoivent comme étant de plus haut statut que les étudiant-e-s catégorisé-e-s comme étant de bas statut (M = 4.48, ET = 1.27), $F(1,212) = 20.35$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$.

Niveau de compétence académique. Comme les participant-e-s étaient au début de leur cursus universitaire, nous leur avons demandé de rapporter la moyenne générale qu'ils-elles ont obtenu au baccalauréat (M = 11.68, ET = 1.38). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3.

Statistiques et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 1)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4
1. Niveau de compétence académique	__	11.68	1.38	__			
2. Buts de performance-évitement	.50	5.17	1.23	-.01	__		
3. Buts de performance-approche	.86	3.67	1.64	.09	.21**	__	
4. Buts de maîtrise-approche	.84	5.47	1.18	.08	.17*	.40**	__
5. Statut social	__	__	__	.07	-.17*	.11	.02

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut.

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

1.2. Résultats

Des analyses de régression ont été menées pour tester nos hypothèses. Le modèle intégrait trois prédicteurs : le statut social, le niveau de compétence académique et l'interaction entre ces deux variables. Des analyses préliminaires ont mis en évidence que le genre était significativement relié au niveau d'adoption des buts de performance-évitement, cette dernière variable était donc inclue dans l'analyse[6].

1.2.1. Buts de performance-évitement

L'effet principal du statut indique que les étudiant-e-s de bas statut (M = 5.43, ET = 1.03) adoptent davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut (M = 4.99, ET = 1.35), $F(1,211) = 5.49$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .03$. Le niveau de compétence académique ne prédit pas l'adoption des buts de performance-évitement, $F(1,211) < 1$, *ns*.

[6] Comme les interactions entre le genre, le statut et le niveau de compétence académique n'étaient pas significatives, seul le genre était rentré en tant que covarié (Yzerbyt, Muller, & Judd, 2004).

Néanmoins, comme attendu, l'interaction entre le statut social et le niveau de compétence académique est significative, $F(1,211) = 6.00$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .03$. Comme l'illustre la figure 3, il n'y a aucune différence entre les étudiant-e-s de haut et bas statut à faible niveau de compétence académique (un écart-type en dessous de la moyenne), $F(1,211) < 1$, *ns* ; la différence entre les étudiants de haut et bas statut apparaît surtout pour les bon-ne-s étudiant-e-s (un écart-type au dessus de la moyenne), $F(1,211) = 11.32$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .05$. Il est important de noter l'existence d'un effet principal du genre, les étudiantes rapportent davantage de buts de performance-évitement que les étudiants, $F(1,211) = 18.02$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .08$.[7]

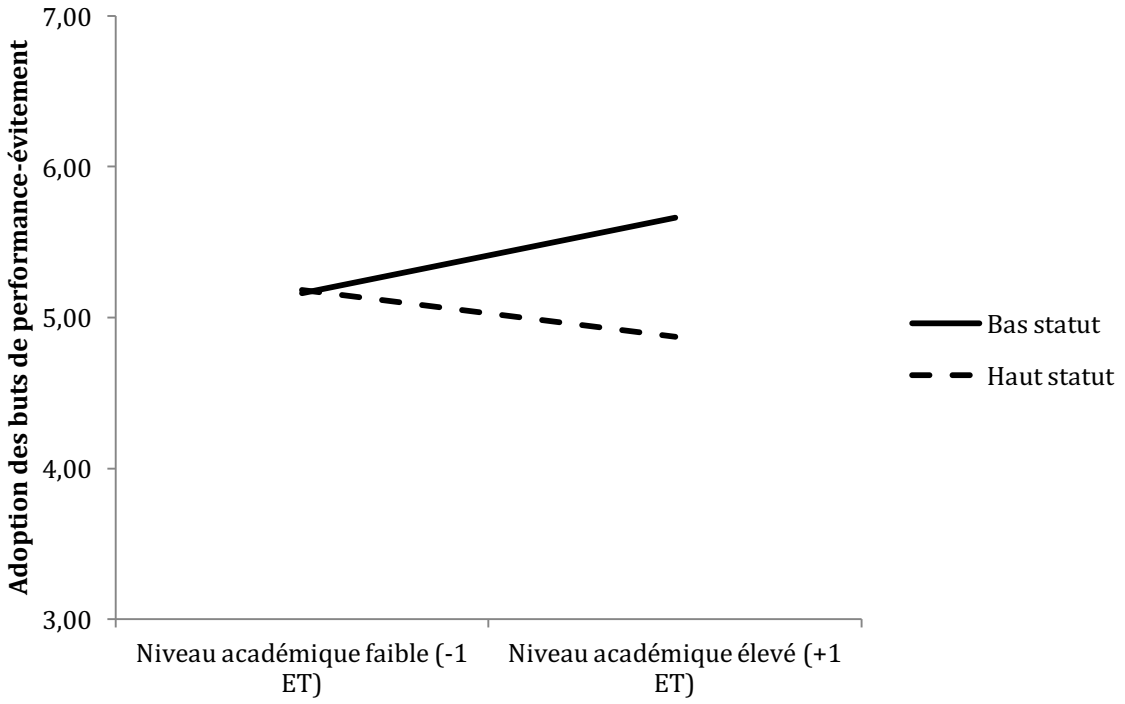


Figure 3. Buts de performance-évitement en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 1)

[7] En raison du faible alpha de Cronbach (α =.50), nous avons réalisé une analyse factorielle incluant les 9 items (performance-évitement, performance-approche et maîtrise-approche). Sur cette base là, nous avons régressé le score factoriel des buts de performance-évitement sur le même modèle. Les analyses révèlent des résultats similaires ; un effet tendanciel du statut, $F(1,209) = 3.72$, $p = .055$, $\eta_p^2 = .02$, pas d'effet du niveau de compétence ($F < 1$) et, un effet d'interaction significatif entre le statut et le niveau de compétence académique, $F(1,209) = 6.30$, $p = .013$, $\eta_p^2 = .02$.

1.2.2. Buts de performance-approche

Les mêmes analyses ont été répétées sur les buts de performance-approche (M = 3.67, ET = 1.64), elles ne révèlent aucun effet du statut, ni du niveau de compétence académique, ni d'interaction, et ni du genre (aucun effet n'atteint le seuil de significativité).

1.2.3. Buts de maîtrise-approche

Les mêmes analyses ont été répétées sur les buts de maîtrise-approche (M = 5.47, ET = 1.18). Les résultats ne révèlent pas d'effets principaux ou d'interaction pour cette variable (aucun effet n'atteint le seuil de significativité).

1.3. Discussion

Cette première étude avait pour objectif de tester le rôle du statut sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement). Celle-ci démontre qu'en général, les étudiant-e-s de bas statut adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut. De plus, l'interaction obtenue entre le statut social et le niveau de compétence académique révèle que plus le niveau de compétence académique est élevé, plus cette différence de statut est importante. En d'autres mots, alors que leur bon niveau de compétence devrait les protéger de l'adoption de ces buts (Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Reis, 2003 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005), les étudiant-e-s de bas statut avec un bon niveau de compétence adoptent davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut avec un niveau de compétence similaire. Ces premiers résultats soutiennent l'idée que l'adoption des buts de performance-évitement peut être une autre composante des difficultés vécues par ceux-celles engagé-e-s dans un processus de mobilité ascendante et qu'au delà des caractéristiques individuelles identifiées dans la littérature, le statut social est un antécédent de l'adoption des buts de performance-évitement.

Par ailleurs, nous faisions l'hypothèse que les étudiant-e-s de haut statut adopteraient davantage de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut. Les résultats ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. Deux éléments peuvent expliquer cette absence de résultat. Premièrement, ces buts ont pour caractéristique d'être indésirables socialement (Darnon et al., 2009). En effet, adopter ces buts revient à prendre le risque d'être mal perçu par autrui. Ainsi, il est possible que ce risque soit trop élevé pour les étudiant-e-s de haut statut les empêchant de déclarer adopter ce type de buts. La deuxième explication repose sur la saillance de la sélection. Dans le contexte de psychologie, la sélection en première année est latente et n'est explicite qu'en fin de quatrième année, il est alors possible que cette

sélection latente ne soit pas suffisante pour faire émerger des différences entre les étudiant-e-s de haut et bas statut dans l'adoption des buts de performance-approche. Nous reviendrons sur l'impact de la sélection dans le chapitre 7.

Quelques limites de cette première étude doivent être notées. Premièrement, dans cette étude, il était demandé aux étudiant-e-s de rapporter leurs buts dans leurs études en général. Cependant, certains travaux (Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang, & Patrick, 2002) indiquent que l'environnement de classe joue un rôle crucial sur les stratégies d'accomplissement et particulièrement sur les stratégies d'évitement. Compte tenu que les buts sont influencés par le contexte de classe, ils pourraient donc être différents en fonction des matières. Ainsi la mesure de buts que nous avons utilisée dans cette première étude pourrait ne pas avoir été assez précise et avoir entraîné une ambigüité pour les participant-e-s. Par ailleurs, Huang (2012) sur la base des résultats de sa méta-analyse, a récemment recommandé l'utilisation de formulation plus spécifique. Dans le même ordre d'idée, Baranik, Barron et Finney (2010) ont mis en évidence que les mesures spécifiques sont plus appropriées que des mesures générales pour des concepts changeants comme les buts d'accomplissement. Cette formulation générale des buts peut peut-être expliquer en partie le faible alpha de Cronbach obtenu pour la mesure des buts de performance-évitement[8]. Aussi, pour compléter ces résultats, nous utiliserons une mesure plus spécifique des buts (sur un cours en particulier) dans notre deuxième étude.

La deuxième limite de cette première étude concerne l'indice du niveau de compétence académique utilisé. En effet, bien que les notes obtenues au baccalauréat soient souvent associées au succès universitaire, ce qui est attendu par l'Université est différent de ce qui est attendu à l'examen du baccalauréat. Cet indice n'est probablement pas le meilleur pour évaluer les compétences académiques des étudiant-e-s à l'Université. De plus, il était demandé aux participant-e-s de rapporter leur note. Or, des travaux ont mis en évidence que, parfois, des distorsions dans le rappel de la note peuvent intervenir (Chatard, Guimond, & Selimbegovic, 2007 ; Kuncel, Credé, & Thomas, 2005). Pour répondre à cette limite dans l'étude 2, le niveau de compétence académique sera estimé par une note obtenue au premier

[8] De manière récurrente à travers les études de terrain, les alphas de Cronbach oscilleront entre des valeurs allant de faible à acceptable. Néanmoins, comme précisé dans les notes 7, 11, 12 et 15, des résultats similaires sont obtenus avec les scores factoriels. Ce point sera discuté dans la partie « Discussion et conclusion générales » de la thèse notamment au regard de la question de l'équivalence des mesures (équivalence de construit et équivalence structurale).

semestre dans une matière proche de celle pour laquelle les buts seront mesurés et celle-ci sera directement récupérée auprès des services administratifs de l'Université.

Enfin, dans la lignée du modèle présenté à la fin du chapitre 2, notre deuxième étude inclura une mesure de performance.

2. Etude 2

2.1. Méthode

2.1.1. Participant-e-s

Deux cent soixante seize étudiant-e-s de première année inscrit-e-s dans un cours de Psychologie Sociale ont participé à cette étude. En plus de trois participant-e-s n'ayant pas un niveau de français suffisant pour répondre aux questions, des données manquantes ont donné lieu à l'exclusion de seize participant-e-s (six n'ont pas répondu à la mesure de statut, un n'a pas répondu à la mesure de buts de performance-évitement, et neuf n'avaient pas participé à l'examen précédent, ce qui ne nous permettait pas d'obtenir leur niveau de compétence académique). L'échantillon final était donc composé de 257 participant-e-s (44 garçons et 213 filles) avec un âge moyen de 19.35 ans (ET = 1.67).[9]

2.1.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s ont répondu au questionnaire au début de leur second cours du deuxième semestre juste avant leur examen hebdomadaire. Ce cours était dispensé par huit enseignant-e-s différent-e-s. Il est important de noter que si huit groupes constituent un nombre trop faible pour conduire des analyses multi-niveaux (Maas & Hox, 2004), les coefficients de corrélation intra-classe (ICC) sur les mesures des buts ont malgré tout été calculés. Les résultats ont révélé que ces coefficient n'étaient significatifs ni pour les buts de performance-évitement, ICC = .02, $F(7,248) = 1.64$, *ns* ; ni pour les buts de performance-approche, ICC = .00 $F(7,248) < 1$, *ns* ; ni pour les buts de maîtrise-approche, ICC = .00,

[9] Dans cette expérience, nous avions également manipulé les fonctions de l'Université. Les participant-e-s étaient réparti-e-s aléatoirement dans une des quatre modalités de notre variable : condition contrôle, activation de la fonction de formation, activation des fonctions de formation et sélection et activation de la fonction de sélection (pour plus de détails sur les inductions voir méthode de l'étude 7). Aucun effet de la condition, ni effet d'interaction n'a été observé sur nos différentes variables. Il est probable que l'évaluation qui suivait la complétion du questionnaire, la première du semestre, ait cristallisé l'attention des étudiant-e-s pendant la tâche expliquant que les inductions n'aient pas fonctionné. Aussi, avons-nous choisi de ne pas tenir compte de ces inductions dans la suite des analyses.

$F(7,248) < 1$, *ns*. Ce coefficient indique que le pourcentage de variance expliqué par les enseignant-e-s n'est pas significativement différent de zéro. Il n'était donc pas nécessaire de réaliser des analyses multi-niveaux ici.

Buts d'accomplissements. Les même items que ceux utilisés dans l'étude 1 ont été repris ici pour mesurer les buts de performance-évitement (α = .76, *M* = 4.06, *ET* = 1.50), les buts de performance-approche (α = .92, *M* = 3.60, *ET* = 1.53), et les buts de maîtrise-approche (α = .90, *M* = 5.81, *ET* = 1.09). La consigne du questionnaire était légèrement différente puisqu'il était demandé aux participant-e-s de rapporter leurs buts spécifiquement dans leur cours de psychologie sociale.

Statut social. L'indicateur de statut social utilisé dans l'étude 1 a été repris ici. Dans cette étude, il y avait 104 participant-e-s de bas statut et 153 participant-e-s de haut statut.

Niveau de compétence académique. La note obtenue en Psychologie Sociale au premier semestre a été utilisée pour mesurer le niveau de compétence académique (*M* = 12.12, *ET* = 4.19). La note a été récupérée auprès des services administratifs après l'étude. Le premier et le second semestre sont particulièrement proches dans leur forme, seul le contenu diffère, dès lors la note obtenue au premier semestre apparaissait comme étant un indicateur fidèle de la compétence des participant-e-s dans la matière. Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4.

Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 2)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4	5
1. Niveau de compétence académique	—	12.12	4.19	—				
2. But de performance-évitement	.76	4.06	1.50	-.19**	—			
3. Buts de performance-approche	.92	3.60	1.53	.13*	.06	—		
4. Buts de maîtrise-approche	.90	5.81	1.09	.25**	-.20**	.13*	—	
5. Performance à l'examen	—	4.62	2.08	.53**	-.07	.53**	.10	—
6. Statut social	—	—	—	.12	-.14*	.12	-.05	.02

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Performance à l'examen. Comme cette étude se déroulait juste avant l'examen hebdomadaire en psychologie sociale, nous avons récupéré la performance des participant-e-s à celui-ci (voir Annexe 3). Cet examen était composé de 5 questions ouvertes choisies parmi une base de questions et portant sur le cours précédent, une note sur 10 était attribuée. En moyenne, les participant-e-s ont obtenu un score de 4.62 points (*ET* = 2.08).

2.2. Résultats

2.2.1. Buts de performance-évitement

Le même modèle de régression que celui de l'étude 1 a été utilisé. L'effet principal du statut indique que les étudiant-e-s de bas statut (*M* = 4.31, *ET* = 1.47) tendent à adopter davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut (*M* = 3.88, *ET* = 1.50), $F(1,252) = 3.54$, $p = .061$, $\eta_p^2 = .01$. Le niveau de compétence académique prédit négativement (*B* = -0.06) l'adoption des buts de performance-évitement, $F(1,252) = 8.43$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .03$. L'interaction entre le statut social et le niveau de compétence académique est significative, $F(1,252) = 4.87$, $p = .028$, $\eta_p^2 = .02$. Comme indiqué par la figure 4, aucune différence n'existe entre les étudiant-e-s de haut et bas statut à faible niveau de compétence académique, $F(1,252) < 1$, *ns*. En revanche pour les plus compétent-e-s, la différence entre les étudiants de haut et bas statut est significative, $F(1,252) = 8.13$, $p = .005$, $\eta_p^2 = .03$. Comme dans l'étude 1, l'effet principal du genre est significatif, les étudiantes rapportent davantage de buts de performance-évitement que les étudiants, $F(1,252) = 9.69$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .04$.

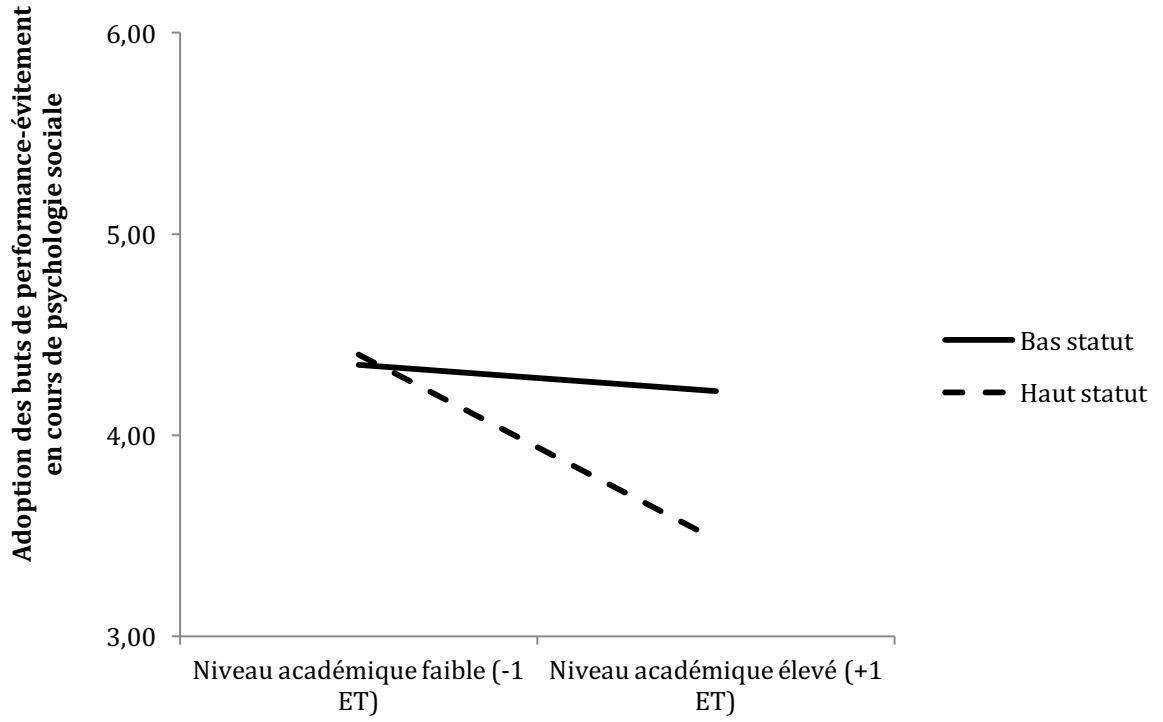


Figure 4. Buts de performance-évitement en cours de psychologie sociale en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 2)

2.2.2. Autres types de buts

Les analyses conduites sur les autres buts ont simplement mis en évidence un effet principal du niveau de compétence académique sur les buts de maîtrise-approche (M = 5.81, ET = 1.09), B = 0.04, $F(1,252) = 16.02$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .06$, et sur les buts de performance-approche (M = 3.60, ET = 1.53), B = 0.05, $F(1,252) = 5.14$, $p = .024$, $\eta_p^2 = .02$. Tous les autres effets principaux et d'interaction n'atteignent pas le seuil de significativité.

2.2.3. Performance à l'examen

Les mêmes analyses ont été réalisées sur le score de performance à l'examen (M = 4.62, ET = 2.08) et ne révèlent pas d'effet principal du statut, $F(1,252) < 1$, *ns*, mais un effet principal du niveau de compétence académique, B = 0.24, $F(1,252) = 105.10$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .29$, et pas d'effet d'interaction entre ces deux variables, $F(1,252) = 1.16$, *ns*. De plus, les étudiantes (M = 4.79, ET = 2.06) ont été plus performantes que les étudiants (M = 3.81, ET = 2.00), $F(1,252) = 11.79$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .05$.

2.3. Discussion

L'étude 2 a été conçue, en partie, pour répliquer les résultats obtenus dans l'étude 1 en répondant aux limites de celle-ci, à savoir la nécessité d'une mesure plus spécifique des buts, l'utilisation d'un indice de compétence académique plus approprié et une mesure de performance.

Les données indiquent que les étudiant-e-s de bas statut tendent à adopter plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut et la réplication de l'interaction entre le niveau de compétence académique et le statut social confirme que les étudiant-e-s de bas et haut statut ne diffèrent qu'à un haut niveau de compétence. Ainsi, ces deux premières études confirment qu'au delà du niveau de compétence, le statut social contribue à orienter les étudiant-e-s vers une forme de motivation particulière, les buts de performance-évitement.

Concernant les buts de performance-approche, et probablement pour les raisons évoquées dans l'étude 1, nous n'obtenons pas de différence entre les étudiant-e-s de bas et de haut statut. De plus, si nous attendions un effet principal du statut sur la performance à l'examen, les résultats ne permettent pas de confirmer cette hypothèse puisque les étudiant-e-s de haut et bas statut ne diffèrent pas dans leur niveau de performance. Pour expliquer cette absence de différence, il est important de préciser le contexte de cet examen. Celui-ci a eu lieu dans un cours de psychologie sociale, matière dans laquelle les examens terminaux classiques ont été remplacés par des examens continus hebdomadaires ayant pour vocation d'évacuer la pression évaluative et de focaliser les étudiant-e-s sur le processus d'apprentissage. Cette forme d'évaluation a d'ailleurs été identifiée comme un moyen pour éliminer les différences de performance entre les étudiant-e-s de haut et bas statut comparativement au format d'évaluation classique (Smeding et al., 2013). L'absence de différence de performance pourrait être une nouvelle illustration de l'efficacité de cette méthode d'évaluation.

Toutefois, cette deuxième étude comporte un certain nombre de limites. Même si l'étude 2 utilise un meilleur indicateur du niveau de compétences académiques, elle a été réalisée juste après les examens du premier semestre et donc avant que les notes du premier semestre ne soient délivrées. Cela implique qu'au moment de l'étude, les étudiant-e-s ne sont pas encore informés de leur niveau de compétence au premier semestre. Les étudiant-e-s se trouvaient dans une situation d'incertitude concernant leur niveau de compétence. Or, la situation d'incertitude a pour effet d'augmenter l'identification à l'endogroupe (Grieve & Hogg, 1999). Il est donc possible que cette incertitude ait rendu plus saillante les

caractéristiques stéréotypiques de l'endogroupe, et notamment la croyance selon laquelle les individus de bas statut social ne seraient pas compétents. Dès lors, est-ce que le statut continuera de prédire l'adoption des buts de performance-évitement pour les étudiant-e-s compétent-e-s lorsque ceux-ci auront reçu leur note, c'est-à-dire dans une situation moins ambiguë à propos de leur compétence académique ? L'étude 3 a pour objectif de répliquer les résultats des études 1 et 2 dans un contexte moins ambigu, c'est à dire deux mois après que les étudiant-e-s aient reçu leur note du premier semestre. L'étude 3 ambitionne aussi de compléter ces résultats en examinant si ces effets de statut apparaissent sur l'adoption de buts de performance-évitement, non seulement ceux relevant du cours de psychologie sociale, comme dans les études 1 et 2, mais également ceux relevant de leurs examens, une forme de buts plus proche des récentes conceptualisations des buts de performance (Elliot et al., 2011).

3. Etude 3

3.1. Méthode

3.1.1. Participant-e-s

Deux cents quatre-vingt douze étudiant-e-s de première année ont participé à cette troisième étude. Six participant-e-s ont été exclu-e-s des analyses car ils-elles n'avaient pas participé à l'examen du premier semestre et n'avaient donc pas de note. L'échantillon final était donc composé de 286 participant-e-s (43 garçons et 243 filles) avec un âge moyen de 19.40 ans (*ET* = 1.58).

3.1.2. Matériel et procédure

Comme pour l'étude 2, l'étude 3 a été réalisée dans un cours de Psychologie Sociale, au cours du deuxième semestre de l'année Universitaire. Ce cours était dispensé dans 10 groupes différents par 5 enseignant-e-s différent-e-s. Comme dans l'étude 2, les résultats ont révélé que le coefficient intra-classe n'était pas significatif, ni pour les buts de performance-approche, ICC = .03, $F(9,276) = 1.74$, *ns*, ni pour les buts de performance-évitement pour l'examen, ICC = .009, $F(9,276) = 1.30$, *ns*, ni pour les buts de performance-évitement dans la classe, ICC = .007, $F(9,276) = 1.22$, *ns*, ni pour les buts de maîtrise-approche, ICC=.002, $F(9,276) = 1.01$, *ns*, indiquant alors que des analyses multi-niveaux n'étaient pas nécessaires. Des analyses de régression classique ont donc été menées.

Les étudiant-e-s ont répondu au questionnaire au début de leur dernier cours du semestre et juste avant un contrôle continu[10]. A ce moment de l'année, ils-elles avaient reçu leur note du précédent semestre depuis deux mois et ils-elles préparaient les examens du second semestre qui devaient avoir lieu 3 semaines plus tard.

Buts d'accomplissements. Les même items que ceux utilisés dans l'étude 2, ont été réutilisés ici pour mesurer les buts en cours de psychologie sociale (i.e., pour les buts de performance-évitement, $\alpha = .64$, $M = 3.96$, $ET = 1.37$, pour les buts de performance-approche, $\alpha = .90$, $M = 3.26$, $ET = 1.56$, et pour les buts de maîtrise-approche, $\alpha = .85$, $M = 5.42$, $ET = 1.19$). En plus de ces mesures, 3 items mesurant les buts de performance-évitement relatifs à l'examen de psychologie sociale ont été ajoutés (« Ma peur d'échouer à mon examen de psychologie sociale est ce qui me motive », $\alpha = .54$, $M = 4.20$, $ET = 1.28$).

Statut social. Le même indicateur de statut social utilisé dans les deux premières études a été utilisé. Sur la base de cet indicateur, il y avait, dans cette étude, 124 participant-e-s de bas statut et 162 participant-e-s de haut statut.

Niveau de compétence académique. Comme dans l'étude 2, la note obtenue en Psychologie Sociale au premier semestre a été récupérée auprès des services administratifs et utilisée pour mesurer le niveau de compétence académique ($M = 11.35$, $ET = 3.70$). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 5.

Performance à l'examen. Comme dans l'étude 3, l'étude se déroulant juste avant l'examen hebdomadaire en psychologie sociale, nous avons récupéré la performance des étudiant-e-s à celui-ci (l'examen est présenté dans en Annexe 4). L'examen était composé de 10 questions à choix multiples choisies parmi une base de données et portant sur l'ensemble du programme du semestre, une note sur 10 était attribuée. En moyenne, les participant-e-s ont obtenu un score de 7.15 points ($ET = 2.22$).

[10] Dans cette expérience, nous avions manipulé l'importance de la note. Ainsi, les étudiant-e-s étaient réparti-e-s aléatoirement en deux conditions. Pour la moitié d'entre eux, il était expliqué que le contrôle continu qui allait suivre allait compter dans la moyenne et pour l'autre moitié, il était expliqué que le contrôle continu ne compterait pas dans la moyenne finale. Aucun effet de cette induction, ni aucun effet d'interaction, n'a été observé sur nos différentes variables. Cette expérience ayant eu lieu lors du dernier cours de psychologie sociale, le débriefing réalisé auprès du premier groupe a fait l'objet d'une large diffusion auprès des autres classes ce qui fait que la plupart des étudiant-e-s dans les groupes suivants était au courant qu'il y aurait une expérience et que la note ne compterait pas dans la moyenne, quoi que l'enseignant-e annonce. Aussi, avons-nous choisi de ne pas tenir compte de ces inductions dans la suite des analyses.

Tableau 5.

Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 3)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4	5	6
1. Niveau de compétence académique	__	11.35	3.70	__					
2. Buts de performance-évitement dans le cours de psychologie sociale	.64	3.96	1.37	.02	__				
3. Buts de performance-évitement dans l'examen de psychologie sociale	.54	4.20	1.28	.03	.81**	__			
4. Buts de performance-approche dans les cours de psychologie sociale	.90	3.26	1.56	.27**	.28**	.21**	__		
5. Buts de maîtrise-approche	.85	5.42	1.19	.37**	.23**	.24**	.40**	__	
6. Performance à l'examen	__	7.15	2.22	.57**	.24**	.21**	.41**	.21**	__
7. Statut social	__	__	__	.00	-.12*	-.18**	.06	-.04	.06

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

3.2. Résultats

Les données ont été analysées selon un modèle de régression qui incluait le statut social (codé -1 et 1), le niveau de compétence académique centré, et l'interaction entre ces deux variables. Comme précédemment, le genre était entré en tant que covarié.

3.2.1. Buts de performance-évitement en cours de Psychologie Sociale

Les résultats montrent un effet principal tendanciel du statut, $F(1,281) = 2.93$, $p = .088$, $\eta_p^2 = .01$, indiquant que les étudiant-e-s de bas statut ($M = 4.15$, $ET = 1.40$) tendent à adopter davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut ($M = 3.82$, $ET = 1.33$). La note obtenue au premier semestre ne prédit pas l'adoption des buts de performance-évitement, $F(1,281) < 1$, *ns*. L'interaction entre le statut social et le niveau de compétence académique est significative, $F(1,281) = 4.10$, $p = .044$, $\eta_p^2 = .01$. Comme le montre la figure 5, aucune différence n'existe entre les étudiant-e-s de haut et bas statut avec un faible niveau de compétence académique, $F(1,281) < 1$, *ns*. A un bon niveau de

compétence académique, la différence entre les étudiants de haut et bas statut est significative, $F(1,281) = 6.99$, $p = .009$, $\eta_p^2 = .02$. Comme dans les études 1 et 2, l'effet principal du genre est significatif, les étudiantes rapportent davantage de buts de performance-évitement que les étudiants, $F(1,281) = 40.35$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .13$.

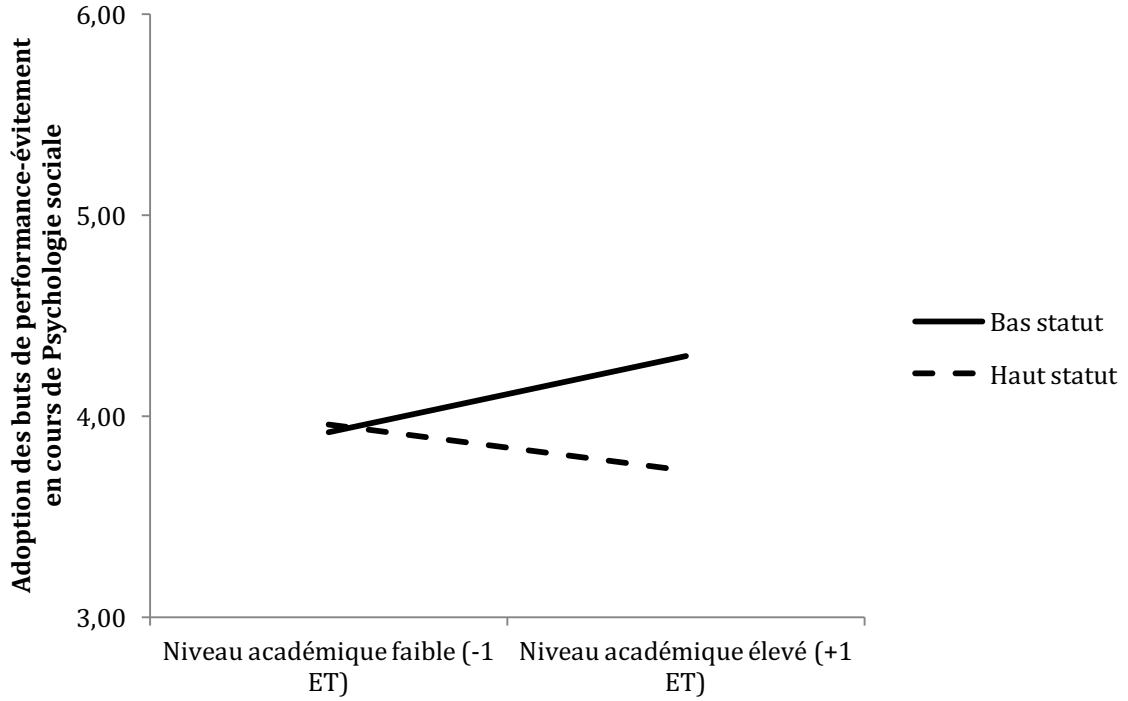


Figure 5. Buts de performance-évitement en cours de psychologie sociale en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 3)

3.2.2. Buts de performance-évitement à l'examen de Psychologie Sociale

L'effet du statut social est significatif, $F(1,281) = 8.90$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .03$, les étudiant-e-s de bas statut ($M = 4.47$, $ET = 1.28$) déclarent adopter plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut ($M = 3.99$, $ET = 1.24$). Le niveau de compétence académique ne prédit pas l'adoption de ces buts, $F(1,281) < 1$, *ns*. Une nouvelle fois, l'interaction entre le statut et le niveau de compétence est significative, $F(1,281) = 6.04$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .02$. Le même pattern que précédemment (cf. figure 6) apparaît ; si aucune différence sur l'adoption des buts de performance-évitement n'apparaît entre les étudiant-e-s de bas et haut statut à un faible niveau de compétence, $F(1,281) < 1$, *ns*, cette différence est en revanche significative pour les étudiant-e-s les plus compétent-e-s, $F(1,281) = 14.79$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$. Enfin, comme pour les buts de performance-évitement dans le cours de

Psychologie Sociale, les étudiant-e-s déclarent adopter plus de buts de performance-évitement pour l'examen que les étudiants, $F(1,281) = 23.32$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .08$.[11]

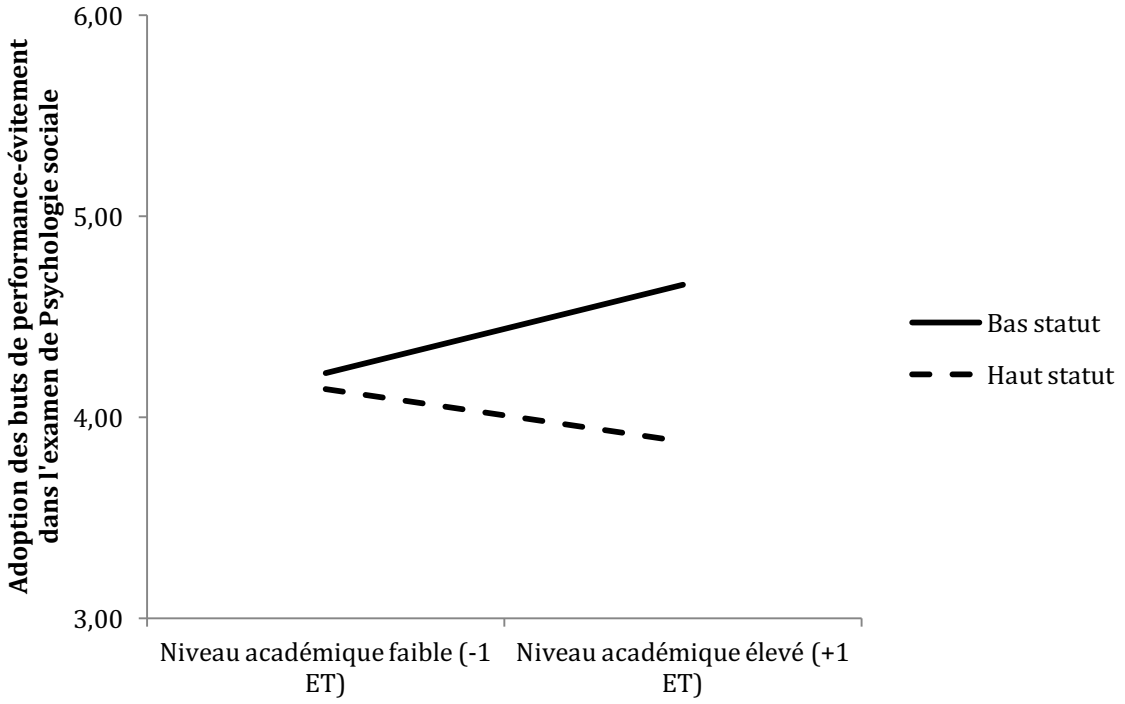


Figure 6. Buts de performance-évitement à l'examen de psychologie sociale en fonction du statut et du niveau de compétence académique (étude 3)

3.2.3. Autres types de buts

Une nouvelle fois, les analyses conduites ont été répétées sur les autres buts et ont mis en évidence un effet principal du niveau de compétence académique sur les buts de maîtrise-approche ($M = 5.42$, $ET = 1.19$), $B = 0.10$, $F(1,281) = 46.41$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .14$, et sur les buts de performance-approche ($M = 3.26$, $ET = 1.56$), $B = 0.11$, $F(1,281) = 23.41$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .08$. Tous les autres effets principaux et d'interaction n'atteignent pas le seuil de significativité.

[11] En raison d'alpha de Cronbach faible et modéré (α =.54 et .64), nous avons décidé de refaire les analyses sur les scores factoriels. L'analyse factorielle ne fait sortir qu'un seul score pour les buts de performance-évitement. Les analyses réalisées sur ce score révèlent des résultats similaires ; un effet significatif du statut, $F(1,278) = 5.95$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .02$, pas d'effet du niveau de compétence ($F < 1$) et, un effet d'interaction significatif entre le statut et le niveau de compétence académique, $F(1,278) = 5.11$, $p = .025$, $\eta_p^2 = .01$.

3.2.4. Performance à l'examen

Les mêmes analyses ont été réalisées sur le score de performance à l'examen (M = 7.15, ET = 2.22). Les analyses ne révèlent pas d'effet principal du statut, $F(1,281) = 1.70$, *ns*, mais un effet principal du niveau de compétence académique, $B = 0.31$, $F(1,281) = 141.39$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .34$, et pas d'effet d'interaction entre ces deux variables, $F(1,281) = 1.02$, *ns*. Il faut noter que les étudiantes (M = 7.25, ET = 2.20) ont été plus performantes que les garçons (M = 6.58, ET = 2.38), $F(1,281) = 6.19$, p =.013, $\eta_p^2 = .02$.

3.3. Discussion

Le but de cette troisième étude était de répliquer les résultats obtenus sur les buts de performance-évitement dans l'étude 2 dans une situation moins ambiguë pour les étudiant-e-s en ce qui concerne leur niveau de compétence académique. Les données permettent de confirmer les résultats obtenus dans les deux premières études à savoir que si les étudiant-e-s de bas statut tendent à adopter plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut, cela semble surtout vrai lorsque les étudiant-e-s ont un bon niveau de compétence académique. Cette étude a également permis de mettre en évidence que cet effet s'observait aussi sur les buts relatifs à la situation d'examen.

Concernant les buts de performance-approche et la performance à l'examen, les données, une nouvelle fois, ne mettent pas en évidence de différence entre les étudiant-e-s de haut et bas statut. Le contexte de cette troisième étude était identique à celui de l'étude 2 (cours de psychologie sociale) et la mesure de performance était également un contrôle continu. Ce contexte (orienté sur la maîtrise plus que sur la performance, Smeding et al., 2013) peut donc contribuer à expliquer pourquoi nous n'observons pas de différences.

4. Discussion générale

L'objectif de ce chapitre était de tester, sur le terrain, nos hypothèses concernant l'effet du statut social en tant qu'antécédent des buts d'accomplissement. Ces trois études, réalisées auprès d'étudiant-e-s en Psychologie, avec différentes mesures des buts, ont surtout permis de confirmer un effet du statut, en interaction avec le niveau de compétence, sur les buts de performance-évitement ; les étudiant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut avec un niveau de compétence similaire. Néanmoins, ces résultats sont de nature corrélationnelle empêchant une

conclusion au regard de la causalité. La manipulation d'au moins une de nos variables d'intérêt permettrait de clarifier la causalité au sein de notre modèle.

Dans les trois études, aucune différence n'est observée entre les étudiant-e-s de haut et bas statut sur l'adoption des buts de performance-approche. Comme évoqué précédemment, il est possible que les buts de performance-approche soient trop indésirables pour être adoptés différemment en fonction du statut. Plusieurs arguments renvoyant au contexte dans lequel ces buts sont jugés indésirables peuvent soutenir cette hypothèse. Premièrement, et comme évoqué précédemment, les études de psychologie sont des études dans lesquelles le processus de sélection est latent et ne se manifeste de manière évidente qu'à la fin de la quatrième année. Dès lors, en première année, les étudiant-e-s ont moins besoin de se distinguer positivement les uns des autres pour avancer dans leur cursus, la sélection est plus critériée (avoir 10/20) que normative (en comparaison avec les autres). Deuxièmement, les enseignant-e-s de psychologie ne font pas la promotion des buts de performance-approche dans leur discours aux étudiant-e-s (Darnon et al., 2009). Enfin, les travaux cités dans l'introduction suggèrent que les étudiant-e-s de haut statut seraient plus capables d'agir en conformité avec les exigences d'une situation donnée que les étudiant-e-s de bas statut (Guinote, 2008 ; Slabu & Guinote, 2010). Ainsi, il es possible d'envisager que les étudiant-e-s de haut statut n'adoptent pas plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut car ils-elles savent qu'ils-elles risquent d'être mal perçu-e-s (par les enseignant-e-s et les autres étudiant-e-s) en adoptant ce type de buts. Pris ensemble, ces éléments suggèrent que le contexte spécifique des études de psychologie pourrait expliquer pourquoi haut et bas statut ne diffèrent pas dans leur adoption des buts de performance-approche. Un contexte universitaire dans lequel la sélection est plus saillante pourrait permettre de faire apparaître ces différences.

Nous pouvons également noter que si le genre était seulement inclus en tant que variable de contrôle, les trois études mettent en évidence un effet consistant du genre, les étudiantes adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants, répliquant ainsi certains résultats de la littérature (Elliot & Church, 1997 ; Howell & Buro, 2009 ; Smith, 2004). Le genre est un indicateur important du statut dans notre société, les hommes occupent de meilleures positions, gagnent plus d'argent et sont jugés comme étant plus compétents que les femmes (Fiske, 2010). Ainsi, le fait, que les femmes adoptent plus de buts de performance-évitement que les hommes, soutient l'idée que la position sociale peut jouer un rôle sur l'adoption des buts de performance-évitement. Néanmoins, la répartition très inégale

de nos participant-e-s dans les trois études nous incite à la prudence quant au fait de tirer des conclusions définitives sur cet effet.

Dans les études qui suivent, nous tenterons d'apporter des réponses aux limites que nous venons de citer. Premièrement, nous proposerons, dans le chapitre suivant, de réaliser une réplication de cette étude dans un contexte où la sélection est plus saillante, les études de médecine (chapitre 5, étude 5), et dans le chapitre 6, de manipuler la saillance de la sélection (étude 7 et 8), nous nous attendons à ce que les différences de statut sur l'adoption des buts de performance-approche et évitement s'observe principalement lorsque la sélection sera saillante. La seconde limite renvoie à la nature corrélationnelle des données. Pour répondre à cette limite, nous proposerons dans l'étude 6 de manipuler la compétence des participant-e-s. Enfin, la dernière limite, que nous allons adresser dans le chapitre suivant, renvoie à l'utilisation de la compétence réelle plutôt que la compétence perçue comme indicateur de la compétence académique. En effet, une explication alternative aux résultats sur les buts de performance-évitement pourrait être que les étudiant-e-s de bas statut qui sont compétent-e-s adoptent plus de buts de performance-évitement non pas parce qu'ils-elles sont engagés dans un processus de mobilité sociale mais parce qu'ils-elles auraient une moins bonne perception de leur compétence par rapport aux étudiant-e-s de haut statut (Gecas, 1989 ; voir aussi Ivcevic & Kaufman, 2013). Compte tenu du lien négatif entre la compétence perçue et l'adoption des buts de performance-évitement (Cury et al., 2006 ; Deemer, 2010 ; Elliot & Church, 1997 ; Moller & Elliot, 2006 ; Payne et al., 2007 ; Pulfrey et al., 2011), les étudiant-e-s de bas statut adopteraient donc plus de buts de performance-évitement parce qu'ils auraient une représentation faussée de leur compétence comparativement aux étudiant-e-s de haut statut compétent-e-s, ce qui revient à dire que leur bonne performance serait, en quelque sorte, insuffisante pour les rassurer sur le fait qu'ils-elles sont compétent-e-s.

Ainsi, la compétence perçue pourrait avoir un rôle très proche de celui de la compétence réelle. Les recherches ont montré que le niveau réel de compétence et la compétence perçue ont les mêmes conséquences sur les buts de performance (approche et évitement, voir Cury et al., 2006 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Reis, 2003 ; Hsieh et al., 2007 ; Moller & Elliot, 2006 ; Payne et al., 2007 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005). Comme développé précédemment, la compétence perçue renvoie à la manière dont les individus perçoivent leurs capacités à réaliser une tâche donnée. Ainsi, un individu se percevant comme étant compétent aura tendance à percevoir davantage les possibilités de succès comparativement à un individu se percevant comme

incompétent, qui lui, aura davantage tendance à se focaliser sur les risques d'échecs (Cury et al., 2006 ; Elliot & Church, 1997). Sur cette base, les recherches ont montré de manière consistante que la perception de compétence est positivement associée à l'adoption des buts de performance-approche alors qu'elle est négativement reliée à l'adoption des buts de performance-évitement (Cury et al., 2006 ; Deemer, 2010 ; Elliot & Church, 1997 ; Moller & Elliot, 2006 ; Payne et al., 2007 ; Pulfrey et al., 2011). Plus un individu perçoit qu'il est compétent dans un domaine donné et moins il a de raisons d'adopter des buts de performance-évitement.

Par ailleurs, la compétence perçue est une dimension déterminante pour la réussite académique d'un-e étudiant-e (Cury et al., 2006 ; Elliot & Church, 1997) et, ce, indépendamment du niveau de compétence réelle (Pajares & Kranzler, 1995). En effet, comme la compétence réelle, la manière dont un-e étudiant-e se représente sa compétence pourrait être tout aussi déterminante pour les étudiant-e-s de bas statut dans le processus de mobilité sociale. Les étudiant-e-s de bas statut ayant une perception de leurs compétences comme étant élevées auraient plus à se confronter au processus de mobilité sociale et aux difficultés reliées (Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Jetten et al., 2008 ; Johnson et al., 2011 ; Lee & Kramer, 2013 ; Ostrove & Long, 2007 ; Reay et al., 2009, 2010). Aussi faisons-nous l'hypothèse que les étudiant-e-s de bas statut avec un niveau élevé de compétence perçue (comparativement à un niveau élevé de compétence réelle) vont faire une expérience de ce processus de mobilité sociale plus marquée en raison de la confiance qu'ils-elles ont dans leurs capacités à réussir en tant qu'étudiant-e-s. Nous faisons la même hypothèse que pour la compétence académique réelle : les étudiant-e-s de bas statut avec un niveau de compétence académique perçue élevé feraient face à l'inconfort associé au processus de mobilité sociale et adopteraient, en réaction, davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut avec un niveau de compétence perçue élevé. Le chapitre 4 se propose d'étudier cette hypothèse auprès d'étudiant-e-s de psychologie (étude 4) et auprès d'étudiant-e-s de première année de médecine (étude 5).

L'étude 6 aura pour vocation de répondre à une limite qui sera discutée plus en détails à l'issue de l'étude 5, la nature corrélationnelle des données. Cette sixième étude inclura notamment une manipulation du niveau de compétence académique.

Chapitre 4 : Statut social, Perception de compétence et buts

L'objectif de ce chapitre est de tester à nouveau le rôle du statut sur l'adoption des buts de performance-approche et sur les buts de performance-évitement en interaction, non plus avec la compétence réelle mais avec la compétence perçue. Comme nous l'avons développé précédemment, il est possible que les étudiant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s aient une mauvaise représentation de leur propre compétence comparativement aux étudiant-e-s de haut statut (Gecas, 1989 ; Ivcevic & Kaufman, 2013). Néanmoins, nous argumentions que les étudiant-e-s de bas statut ayant une perception de leur compétence comme étant élevée feraient d'autant plus face au processus de mobilité sociale car ils-elles auraient moins de doute quant à leur succès futur. Dès lors, nous nous attendons à répliquer les effets obtenus dans les premières études. Nous nous attendons (1) à ce que les étudiant-e-s de bas statut adoptent plus de buts de performance-évitement et plus de buts de performance-évitement « normatif » que les étudiant-e-s de haut statut, (2) que cet effet augmente à mesure que la compétence académique augmente (compétence académique perçue, études 4 et 5 et, manipulée, étude 6). Pour les buts de performance-approche, nous avons évoqué le fait que les études de psychologie n'étaient peut-être pas un environnement suffisamment sélectif pour permettre aux étudiant-e-s de haut statut de s'autoriser à adopter davantage de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut (notamment en raison de leur caractère indésirable, Darnon et al., 2009). Ainsi, dans un contexte où la sélection est explicite (les études de médecine), les étudiant-e-s de haut statut devraient adopter plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut. Ces hypothèses seront testées dans deux études de laboratoire (études 4 et 6, avec un échantillon comparable à celui des études 1 à 3) et dans une étude de terrain (étude 5, auprès d'étudiant-e-s en première année de médecine).

1. Etude 4

1.1. Méthode

1.1. Participant-e-s

Quatre cent vingt six étudiant-e-s de première année ont répondu au questionnaire. Quarante-cinq étudiant-e-s ont été exclu-e-s de la base de données en raison de données manquantes (trois n'ont pas complété la mesure de compétence perçue, quarante n'ont pas complété la mesure de statut, et deux n'ont pas complété la mesure du genre) et cinq participant-e-s ont été exclu-e-s en raison de résidus standardisés non conformes (supérieurs à 3) (Judd & McClelland, 1989). L'échantillon final était donc composé de 376 participant-e-s (68 garçons et 308 filles) avec un âge moyen de 19.22 ans (*ET* = 2.24).

1.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s ont complété le questionnaire dans le cadre de la passation d'un questionnaire de masse. Ce questionnaire a été complété environ deux mois après le début de l'année universitaire par l'ensemble des étudiant-e-s de première année et incluait plusieurs échelles de mesures non traitées ici. Ces passations se faisaient sur ordinateur par groupe de 20 participant-e-s, maximum.

Buts d'accomplissements. Le questionnaire était identique à celui de l'étude 1. Ainsi, ce questionnaire mesurait les buts de performance-évitement (Elliot & McGregor, 2001, α = .48, *M* = 5.49, *ET* = 1.10), les buts de performance-approche (α = .84, *M* = 3.71, *ET* = 1.56), et les buts de maîtrise-approche (α = .80, *M* = 5.66, *ET* = 1.09). Dans cette étude, la version la plus récente de la mesure des buts de performance-évitement sera incluse (Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011). Cette mesure est différente de la précédente dans le sens où elle inclut la dimension normative dans les items. L'ancienne mesure des buts de performance-évitement, celle que nous avons utilisée jusqu'ici, fait référence à la peur de démontrer son incompétence dans l'absolu, alors que la définition originelle développée par les auteurs parlait de la peur de démontrer son incompétence relativement à autrui. Les hypothèses concernant cette mesure sont les mêmes que celles formulées pour les buts de performance-évitement. Comme cette nouvelle échelle n'a pas été validée en français, les trois items ont été traduits en français puis retraduits en anglais (exemple, « Il est important pour moi de ne pas échouer dans mes cours comparativement aux autres », α = .81, *M* = 4.33, *ET* = 1.56) (pour les 3 items, voir Annexe 1).

Statut social. Sur la base de la catégorisation utilisée jusqu'alors, il y avait, dans cette étude, 144 participant-e-s de bas statut et 232 participant-e-s de haut statut. A l'image de l'étude 1 et pour nous assurer de la fiabilité de notre indicateur de statut social, nous avons demandé aux participant-e-s de compléter l'échelle mesurant le statut social subjectif (Adler et al., 2000). Cette échelle était différente de celle utilisée précédemment dans le sens où il s'agissait d'une échelle continue permettant aux participant-e-s de répondre de manière plus précise sur une échelle allant de 0 à 100. Conformément aux résultats de l'étude 1, les étudiant-e-s catégorisé-e-s comme étant de haut statut (M = 54.19, ET = 17.87) se perçoivent comme étant de plus haut statut que les étudiant-e-s catégorisé-e-s comme étant de bas statut (M = 46.56, ET = 16.40), $F(1,374) = 17.20$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$.

Compétence perçue. Pour mesurer la compétence perçue des étudiant-e-s, ces derniers ont répondu à la mesure validée par Losier, Vallerand, et Blais (1993) en quatre items (voir Annexe 5). Les participant-e-s devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de type Lickert en 7 points allant de 1 « Pas du tout en accord» à 7 « Très fortement en accord », (ex., « J'ai développé de très bonnes compétences comme étudiant-e »). Les réponses aux quatre items étaient moyennées pour créer un score de compétence perçue (α = .76, M = 4.21, ET = 1.03). Il est important de noter que le statut social prédit marginalement la compétence perçue, $F(1,378) = 3.78$, $p = .076$, les étudiant-e-s de haut statut (M = 4.28, ET = 1.04) tendent à se percevoir comme étant plus compétent-e-s que les étudiant-e-s de bas statut (M = 4.10, ET = 0.99). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 6.

Tableau 6.

Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 4)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4	5
1. Compétence perçue	.76	4.21	1.03	__				
2. Buts de performance-évitement	.48	5.49	1.10	.07	__			
3. Buts de performance-évitement « normatifs »	.81	4.33	1.56	.25**	.33**	—		
4. Buts de performance-approche	.84	3.71	1.56	.32**	.25**	.77**	__	
5. Buts de maîtrise-approche	.80	5.66	1.09	.32**	.35**	.27**	.35**	__
6. Statut social	__	__	__	.09	-.03	.14**	.00	.07

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut.

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

1.2. Résultats

Le modèle de régression incluait le statut social, la compétence perçue centrée, et l'interaction entre ces deux variables. Le genre était ajouté en tant que covarié.

1.2.1. Buts de performance-évitement

L'effet principal du statut n'est pas significatif, $F(1,371) < 1$, *ns*. La compétence perçue prédit positivement ($B = 0.14$) l'adoption des buts de performance-évitement, $F(1,371) = 6.54$, $p = .011$, $\eta_p^2 = .02$. L'interaction entre le statut social et la compétence perçue est significative, $F(1,371) = 9.03$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .02$. Comme l'illustre la figure 7, il y a une différence marginale entre les étudiant-e-s de haut et bas statut à un faible niveau de compétence perçue (1 écart-type au dessous de la moyenne), $F(1,371) = 3.52$, $p = .062$, $\eta_p^2 = .01$, les étudiant-e-s de haut statut tendent à adopter davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de bas statut. En revanche, pour les étudiant-e-s avec une compétence perçue élevée (1 écart-type au dessus de la moyenne), il apparaît que les étudiant-e-s de bas statut adoptent plus de but de performance-évitement que les étudiants de haut statut, $F(1,371) = 5.68$, $p = .018$, $\eta_p^2 = .02$. Comme dans les études précédentes, l'effet principal du genre est significatif ; les étudiantes rapportent à nouveau adopter davantage de buts de performance-évitement que les étudiants, $F(1,371) = 44.03$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$.[12]

[12] En raison du faible alpha de Cronbach observé dans cette étude (α =.48), nous avons, comme pour les études 1 et 3, refait les analyses sur les scores factoriels. Les analyses confirment des résultats très similaires, il n'y a pas d'effet du statut, ($F < 1$), pas d'effet de la perception du niveau de competence ($F < 1$) et, un effet d'interaction significatif entre le statut et la perception du niveau de compétence académique, $F(1,343) = 8.35$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .02$.

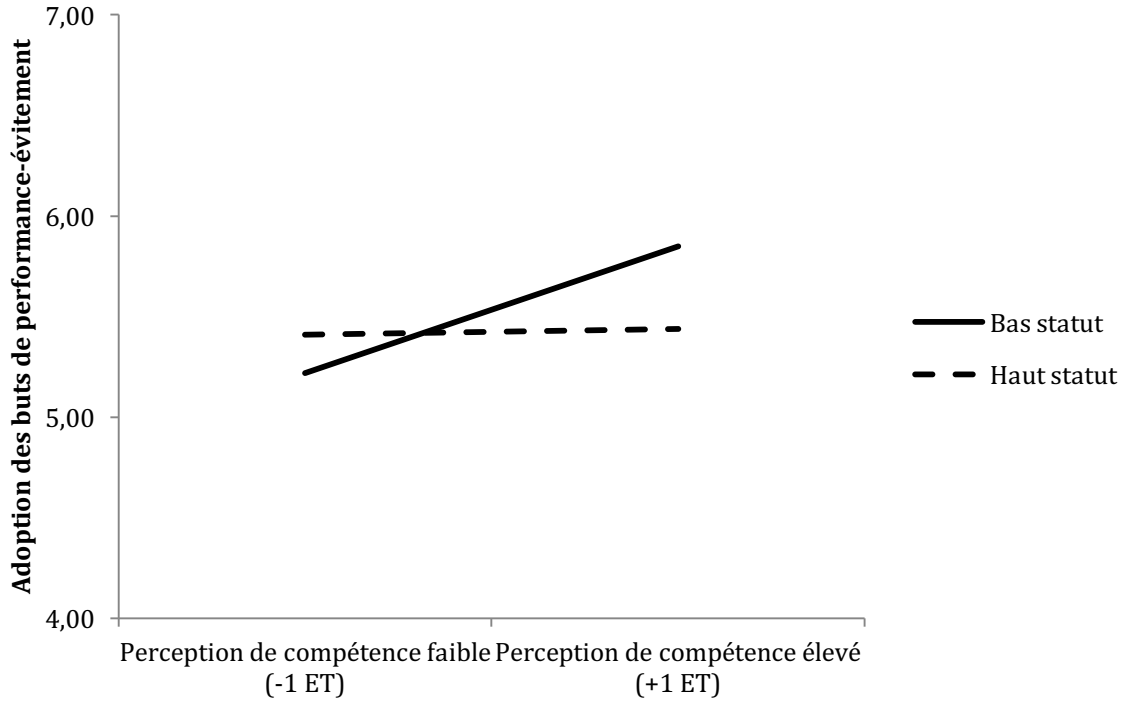


Figure 7. Buts de performance-évitement en fonction du statut et de la compétence perçue (étude 4).

1.2.2. Buts de performance-évitement « normatifs »

L'effet principal du statut social est significatif, $F(1,371) = 6.03$, $p = .014$, $\eta_p^2 = .02$. Contrairement aux résultats précédents, les étudiant-e-s de bas statut ($M = 4.06$, $ET = 1.66$) déclarent adopter moins de buts de performance-évitement « normatifs » que les étudiant-e-s de haut statut ($M = 4.50$, $ET = 1.46$). La compétence perçue prédit positivement ($B = 0.41$) l'adoption de ces buts, $F(1,371) = 26{,}90$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .07$. L'interaction entre le statut et la compétence perçue est marginale, $F(1,371) = 3.30$, $p = .070$, $\eta_p^2 = .01$. La décomposition (cf. figure 8) indique que les étudiants de haut statut adoptent davantage ce type de buts comparativement aux étudiant-e-s de bas statut surtout à un faible niveau de compétence perçue, $F(1,371) = 9.57$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .03$. Aucune différence n'apparaît pour les étudiant-e-s de bas et haut statut avec un niveau de compétence perçue élevé, $F(1,371) < 1$, *ns*. Une fois encore, un effet principal du genre s'observe, les étudiantes rapportent davantage de buts de performance-évitement « normatifs » que les étudiants, $F(1,371) = 4.56$, $p = .033$, $\eta_p^2 = .01$.

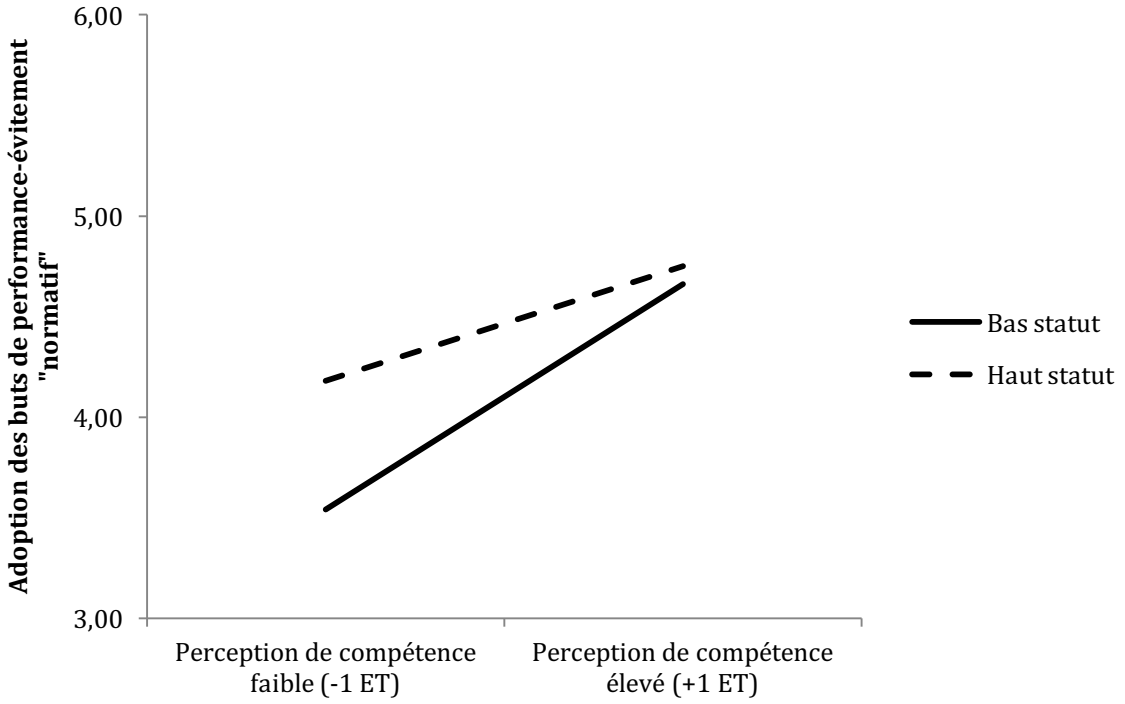


Figure 8. Buts de performance-évitement « normatifs » en fonction du statut et de la compétence perçue (étude 4).

1.2.3. Autres types de buts

Les mêmes analyses réalisées sur les autres types de buts mettent en évidence que la compétence perçue prédit positivement les buts de maîtrise-approche (M = 5.66, ET = 1.09), B = 0.32, $F(1,371) = 40.65$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$, et les buts de performance-approche (M = 3.71, ET = 1.56), B = 0.45, $F(1,371) = 40.84$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$. Il faut également noter un effet principal tendanciel du genre sur les buts de maîtrise-approche, $F(1,371) = 3.20$, $p = .074$, $\eta_p^2 = .01$, les étudiantes tendent à adopter plus de buts de maîtrise-approche que les étudiants. Tous les autres effets principaux et d'interaction n'atteignent pas le seuil de significativité.

1.3. Discussion

Cette quatrième étude avait pour objectif de répliquer les résultats obtenus dans les études 1, 2 et 3 du chapitre 3, avec une mesure de compétence perçue plutôt qu'avec une mesure de compétence réelle. Par ailleurs, cette étude avait également pour objectif d'étendre nos résultats à une autre mesure des buts de performance-évitement (i.e., une mesure des buts de performance-évitement « normatifs »). Ces objectifs sont partiellement atteints.

Concernant le premier objectif, nous argumentions qu'au delà de la compétence réelle, la manière dont les individus se représentent leur compétence pouvait être déterminante dans leur adoption des buts de performance-évitement, ce, en fonction de leur statut. Les recherches sur la compétence perçue montrent que celle-ci est reliée positivement à la réussite académique (Cury et al., 2006 ; Elliot & Church, 1997) et négativement à l'adoption des buts de performance-évitement (Cury et al., 2006 ; Elliot & Church, 1997 ; Moller & Elliot, 2006). Nous faisions l'hypothèse que les étudiant-e-s de bas statut avec un niveau élevé de compétence perçue feraient une expérience du processus de mobilité sociale en raison de la confiance qu'ils-elles ont dans leurs capacités à réussir en tant qu'étudiant-e-s. Ainsi ces étudiant-e-s feraient face à l'inconfort associé au processus de mobilité sociale et adopteraient, en réaction, davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut avec un niveau de compétence perçue élevé. Les résultats de cette étude ont confirmé cette hypothèse. L'analyse des effets simples a permis de confirmer qu'à un haut niveau de compétence perçue, les étudiant-e-s de bas statut adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut ayant une perception de compétence comparable. De manière intéressante, les analyses mettent également en évidence qu'à un faible niveau de compétence perçue, les étudiant-e-s de bas statut tendent à adopter moins de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut. Cet effet marginal semble dû à la relation positive entre compétence perçue et adoption des buts de performance-évitement pour les étudiant-e-s de bas statut (voir Figure 7). Alors même que la littérature nous amène à formuler l'hypothèse d'un lien négatif (plus un-e étudiant-e se perçoit comme compétent-e, moins il-elle a de raison de se focaliser sur les risques d'échec et moins il-elle a de raison d'adopter des buts de performance-évitement, Cury et al., 2006), les résultats indiquent un lien positif pour les étudiant-e-s de bas statut ; plus ils-elles se perçoivent comme étant compétent-e-s et plus ils-elles adoptent des buts de performance-évitement. Ce lien positif tend à soutenir l'idée d'inconfort qui habite les étudiant-e-s de bas statut, plus ils-elles se percevraient comme compétent-e-s, plus ils-elles seraient confronté-e-s au processus de mobilité sociale et, plus ils-elles auraient à réguler les conséquences négatives associées.

Cette étude avait également pour objectif d'inclure la nouvelle mesure des buts de performance-évitement développée par Elliot et Murayama (2008). Celle-ci se distingue principalement de celle utilisée jusqu'ici par l'inclusion de la dimension normative dans les items. Les arguments utilisés précédemment nous amenait à formuler les mêmes hypothèses que pour la précédente conceptualisation des buts (le concept théorique restant le même).

Toutefois, les résultats sont tout à fait différents de ceux attendus. En effet, l'effet principal du statut va à l'opposé des hypothèses et des résultats obtenus jusqu'alors. Sur cette mesure, les étudiant-e-s de haut statut adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de bas statut. Ce résultat met en évidence une différence qui existerait entre les deux mesures de buts de performance-évitement et, renvoie à un débat dans la littérature sur les buts de performance. Urdan et Mestas (2006) (voir aussi Hulleman et al., 2010 ; Senko et al., 2011) défendent l'idée que les buts de performance peuvent se distinguer selon deux composantes, une composante « apparence » qui renvoie à la question de la démonstration de la compétence et une composante « normative » qui renvoie à la distinction par rapport à autrui. Selon cet apport théorique, il paraît possible de faire une relecture des deux dernières mesures des buts de performance-évitement. La nouvelle conceptualisation des buts de performance-évitement renvoie à la composante normative avec l'inclusion des éléments de comparaison sociale (Elliot & Murayama, 2008), alors la mesure utilisée dans les études 1, 2 et 3 renvoie davantage à la composante « apparence » par sa focalisation sur le fait d'éviter de démontrer son incompétence (exemple : « je veux seulement éviter d'échouer dans cette tâche »). Cette distinction entre les composantes « apparence » et « normative » pourraient donc indiquer que les étudiant-e-s de bas statut auraient davantage peur de démontrer leur incompétence alors que les étudiant-e-s de haut statut seraient plus inquiets-ètes à l'idée de démontrer leur incompétence relativement à autrui. Cette distinction, entre les dimensions « apparence » et « normative » des buts de performance-évitement, pourrait donc expliquer, en partie, l'inconsistance de nos résultats entre ces deux mesures.

Néanmoins, cette inquiétude sur la dimension normative ne se traduit pas pour autant par l'adoption des buts de performance-approche puisqu'étudiant-e-s de haut et bas statut ne diffèrent pas sur cette mesure en dépit d'une très forte corrélation entre buts de performance-approche et buts de performance-évitement « normatifs » ($r = .77$, $p < .01$) et, en dépit du fait que les deux impliquent une dimension normative. Il est possible de faire l'hypothèse que, dans le contexte des études de psychologie, le caractère plus désirable des buts de performance-évitement « autorise » plus facilement les étudiant-e-s de haut statut à se positionner sur ce type de buts comparativement aux buts de performance-approche, qui eux sont fortement indésirables (Darnon et al. 2009 ; Dompnier, Darnon, Delmas, & Butera, 2008 ; Darnon et al., 2009).

Cette étude réplique les résultats obtenus sur les buts de performance-évitement et permet de constater qu'il n'en va pas de même pour les buts de performance-évitement

« normatifs ». Cependant, celle-ci a été réalisée une nouvelle fois auprès d'étudiant-e-s de psychologie. Or, les filières universitaires ne sont pas uniformes et diffèrent notamment en termes de prestige et d'attrait (Jaoul-Grammare, 2014). Certains travaux sur les différences entre les filières universitaires pointent notamment que les étudiant-e-s en psychologie peuvent se distinguer d'étudiant-e-s d'autres filières (en étant plus égalitaire par exemple, voir Dambrun, Kamiejski, Haddadi, & Duarte, 2009 ; De Oliveira et al. 2009 ; Guimond, Dambrun, Michinov, & Duarte, 2003). Ainsi, pour s'assurer que nos effets ne sont pas spécifiques à une population et, à une filière donnée (la psychologie), la réplication de cette étude auprès d'une population d'étudiant-e-s inscrit-e-s dans une autre discipline, notamment une filière où la sélection est plus ouvertement pratiquée, est nécessaire. En outre, en raison de la saillance de la sélection dans un tel contexte, les buts de performance-approche seraient probablement moins indésirables que dans une filière où la sélection est moins saillante. Nous avons choisi de mener notre cinquième étude auprès d'étudiant-e-s en première année de médecine, une filière particulièrement prestigieuse où les étudiant-e-s sont perçu-e-s comme particulièrement intelligent-e-s (Redersdorff & Martinot, 2009). Le statut, la rémunération, et le pouvoir associé à la profession de médecin sont bien supérieurs à ceux associés à de nombreuses professions, dont la profession de psychologue (voir par exemple la classification des professions faites en France, Chambaz, Maurin, & Torelli, 1998). De fait, dans un tel contexte, achever un processus de mobilité sociale devrait être très important pour un-e étudiant-e de bas statut. Ce contexte devrait donc produire le même pattern voire même des différences plus marquées entre les étudiant-e-s de haut et bas statut ayant un niveau de compétence perçue élevé.

Comme l'étude 4, cette étude inclura les deux versions des mesures des buts de performance-évitement. En dépit du résultat opposé à notre hypothèse sur les buts de performance-évitement « normatifs » dans cette étude, nous faisons l'hypothèse que dans le contexte des études de médecine où la compétence est définie comparativement à autrui (par une sélection avec un *numerus clausus*, Sommet et al., 2013), les étudiant-e-s de bas statut auront davantage peur d'échouer (buts de performance-évitement) que les étudiant-e-s de haut statut et aussi davantage peur d'échouer comparativement aux autres (buts de performance-évitement « normatifs »).

Par ailleurs, ce contexte des études de médecine, où la sélection est plus saillante et où il est conseillé de se distinguer positivement comparativement à autrui devrait réduire l'indésirabilité des buts de performance-approche (comparativement au contexte des études en

psychologie) et devrait permettre l'apparition des différences entre les étudiant-e-s de haut et bas statut sur l'adoption des buts de performance-approche.

2. Etude 5

2.1. Méthode

2.1.1. Participant-e-s

Cinq cent cinquante-quatre étudiant-e-s inscrit-e-s en première année de médecine ont participé à cette étude. Trente-trois étudiant-e-s ont été exclu-e-s de la base de données en raison de données manquantes (deux étudiant-e-s n'ont pas complété la mesure de compétence perçue, trois n'ont pas complété la mesure du genre, vingt-huit n'ont pas complété la mesure de statut). L'échantillon final était donc composé de 521 participant-e-s (181 étudiants et 340 étudiantes) avec un âge moyen de 18.44 ans (ET = 1.11).

2.1.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s ont complété le questionnaire au début d'une session de préparation aux concours[13] ayant eu lieu dans le courant du premier semestre. Les participant-e-s étaient réparti-e-s en 20 groupes de passation incluant de 11 à 39 étudiant-e-s.

Buts d'accomplissements. Les participant-e-s ont répondu à l'échelle des buts d'accomplissement qui incluait les buts de performance-évitement (Elliot & McGregor, 2001, α = .44, M = 5.04, ET = 1.34), les buts de performance-évitement « normatifs» (Elliot & Murayama, 2008, α = .75, M = 5.13, ET = 1.44), et les buts de performance-approche (α = .85, M = 5.41, ET = 1.52)[14]. La consigne demandait aux étudiant-e-s de rapporter leurs buts dans leur première année d'études de médecine.

Statut social. Dans cette étude il y avait, 94 participant-e-s de bas statut et 427 participant-e-s de haut statut. Nous avons demandé aux participant-e-s de compléter la même échelle que celle utilisée dans l'étude 1 pour mesurer le statut social subjectif (Adler et al., 2000). Les résultats montrent que les étudiant-e-s catégorisé-e-s comme étant de haut statut (M = 6.45, ET = 1.51) se perçoivent comme étant de plus haut statut que les étudiant-e-s

[13] Ces sessions préparatoires sont quotidiennes et sont en fait des examens blancs destinés à vérifier l'avancement des étudiant-e-s.

[14] Comme nos hypothèses portaient spécifiquement sur les buts de performance (approche et évitement), les buts de maîtrise-approche n'ont pas été mesurés dans cette étude, ni dans la suivante.

catégorisé-e-s comme étant de bas statut (M = 5.05, ET = 1.65), $F(1,500) = 62.11$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$.

Compétence perçue. La même échelle que celle utilisée dans l'étude 4 a été reprise dans cette étude ($\alpha = .67$, M = 4.64, ET = 1.01). Il est important de noter que le statut social prédit la compétence perçue, $F(1,500) = 4.77$, $p = .029$, les étudiant-e-s de haut statut (M = 4.69, ET = 0,98) ont un niveau de compétence perçue plus élevé que les étudiant-e-s de bas statut (M = 4.41, ET = 1.15). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 7.

Tableau 7.

Statistiques descriptives et corrélations entre les principales variables d'intérêt (étude 5)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4
1. Compétence perçue	.67	4.64	1.01	__			
2. Buts de performance-évitement	.44	5.04	1.34	.02	__		
3. Buts de performance-évitement « normatifs »	.75	5.13	1.44	.17**	.44**	__	
4. Buts de performance-approche	.85	5.41	1.52	.30**	.31**	.77**	__
5. Statut social	__	__	__	.11*	-.03	.13**	.14**

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

2.2. Résultats

Etant donné le nombre important de groupes dans cette étude (n = 20) l'utilisation d'analyse multi-niveaux est recommandée afin de contrôler la variance expliquée par l'effet aléatoire dû au groupe de passation. Comme dans les études précédentes, le calcul du coefficient intraclasse était réalisé en amont afin de savoir si des analyses multi-niveaux étaient nécessaires. Si non, le modèle était testé par une analyse de régression. Par ailleurs, le modèle incluait comme dans l'étude 4, le statut social, la compétence perçue, l'interaction entre ces deux variables et le genre en tant que covarié.

2.2.1. Buts de performance-évitement

L'ICC a une valeur de 0.01, signifiant que la variance expliquée par la variable « groupe » sur l'adoption des buts performance-évitement est égale à 1.11 %, cet ICC n'est pas significatif, $F(19,501) < 1$, *ns*. Sur la base de ces résultats préliminaires, il est possible de conclure que des analyses multi-niveaux ne sont pas nécessaires pour cette variable et qu'une analyse de régression classique peut-être conduite.

L'analyse révèle que l'effet principal du statut est marginal, $F(1,513) = 2.81$, $p = .095$, $\eta_p^2 = .02$; les étudiant-e-s de bas statut ($M = 5.12$, $ET = 1.38$) adoptent marginalement plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut ($M = 5.02$, $ET = 1.33$). La compétence perçue prédit marginalement l'adoption des buts de performance-évitement, $F(1,513) = 2.77$, $p = .096$, $\eta_p^2 = .02$. L'effet principal du genre n'est pas significatif, $F(1,513) = 1.99$, $p = .16$. L'interaction entre le statut social et la compétence perçue est significative, $F(1,513) = 8.68$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .02$. Comme l'illustre la figure 9, il n'y a aucune différence entre les étudiant-e-s de haut et bas statut se percevant comme peu compétent-e-s, $F(1,513) < 1$, *ns*. En revanche, pour les étudiant-e-s se percevant comme étant compétent-e-s, ceux-celles de bas statut adoptent plus de but de performance-évitement que ceux-celles de haut statut, $F(1,513) = 8.91$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .02$. L'interaction entre le statut social et le genre est significative, $F(1,513) = 4.93$, $p = .027$, $\eta_p^2 = .01$. Les étudiants de bas statut ($M = 5.12$, $ET = 1.55$) adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haut statut ($M = 4.63$, $ET = 1.42$), $F(1,513) = 5.78$, $p = .018$, $\eta_p^2 = .01$, alors qu'il n'y a pas de différence de statut pour les étudiantes, $F(1,513) < 1$, *ns*. Par ailleurs, la différence de genre observée jusque là s'observe chez les étudiant-e-s de haut statut, $F(1,513) = 18.82$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .03$, les étudiants ($M = 4.63$, $ET = 1.42$) adoptent moins de buts de performance-évitement que les étudiantes ($M = 5.23$, $ET = 1.23$). Une interaction double entre le statut, la compétence perçue et le genre est également obtenue, $F(1,513) = 4.78$, $p = .029$, $\eta_p^2 = .01$. La décomposition sur la figure 10 illustre que l'effet d'interaction entre le statut et la compétence perçue est surtout vrai pour les garçons. [15]

[15] Une nouvelle fois, nous avons refait l'analyse sur le score factoriel des buts de performance-évitement. Les résultats répliquent ceux obtenus avec le score moyen, il n'y a pas d'effet du statut, $F(1,494) = 1.11$, *ns*, pas d'effet de la perception de compétence académique ($F < 1$), un effet d'interaction entre ces deux variables, $F(1,494) = 6.64$, $p = .010$, $\eta_p^2 = .01$, effet drivé par une interaction de niveau supérieur avec le genre, $F(1,494) = 5.03$, $p = .025$, $\eta_p^2 = .01$.

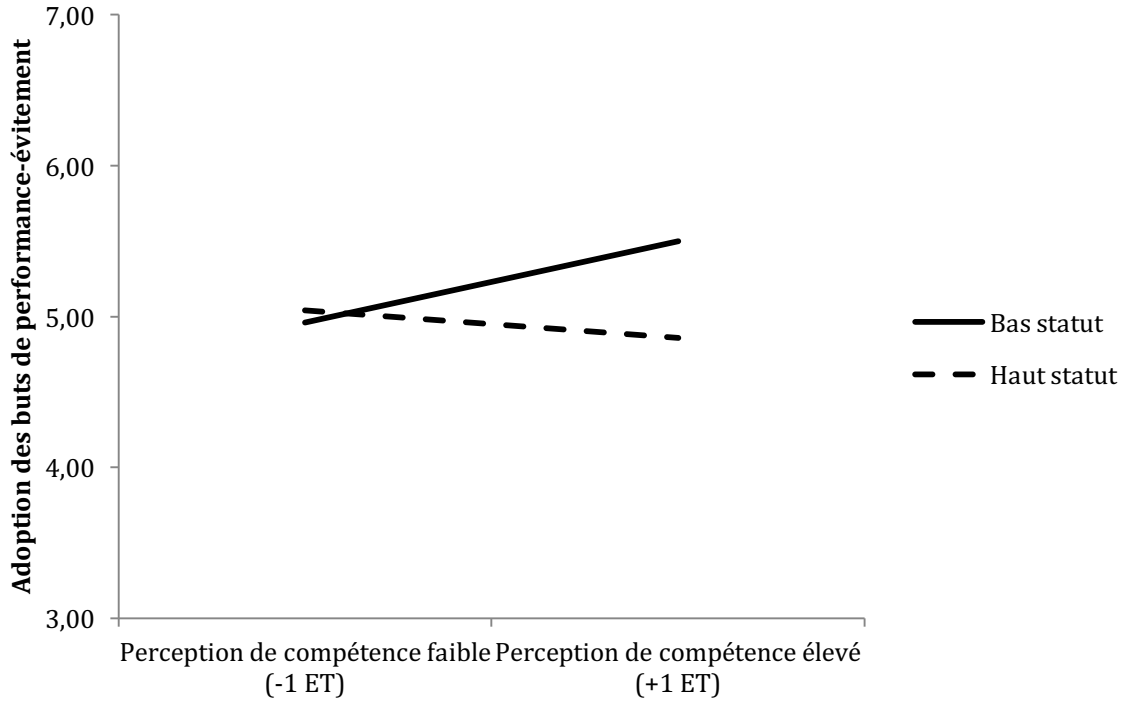


Figure 9. Buts de performance-évitement en fonction du statut et de la compétence perçue (étude 5).

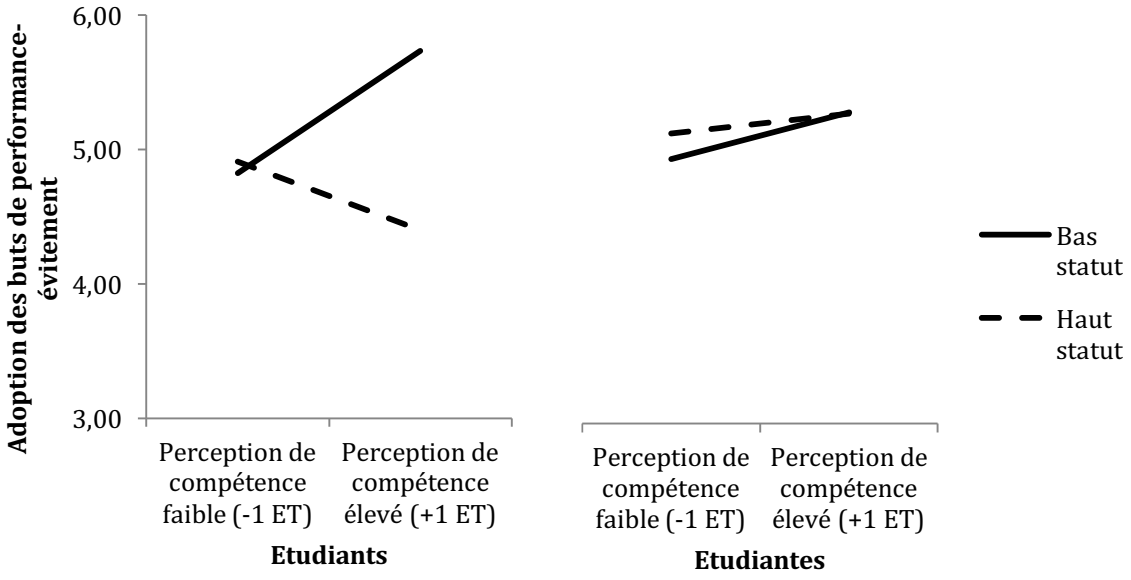


Figure 10. Buts de performance-évitement en fonction du statut, de la compétence perçue, et du genre (étude 5).

2.2.2. Buts de performance-évitement « normatifs »

Les analyses préliminaires ont permis d'identifier que la variable « groupe » expliquait 5.99 % de la variance du score d'adoption des buts de performance-évitement normatif, une valeur d'explication significative, $F(19,501) = 2.58$, $p < .001$, les analyses multi-niveaux étaient donc nécessaires ici.

Les analyses révèlent un effet principal du statut, $F(1,494) = 4.48$, $p = .035$, les étudiant-e-s de bas statut adoptent moins de buts de performance-évitement « normatifs » ($M = 4.76$, $ET = 1.49$) que les étudiant-e-s de haut statut ($M = 5.21$, $ET = 1.41$). L'analyse révèle également un effet principal positif ($B = 0.19$, $M = 5.13$, $ET = 1.44$) de la compétence perçue, $F(1,494) = 6.92$, $p = .009$, mais pas d'effet du genre, $F(1,494) < 1$, *ns*, ni aucune interaction significative (tous les $F < 3$, *ns*). [16]

2.2.3. Buts de performance-approche

Les analyses préliminaires ont permis d'identifier que la variable « groupe » expliquait 5.91 % de la variance du score d'adoption des buts de performance-approche, une valeur significative, $F(19,501) = 2.52$, $p < .001$, justifiant le recours aux analyses multi-niveaux.

Le même modèle que précédemment a été testé. Les analyses révèlent un effet principal du statut, $F(1,494) = 4.39$, $p = .037$, les étudiant-e-s de bas statut adoptent moins de buts de performance-approche ($M = 4.97$, $ET = 1.65$) que les étudiant-e-s de haut statut ($M = 5.51$, $ET = 1.48$). L'analyse révèle également un effet principal positif ($B = 0.38$; $M = 5.41$, $ET = 1.52$) de la compétence perçue, $F(1,494) = 25.37$, $p < .001$. Il n'y a pas d'effet du genre, $F(1,494) < 1$, *ns*, et aucune interaction n'atteint le seuil de significativité (tous les $F < 2$, *ns*)[17].

[16] Les analyses multi-niveaux sont réalisées par comparaison de modèles. Dans une première étape, un modèle inconditionnel sans prédicteurs est testé avec pour seul effet la variable groupe en tant que facteur aléatoire. Le second modèle inclut l'ensemble des effets fixes et aléatoires. La comparaison de modèles indique que la déviance du modèle 1 était de 1859.814, celle du modèle 2, modèle qui inclut les effets fixes et aléatoires a diminué jusqu'à 1819,847, soit une différence de 39.967. Cette différence est significative χ^2 (7) = 39.967, $p < .01$, et indique que le modèle 2 avec les effets fixes est mieux ajusté aux données que le modèle numéro 1 et qu'il doit donc être conservé.

[17] Une comparaison entre le modèle 1 et le modèle 2 a été réalisée. Les statistiques indiquent que la déviance du modèle 1 était de 1916,096 et de 1856,492 pour le modèle numéro 2, soit une différence de 59.60. Cette différence est significative χ^2 (7) = 59.60, $p < .01$ indiquant que le modèle 2 est mieux ajusté aux données que le modèle 1 et qu'il doit être conservé.

2.3. Discussion

Cette étude avait pour objectif de tester la validité externe de nos résultats obtenus précédemment en testant le modèle auprès d'une nouvelle population d'étudiant-e-s appartenant à une filière plus prestigieuse, les étudiant-e-s de médecine. La sélectivité de cette filière associée aux conséquences très positives issues de la réussite dans ces études (Chambaz et al., 1998 ; Jaoul-Grammare, 2014 ; Sommet et al., 2013) nous ont amené à penser que la réalisation du processus de mobilité sociale pour les étudiant-e-s de bas statut serait particulièrement importante et que cela devrait amener les étudiant-e-s de bas statut se percevant comme les plus compétent-e-s à adopter plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut avec le même niveau de compétence perçue. Les résultats ont confirmé cette hypothèse. De plus, il apparaît que, dans ce contexte, cet effet serait plus spécifique des garçons que des filles. Les étudiants, en tant que membre du groupe dominant dans la société, sont plus changeants dans leurs comportements que les étudiantes (en tant que membre du groupe dominé) et plus influencés par le contexte (Guinote, 2008 ; Guinote, Judd, & Brauer, 2002 ; Slabu & Guinote, 2010). Les étudiants seraient alors peut-être plus sensibles que les étudiantes au processus de mobilité sociale qui se joue lors de cette première année de médecine. Dans les études précédentes, les échantillons étant mal équilibrés (avec notamment un nombre faible de garçons), cela pourrait expliquer pourquoi cet effet apparaît dans cette étude seulement.

Concernant les buts de performance-évitement « normatifs », nous pensions que, dans un contexte où la compétence se définit strictement par rapport à autrui, les étudiant-e-s de bas statut devraient adopter plus de buts de performance-évitement « normatifs » que les étudiant-e-s de haut statut. Les résultats ne confirment pas notre hypothèse puisque comme dans l'étude précédente, les étudiant-e-s de bas statut adoptent moins de buts de performance-évitement « normatifs » que les étudiant-e-s de haut statut.

Combinés, ces résultats sur les buts de performance-évitement et sur les buts de performance-évitement « normatifs » semblent soutenir l'explication selon laquelle les étudiant-e-s de haut statut seraient plus soucieux de ne pas se distinguer négativement des autres que les étudiant-e-s de bas statut alors que les étudiant-e-s de bas statut seraient plus soucieux de ne pas échouer, de ne pas démontrer leur incompétence. Néanmoins, comme dans l'étude 4, la corrélation entre les items mesurant les buts de performance-évitement « normatifs » et les items mesurant les items de performance-approche est particulièrement

élevée (r = .77, p < .01). Cette très forte corrélation (plus élevée que celle entre les deux mesures de performance-évitement, r = .44, p < .01) nous amène à nous interroger sur ce que mesurent réellement les items de performance-évitement « normatifs » et sur leur distinctivité avec la mesure des buts de performance-approche. Bien que Murayama, Elliot et Yamagata (2011) aient récemment apporté des éléments empiriques pour conforter cette distinctivité, il n'en reste pas moins que la formulation des items les rend particulièrement proches de ceux mesurant les buts de performance-approche et qu'il est possible de s'interroger sur ce que les participant-e-s comprennent de ces items. Ce point sera abordé dans la discussion générale.

D'ailleurs, et pour la première fois, les résultats confirment notre hypothèse quant à l'effet du statut sur les buts de performance-approche, les étudiant-e-s de haut statut adoptant plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut. Dans le contexte des études de médecine, la sélection est particulièrement saillante et se distinguer positivement comparativement à autrui est indispensable pour réussir. Cette différence entre étudiant-e-s de haut et bas statut observée dans ce contexte et pas dans les précédents, soutient l'idée qu'adopter des buts de performance-approche est probablement plus utile et moins indésirable en médecine que dans le contexte des études en psychologie. Ce point sera rediscuté dans le chapitre 6.

Ces cinq premières études souffrent de plusieurs limites. Premièrement, les variables sont toutes de type invoqué. En d'autres termes, ces modèles corrélationnels ne nous permettent pas de conclure sur le lien de causalité entre le statut social, le niveau de compétence (perçu ou réel) et l'adoption des buts de performance-évitement. Cette limite est d'autant plus importante que dans la littérature des buts d'accomplissements, le niveau de compétence académique est considéré à la fois comme un antécédent et une conséquence des buts de performance-évitement (Darnon et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot et al., 2005 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005).

Pour répondre partiellement à cette limite, nous proposons, dans une sixième étude, de manipuler le niveau de compétence des participant-e-s. Avec ce même objectif, Senko et Harackiewicz (2005) ont réalisé une première expérience au cours de laquelle ils manipulaient le feedback de compétence transmis aux participant-e-s. Dans cette expérience, les auteurs demandaient aux participant-e-s de répondre à une série de problèmes en mathématiques. Après une première partie, ils leur transmettaient un feedback (neutre, positif ou négatif), et leur demandaient ensuite de compléter une mesure des buts pour la deuxième partie de la tâche. Leurs résultats n'ont pas permis de montrer un effet du feedback sur l'adoption des buts

de performance (approche et évitement) pour la deuxième partie. Les auteurs expliquent ce manque de résultats par le fait que les participant-e-s ne recevaient qu'un seul feedback alors que plusieurs peuvent être nécessaires pour changer les attentes des étudiant-e-s (Campion & Lord, 1982). Basée sur nos précédents résultats, une explication alternative pourrait être que le statut des participant-e-s n'était pas considéré en tant que modérateur. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la relation linéaire négative (entre feedback de compétence et adoption des buts de performance-évitement) prédite par les recherches précédentes (Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Reis, 2003 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005) serait modérée par le statut des participant-e-s, plus précisément, cette relation négative ne devrait s'observer que chez les étudiant-e-s de haut statut. Nous proposons ici de manipuler le niveau de compétence des participant-e-s dans une tâche et ce à travers trois niveaux, faible, moyen et élevé. Les participant-e-s de haut statut recevant un feedback de compétence faible devraient adopter davantage de buts de performance-évitement que les participant-e-s recevant un feedback de compétence moyen, qui eux-mêmes adopteraient davantage de buts de performance-évitement que les participant-e-s recevant un feedback de compétence élevé. Comme dans les études 1 à 5, cette relation devrait être inversée pour les participant-e-s de bas statut. En d'autres termes, nous nous attendons à ce que les participant-e-s de bas statut adoptent plus de buts de performance-évitement que les participant-e-s de haut statut surtout dans le cas d'un feedback de compétence élevé.

3. Etude 6

3.1. Méthode

3.1.1. Participant-e-s

Cent quatre vingt quinze étudiant-e-s de première et deuxième année de Psychologie ont participé à cette expérience. Treize participant-e-s ont été retiré-e-s de l'échantillon (six pour des données manquantes relatives aux diplômes obtenus par leurs parents, deux pour s'être trompés au contrôle expérimental, et cinq pour des résidus standardisés non conformes supérieurs à 3, Judd & McClelland, 1989). L'échantillon final incluait 182 participant-e-s (158 filles et 24 garçons) avec un âge moyen de 20.14 ans (*ET* = 1.13).

3.1.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s étaient accueilli-e-s par l'expérimentateur ou l'expérimentatrice. Ils-elles étaient installé-e-s dans un box expérimental face à un ordinateur. Avant le début de

la passation, il leur était donné des instructions générales à propos de l'expérience. Les participant-e-s étaient ensuite assigné-e-s aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales (feedback : 6, 11 ou 16 sur 20). L'expérience commençait par une consigne précisant la nature de la tâche. Pour rendre cette tâche pertinente aux yeux des participant-e-s, il leur était dit que la tâche à effectuer allait mobiliser des compétences essentielles pour réussir à l'Université. Les participant-e-s complétaient alors une première fois l'échelle des buts d'accomplissements. Puis, ils-elles lisaient les consignes spécifiques à la tâche d'arithmétique modulaire et débutaient une phase de six essais destinée à les familiariser avec la tâche. Après ces six essais, il était indiqué aux participant-e-s qu'ils-elles recevraient une note pour leur performance à la première phase, cette note tenant compte à la fois de leur rapidité et de leur exactitude. La première phase était constituée de 13 problèmes. Une fois les problèmes terminés, les participant-e-s recevaient leur note (6, 11, ou 16 sur 20). Les participant-e-s étaient alors invité-e-s à compléter une seconde fois l'échelle des buts d'accomplissement (qui portait spécifiquement sur leurs buts dans la deuxième phase de l'expérience). Les participant-e-s devaient ensuite résoudre 21 nouveaux problèmes puis renseigner des mesures démographiques, incluant le niveau d'éducation des parents ainsi que la note obtenue en mathématiques en baccalauréat (la tâche étant une tâche de mathématiques, la note obtenue au baccalauréat nous paraissait un bon indicateur de compétence dans cette tâche). Les participant-e-s étaient alors débriefié-e-s et remercié-e-s pour leur participation.

Manipulation de la compétence. A l'image des travaux de Senko et Harackiewicz (2005), la tâche se déroulait en deux phases avec un feedback intermédiaire. Nous avons manipulé ce feedback de compétence. Pour des questions de vraisemblance, nous avons choisi de manipuler une note sur 20 car il s'agit du principal type de feedback que les étudiant-e-s reçoivent au cours de leur scolarité. Nous avons choisi de donner trois notes différentes, 6, 11 et 16 sur 20. Ces trois notes correspondent dans l'absolu à une mauvaise performance (6/20), une performance moyenne (11/20) et une bonne performance (16/20). A la fin de l'expérience, les participant-e-s devaient rappeler la note obtenue pendant l'expérience. Cette question nous servait de vérification expérimentale. La répartition des participant-e-s est présentée dans le tableau 8.

Statut social. Dans cette étude il y avait 73 participant-e-s de bas statut et 109 participant-e-s de haut statut.

Tableau 8.

Répartition des participants en fonction de la note obtenue et du statut social (étude 6)

Répartition	6/20	11/20	16/20
Bas statut	16	27	30
Haut statut	46	32	32

Buts d'accomplissements. Les participant-e-s répondaient deux fois à la même échelle que celle utilisée dans les études précédentes (incluant buts de performance-approche, performance-évitement, et buts de performance-évitement « normatifs »). Lors de la première complétion, au tout début de l'expérience, il était demandé aux participant-e-s de rapporter leurs buts pour l'expérience sur trois items (ex., « Mon but, dans cette expérience, est d'avoir une meilleure performance que les autres participant-e-s », pour les buts de performance-approche). Pour la deuxième complétion, juste après le feedback de compétence, il était demandé aux participant-e-s d'indiquer leurs buts pour la deuxième partie de l'expérience (ex., « Mon but dans cette deuxième partie de l'expérience est de ne pas avoir une moins bonne note que la plupart des autres participant-e-s », pour les buts de performance-évitement « normatifs »). Dans cette expérience nous souhaitions connaître l'influence du feedback sur le changement dans l'adoption des buts, nous avons donc créé un score de différence entre les mesures prises au temps 1 (début de l'expérience) et celles prises au temps 2 (juste après le feedback). Les statistiques descriptives sont présentées dans le tableau 9.

Tâche. La tâche utilisée dans cette expérience était une tâche d'arithmétique modulaire inspirée des travaux de Gauss repris dans des travaux récents (Beilock, 2008 ; Beilock & Car, 2005 ; Crouzevialle & Butera, 2013 ; Smeding, Darnon, & Van Yperen, 2014). Dans cette tâche, les participant-e-s doivent juger la validité de problèmes d'arithmétiques modulaires présentés comme celui-ci : $36 \equiv 12 \pmod 6$. Pour résoudre ce problème, les participant-e-s doivent soustraire le second nombre au premier (i.e., 36 - 12 = 24), retenir le résultat et diviser celui-ci par le mod (i.e., 24 / 6 = 4). Si le résultat est un nombre entier, le problème est valide et la réponse est vraie. Si le nombre n'est pas entier, le problème est invalide et la réponse est fausse. Il est demandé aux participants de répondre aussi justement et rapidement que possible. Après une phase d'essais, les participant-e-s devaient résoudre 34 problèmes (4 faciles, 20 difficiles et 10 très difficiles) (pour la liste des problèmes, voir Annexe 6). Deux scores de performance étaient calculés, le score au temps 1 (nombre de bonnes réponses aux 13 premiers items) et le score au temps 2 (nombre de bonnes

réponses aux 21 premiers items). Les statistiques descriptives et les corrélations entre les variables sont présentées dans les tableaux 9 et 10.

Tableau 9.

Statistiques descriptives (étude 6)

Variables	α	*M*	*ET*
1. Buts de Performance-évitement au temps 1	.79	3.77	1.55
2. Buts de Performance-évitement au temps 2	.81	4.04	1.48
3. Buts de Performance-évitement « normatifs » au temps 1	.89	2.99	1.56
4. Buts de Performance-évitement « normatifs » au temps 2	.92	3.09	1.55
5. Buts de Performance-approche au temps 1	.92	2.64	1.48
6. Buts de Performance-approche au temps 2	.93	2.83	1.50
7. Score au temps 1	__	9.52	2.32
8. Score au temps 2	__	17.86	1.91

Tableau 10.

Corrélations entre les variables d'intérêt (étude 6)

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Changement dans les buts de performance-évitement	—					
2. Changement dans les buts de performance-évitement « normatif »	.42**	—				
3. Changement dans les buts de performance-approche	.37**	.69**	—			
4. Type de feedback	-.03	-.03	-.02	__		
5. Statut social	.02	-.07	-.07	__	__	
6. Score au temps 1	-.05	-.07	-.02	.11	.08	__
7. Score au temps 2	-.05	-.04	-.04	.02	.06	.42**

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut. Le type de feedback est codé -1 : feedback négatif, 0 : feedback neutre, 1 : feedback positif.

** $p < .01$.

3.2. Résultats

Le modèle de régression incluait la condition expérimentale (codée -1 pour la note de 6/20, 0 pour la note de 11/20 et 1 pour la note de 16/20) le statut social (codé -1 bas statut et, 1 haut statut) et l'interaction simple. Des analyses préliminaires ont été réalisées en incluant le genre et l'expérimentateur-trice. Ces variables, n'ayant pas d'effets sur nos variables dépendantes, ont été retirées du modèle.

3.2.1. Changement de buts de performance-évitement

Les analyses ne révèlent aucun effet de la condition expérimentale, $F(1,176) < 1$, *ns*, ni du statut, $F(1,176) < 1$, *ns*. L'effet d'interaction attendu n'est pas non plus significatif, $F(1,176) = 1.14$, *ns*.

3.2.2. Changement de buts de performance-évitement « normatifs »

Le même modèle que précédemment a été testé sur le changement d'adoption des buts de performance-évitement normatifs. Les analyses ne révèlent aucun effet de la condition, aucun effet du statut, et aucun effet d'interaction (aucun effet n'atteint le seuil de significativité).

3.2.3. Changement de buts de performance-approche

Concernant les buts de performance-approche, comme pour les autres buts, les analyses n'ont révélé aucun effet de la condition, aucun effet du statut et aucun effet d'interaction (tous les $F < 1$, *ns*).

3.2.4. Score de performance à la deuxième phase

Pour la performance au temps 2 (M= 17.86, ET = 1.91), nous rajoutions dans le modèle le score réel obtenu au temps 1 ainsi que les interactions avec la condition et le statut. Les résultats révèlent simplement un effet positif du score au temps 1, $F(1,170) = 37.09$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .18$, sur la performance au temps 2. Aucun autre effet n'atteint le seuil de significativité.

3.2.5. Analyses complémentaires

Les analyses sur l'ensemble de ces données ne révèlent aucun effet de nos variables d'intérêt et notamment aucun effet d'interaction entre la note obtenue et le statut des participant-e-s. Néanmoins, un raisonnement a posteriori, nous a amené à réfléchir sur la validité de notre procédure expérimentale. Lorsque les participant-e-s reçoivent un feedback,

il est important que celui-ci soit consistant par rapport au soi (Kluger & DeNisi, 1996 ; 1998). Quand le feedback est inconsistant par rapport au soi (i.e., recevoir une mauvaise note alors que le-la participant-e a toujours eu de bons résultats dans le domaine) cela a des conséquences comportementales pour les participant-e-s (par exemple en termes d'attention ou de performance dans une tâche subséquente ; Brunot, Huguet, & Monteil, 2000 ; Kluger & DeNisi, 1996, 1998 ; Monteil, Brunot, & Huguet, 1996). Comme nous avions demandé aux participant-e-s de rappeler leur note obtenue au baccalauréat en mathématiques, nous avons, dans un second temps, décidé de créer un nouveau score traitant de la « consistance du feedback ». Pour ce faire, nous avons retranché la note obtenue au baccalauréat à celle obtenue lors de l'expérience. Ce nouveau score s'étendait sur un continuum allant de valeurs négatives (signifiant un feedback inconsistant négatif, la note obtenue dans l'expérience était inférieure à la note obtenue au baccalauréat en mathématiques) à des valeurs positives (signifiant un feedback inconsistant positif, la note obtenue dans l'expérience était supérieure à la note obtenue au baccalauréat en mathématiques), les notes proches de 0 étaient donc consistantes (M = 1.21, ET = 5.29). Nous avons à nouveau analysé les données en utilisant ce score en tant que variable indépendante invoquée en remplacement de notre variable indépendante provoquée (« feedback »).

Le modèle de régression était le même que celui utilisé dans les analyses précédentes à la seule différence que la condition expérimentale était remplacée par ce score d'(in)consistance centré.

3.2.6. Changement dans l'adoption des buts de performance-évitement

Les analyses ne révèlent aucun effet de l'inconsistance du feedback, $F(1,178) < 1$, *ns*, ni effet du statut, $F(1,178) < 1$, *ns*. En revanche, l'interaction est tendancielle, $F(1,178) = 3.82$, $p = .052$, $\eta_p^2 = .02$. Comme l'illustre la figure 11, le statut tend à modérer l'effet de l'inconsistance du feedback. S'il n'y a pas de différence lorsque le feedback inconsistant est positif (un écart-type au dessus de la moyenne), $F(1,178) = 1.22$, *ns*, il y a une différence tendancielle lorsque le feedback inconsistant est négatif (un écart-type en dessous de la moyenne), $F(1,178) = 2.88$ $p = .091$, $\eta_p^2 = .02$. Les participant-e-s de haut statut tendent à augmenter leur adoption des buts de performance-évitement comparativement aux participant-e-s de bas statut. Néanmoins, pour les participant-e-s de bas statut un feedback inconsistant positif tend à entraîner une augmentation des buts de performance-évitement

comparativement à un feedback inconsistant négatif, $B = 0.04$, $F(1,178) = 3.19$ $p = .076$, $\eta_p^2 = .02$.

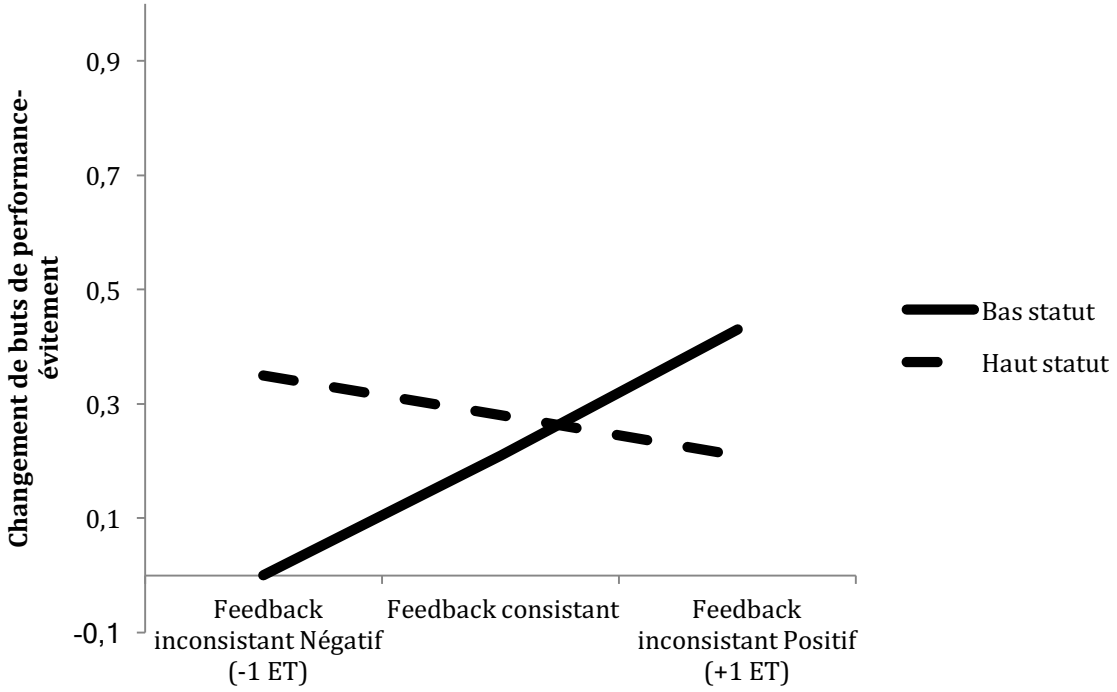


Figure 11. Evolution des buts de performance-évitement en fonction du type de feedback et du statut social (étude 6).

3.2.7. Changement de buts de performance-évitement « normatifs » et de buts de performance-approche

Le même modèle que précédemment a été testé. Les analyses ne révèlent aucun effet du type de feedback, aucun effet du statut, ni aucun effet d'interaction pour le changement d'adoption de ces deux types de buts (tous les $F < 1$, *ns*).

3.2.8. Performance à la deuxième phase

Il n'y a pas d'effet du type de feedback, $F < 1$, *ns*, ni d'effet du statut, $F < 1$, *ns*, ni d'effet d'interaction entre ces deux variables $F(1,178) = 2.06$, $p = .15$.

3.3. Discussion

L'objectif de cette expérience était de répondre à l'une des limites des études 1 à 5, à savoir la nature corrélationnelle des résultats obtenus. Dans cette expérience, le niveau de compétence des participant-e-s a donc été manipulé. Comme dans les travaux de Senko et Harackiewicz (2005), les participant-e-s recevaient un faux feedback sur leur performance

dans la tâche. D'après les recherches précédentes (Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Reis, 2003 ; Pulfrey et al., 2011 ; Senko & Harackiewicz, 2005 ; étude 1 à 5), nous faisions l'hypothèse d'une relation linéaire négative entre la note obtenue et le changement de buts. Toutefois, sur la base des études 1 à 5 nous prédisions que celle-ci serait modérée par le statut des étudiant-e-s. Les résultats de cette expérience ne permettent pas de confirmer nos hypothèses. Comme dans les travaux de Senko et Harackiewicz (2005), notre manipulation du niveau de compétence n'a pas permis d'amener les participant-e-s à modifier leur adoption des buts de performance-évitement. Néanmoins, il s'est avéré que notre manipulation expérimentale n'était peut-être pas optimale. En effet, plusieurs travaux sur la consistance du feedback ont mis en évidence qu'un feedback inconsistant (i.e., un feedback non conforme avec les feedbacks reçus habituellement) avait des conséquences (focalisation sur soi, performances subséquentes) pour les individus (Brunot et al., 2000 ; Kluger & DeNisi, 1996 ; Monteil et al., 1996). L'intégration de l'(in)consistance du feedback en tant que variable indépendante dans nos analyses a permis de traduire une interaction marginale entre cette variable et le statut social. Conformément à l'hypothèse initiale sur les feedbacks manipulés, il apparaît que les participant-e-s de bas et haut statut s'adaptaient différemment au feedback qu'ils-elles recevaient. Même si l'effet simple testant la différence entre étudiant-e-s de haut et bas statut faisant face à un feedback inconsistant positif n'est pas significatif, l'interaction va dans le même sens que les interactions obtenues dans les études 1 à 5. De plus, il est intéressant de noter que pour les étudiant-e-s de bas statut, un feedback inconsistant positif, comparativement à un feedback inconsistant négatif, tend à entraîner une augmentation de l'adoption des buts de performance-évitement, cette tendance n'apparaissant pas pour les étudiant-e-s de haut statut. Cet élément, à défaut de répondre au problème lié à la nature corrélationnelle des données, renforce l'idée que face à un événement positif qui devrait les rassurer sur leurs compétences et les amener à se focaliser sur les perspectives de succès, les étudiant-e-s de bas statut sont dans une situation inconfortable qui les amène, *in fine*, à adopter plus de buts de performance-évitement.

Nous avions inclus, en plus des buts de performance-évitement, les autres mesures des buts (buts de performance-approche, buts de performance-évitement « normatifs »). Les résultats révèlent que ni le type de feedback ni le statut ne jouent sur ces formes de motivation et que les effets observés sont spécifiques aux buts de performance-évitement. Le fait qu'il n'y ait pas d'effet sur les buts de performance-évitement « normatifs » confirme, une fois de plus, la nécessité de distinguer les deux mesures de performance-évitement.

Enfin, nous n'obtenons toujours pas de différence de réussite entre les étudiant-e-s de haut et bas statut sur la performance en dépit de l'utilisation d'une tâche différente de celles utilisées jusqu'à présent. Cette tâche étant réputée pour être une tâche exigeante (Beilock & Carr, 2005), nous pensions que, plus que les contrôles continus utilisés jusque là, cette dernière nous permettrait de recréer les différences observées habituellement entre les étudiant-e-s de haut et bas statut. Il est possible que le contexte général de l'expérience (en laboratoire) n'ait pas suffisamment mobilisé l'identité en fonction du statut. Reprendre cette tâche dans un contexte plus « menaçant » pour les participant-e-s devrait permettre de faire apparaître ces différences.

4. Discussion générale

Le chapitre 4 avait plusieurs objectifs. Premièrement, nous voulions tester le rôle du statut en tant qu'antécédent des buts de performance-évitement en interaction avec la compétence perçue et non la compétence réelle. La compétence perçue est associée à la réussite (Cury et al., 2006 ; Elliot & Church, 1997), à des stratégies d'auto-régulation (Schunk & Pajares, 2005) et prédit, indépendamment de la compétence réelle, la réussite (Pajares & Kranzler, 1995). Ce chapitre avait également pour objectif d'étendre nos résultats à une population d'étudiant-e-s issue d'une filière plus prestigieuse et où la sélection est plus explicite qu'en psychologie, les étudiant-e-s en médecine. Ce chapitre avait pour troisième objectif de tester notre modèle avec un indicateur de compétence manipulé. Les cinq premières études étant de nature corrélationnelle, il était important de manipuler au moins une des variables afin de pouvoir établir un lien de causalité dans le modèle. Enfin, le dernier objectif de ce chapitre 4 était de tester nos hypothèses sur la nouvelle mesure des buts de performance-évitement (Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011), mesure se différenciant de la précédente par l'inclusion de la composante normative (ne pas réussir moins bien que les autres).

Les études 4 et 5 ont répliqué les résultats des trois études présentées dans le chapitre 3, avec un indicateur de compétence perçue plutôt qu'un indicateur de compétence réelle. Ainsi, il a été montré que les étudiant-e-s de bas statut (en psychologie ou en médecine) avec un niveau de compétence perçue élevé adoptaient plus de but de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut avec un niveau de compétence perçue comparable. Ces résultats sont importants car, compte tenu des conséquences négatives à long termes associées à l'adoption de buts de performance-évitement (mauvaises performances académiques,

apprentissage de surface, procrastination, émotions négatives, pour une revue voir chapitre 1), cela signifie qu'en dépit de leur bon niveau de compétence (réelle ou perçue), il est plus difficile pour les étudiant-e-s de bas statut de se projeter dans des perspectives de succès que pour les étudiant-e-s de haut statut. A défaut de prédire leur performance immédiate (étude 2, 3 et 6), cela pourrait expliquer pourquoi les statistiques indiquent régulièrement qu'ils-elles ont moins de chances d'obtenir un diplôme que les étudiant-e-s de haut statut (OCDE, 2012). Contrairement à ce que nous espérions, l'étude 6 n'a pas permis de répondre de manière claire à la question du lien causal puisque notre tentative de manipulation de la compétence a partiellement échoué. Par ailleurs, le statut restait, même dans cette étude, une variable invoquée. Dans la partie « Discussion et conclusion générales », nous discuterons davantage ce point, notamment au regard des travaux de Ellemers et collaborateurs (1988, voir aussi Scheepers & Ellemers, 2005) qui, à défaut de manipuler la classe sociale, ont manipulé le statut d'un groupe (celui du-de la participant-e) et la compétence de ce-cette dernier-ère dans un environnement pouvant autoriser la mobilité sociale ascendante. Nous discuterons également de l'intérêt de réaliser des études longitudinales.

Dans ce chapitre, la version la plus récente de la mesure des buts de performance-évitement était ajoutée (buts de performance-évitement « normatifs », Elliot & Murayama, 2008). En dépit du fait que nous n'avons pas répliqué nos résultats sur cette mesure, il semble que ces données apportent des informations nouvelles concernant les buts de performance-évitement. Les études 4 et 5 ont ainsi permis de mettre en évidence un effet inverse à celui qui était attendu ; les étudiant-e-s de haut statut déclaraient adopter plus de buts de performance-évitement « normatifs » que les étudiant-e-s de bas statut. Toutefois, dans les deux études (voir aussi tableau 10 dans l'étude 6), les résultats indiquent que les buts de performance-évitement « normatifs » corrèlent plus fortement avec les buts de performance-approche qu'avec les buts de performance-évitement (cf. tableaux 6 et 7). Le phrasé utilisé dans les items de ces deux mesures laisse à penser que la première mesure utilisée (basée sur Darnon & Butera, 2005) renverrait à la peur de démontrer son incompétence (ce que l'on pourrait rapprocher de la dimension « apparence ») alors que la seconde (basée sur Elliot & Murayama, 2008) renverrait à une peur de l'échec plus spécifique, celle de l'échec comparativement à autrui (qui se rapproche de la dimension « normative » ; voir Hulleman et al., 2010 ; Senko et al., 2011 ; Urdan & Mestas, 2006). Ainsi, ces deux mesures, bien que censées mesurer le même construit (Elliot & Murayama, 2008), renverraient à deux dimensions distinctes des buts de performance-évitement sur lesquelles étudiant-e-s de haut et

bas statut diffèreraient. Bong et collaborateurs (2013) proposent d'ailleurs de distinguer les dimensions « normatives » et « non-normatives » pour les buts de performance-évitement sur le modèle de ce qui existe déjà pour les buts de performance-approche (voir Grant & Dweck, 2003).

Ainsi, les étudiant-e-s de haut statut, de par leur position sociale privilégiée et les valeurs d'indépendances qui leur ont été transmises (Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens et al., 2014), pourraient savoir à quel point il est important de se distinguer positivement d'autrui mais également de ne pas se distinguer négativement par rapport à autrui. Dans l'environnement compétitif que représente l'Université (Alon, 2009), et lorsque c'est le cas, dans une situation de sélection, se distinguer négativement par rapport à autrui revient à ne pas être sélectionné donc à échouer et à ne pas obtenir la récompense mise en jeu par le système (i.e., le diplôme). Conscient de cet enjeu et de la menace de perdre leur position privilégiée (en n'obtenant pas de diplôme), il se pourrait alors que les étudiant-e-s de haut statut, comparativement à des étudiant-e-s de bas statut, craignent plus d'échouer comparativement aux autres plutôt que de démontrer leur incompétence.

Pour les buts de performance-approche, en raison de l'indésirabilité associée à ces buts (Darnon et al., 2009), et sur la base des résultats obtenus dans les trois premières études, nous n'avions pas de raisons d'attendre des résultats différents dans les études 4 et 6, réalisées elles aussi auprès d'étudiant-e-s de psychologie. En revanche, nous pensions que pour les étudiant-e-s en médecine (étude 5), la proximité et le caractère explicite de la sélection pourraient faire apparaître la supériorité attendue des étudiant-e-s de haut statut dans l'adoption des buts de performance-approche comparativement aux étudiant-e-s de bas statut. Ainsi, comme attendu, dans un contexte de sélection explicite (*numerus clausus*), les étudiant-e-s de haut statut adoptent davantage de buts performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut. Au regard des conséquences positives associées à l'adoption des buts de performance-approche, notamment sur la performance académique (Barron & Harackiewicz, 2003 ; Cury et al., 2006 ; Darnon et al., 2009 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 1999, 2001 ; Harackiewicz et al., 1997 ; Harackiewicz et al., 2002), ce résultat tend à soutenir l'hypothèse que les buts de performance-approche pourraient expliquer la plus grande réussite des étudiant-e-s de haut statut. Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il a été obtenu dans une filière prestigieuse (Jaoul-Grammare, 2014) menant à une profession associée à un statut, un pouvoir, beaucoup plus important que la plupart des autres professions. Or, les travaux menés sur l'ouverture de l'Université à une population plus large indiquent que la sélection qui

pouvait avoir lieu auparavant à l'entrée de l'Université s'est déplacée dans les filières les plus prestigieuses, celles pour qui la réussite (l'obtention du diplôme et d'un emploi) implique une mobilité sociale encore plus forte que pour des filières moins prestigieuses (Duru-Bellat, 2012 ; Duru-Bellat, Kieffer, & Reimer, 2010). Ces données nous amènent donc à penser que les phénomènes de reproduction sociale seraient particulièrement à l'œuvre dans ce type de filière. Ainsi, le modèle théorique que nous avons défendu dans ce travail serait peut-être plus pertinent dans des contextes (1) où la sélection est forte et, (2) où la réussite amène à une mobilité sociale significative.

Dans le même ordre d'idée, et comme nous l'avons défendu dans le chapitre 2, la fonction de sélection que joue le système pourrait être fondamentale. Une des différences entre les études de médecine et les études de psychologie est la saillance de la sélection. En manipulant cette saillance de la sélection, auprès d'étudiant-e-s en psychologie, nous pensons pouvoir reproduire les résultats obtenus auprès des étudiant-e-s en médecine, à savoir que dans une condition où la sélection serait saillante, nous devrions mesurer une plus grande adoption des buts de performance-approche chez les étudiant-e-s de haut statut comparativement à des étudiant-e-s de bas statut, et une plus grande adoption des buts de performance-évitement par les étudiant-e-s de bas statut comparativement aux étudiant-e-s de haut statut, spécifiquement pour les plus compétent-e-s. Ces différences devraient moins s'observer lorsque la sélection sera désamorcée.

Le chapitre 5 étudiera donc l'impact de la saillance de la sélection sur l'adoption des buts d'accomplissement en fonction du statut des participant-e-s. En plus de cet objectif, nous proposerons d'étudier cette question sous deux angles supplémentaires. Dans l'étude 7, nous aurons pour objectif supplémentaire d'étudier les raisons qui amèneraient les étudiant-e-s à adopter plus de buts de performance-approche dans un environnement de sélection, notamment, les étudiant-e-s de haut statut. Pour ce faire, nous étudierons cette question en nous intéressant à la question de la valeur sociale associée à ces buts. Dans l'étude 8, nous proposerons de compléter les données recueillies jusque là par une mesure comportementale d'intérêt pour la performance d'autrui. Sur la base de nos hypothèses et de nos résultats, nous faisons l'hypothèse que des participant-e-s poursuivant des buts de performance (approche ou évitement) sont intéressé-e-s dans la performance d'autrui et que cet intérêt se traduira dans leurs comportements visuels, en particulier dans l'attention accordée à leur performance comparativement à celle d'autrui.

Chapitre 5 – Saillance de la fonction de sélection et effets du statut sur les buts

1. Etude 7

Les chapitres précédents ont permis de mettre en évidence que des déterminants de niveau positionnel tels que le statut social et le genre sont reliés aux buts, et notamment les buts de performance-évitement. Pour les buts de performance-approche, les résultats sont moins évidents puisque des différences émergent uniquement dans des contextes à forte sélection (cf. étude 5 auprès des étudiant-e-s de médecine). Or, comme évoqué dans le chapitre 3, le système éducatif, et particulièrement le système universitaire, est un système compétitif (Alon, 2009 ; Harackiewicz et al., 1998 ; Sommet et al., 2013) qui a, en plus de sa fonction de formation, une fonction de sélection des étudiant-e-s qui « mériteront » d'obtenir un diplôme (Darnon et al., 2009 ; Darnon et al., 2012 ; Dornbusch et al., 1996; Smeding et al., 2013). Cela implique que tou-te-s les étudiant-e-s ne seront pas diplômé-e-s et que le système a pour objectif d'identifier les étudiant-e-s les plus compétent-e-s (sur la base d'une comparaison entre tou-te-s). Ainsi, la fonction de sélection, en mettant en évidence l'importance de se distinguer des autres, aurait pour conséquence de modifier le standard de définition de la compétence. Dès lors, pour être compétent-e, un-e étudiant-e devra être meilleur-e que les autres, la référence n'est plus la tâche ou le soi mais bien autrui. A titre d'exemple, dans une sélection par *numerus clausus*, avoir la note de 18 sur 20 ne garantit pas d'être sélectionné si *n* candidat-e-s ont été meilleur-e-s (*n* correspondant au nombre de candidat-e-s souhaité). Compte tenu du fait que les buts de performance sont adoptés afin d'atteindre un niveau de compétence par rapport à autrui, la fonction de sélection ferait donc la promotion des buts de performance. Dans le chapitre 2, nous avons également défendu l'idée que c'est le système sélectif qui amènerait aux différences de statut observées sur l'adoption des buts de performance-approche et évitement. Ainsi, ces différences, observées dans les études 1 à 5, seraient dépendantes de la saillance du contexte de sélection. Dès lors, un contexte ne faisant pas la promotion de la sélection devraient entraîner moins de différences dans l'adoption des buts des étudiant-e-s.

Par ailleurs, et afin d'expliquer pourquoi la fonction de sélection influencerait l'adoption des buts de performance-approche, nous proposons de nous intéresser à la valeur

sociale associée à ces buts. Comme indiqué précédemment, la valeur sociale est constituée de deux dimensions, la désirabilité et l'utilité sociale (Dubois & Beauvois, 2005). Dans une série d'études, Darnon et collaborateurs (2009) ont mis notamment en évidence que les buts de performance-approche entretiennent une certaine ambigüité dans le contexte universitaire de psychologie. En effet, s'ils sont associés à une faible désirabilité sociale (i.e., les adopter amènent à être perçu-e comme un-e étudiant-e peu sympathique), ils sont en revanche associés à une forte utilité (i.e., les adopter amènent à être perçu-e comme un-e étudiant-e qui a tout ce qu'il faut pour réussir). Les mêmes auteurs ont montré que les buts de performance-approche étaient jugés particulièrement utiles lorsque les étudiant-e-s étaient invité-e-s à se positionner du côté de l'enseignant-e (Dompnier et al., 2008). Deux hypothèses pourraient alors expliquer pourquoi la fonction de sélection augmenterait l'adoption des buts de performance-approche. Premièrement, une hypothèse que nous qualifierons de « structurelle » défendant l'idée que la sélection entraînerait l'adoption des buts de performance-approche par l'intermédiaire de l'utilité sociale associée à ces buts. Ainsi la fonction de sélection, en augmentant la saillance du besoin de se distinguer positivement par rapport à autrui (dans le but d'être identifié en tant que bon-ne étudiant-e) augmenterait le jugement d'utilité conféré aux buts de performance-approche. Ainsi dans un contexte de sélection, comparativement à un contexte de formation, les étudiant-e-s jugeraient les buts de performance-approche comme étant plus utiles, expliquant, *in fine*, leur adoption. La seconde hypothèse, où hypothèse que nous qualifierons « d'auto-présentation », renvoie également à la valeur sociale des buts mais concerne la désirabilité sociale associée à ces buts. La sélection, en faisant la promotion des différences interindividuelles, réduirait l'indésirabilité sociale associée à l'adoption des buts de performance-approche. Un-e étudiant-e adoptant des buts de performance-approche dans un contexte de sélection jugerait les buts de performance-approche moins indésirables que dans d'autres situations expliquant ainsi leur plus grande adoption dans un contexte sélectif. En résumé, nous pensons que la saillance de la fonction de sélection du système universitaire entraînera une augmentation de l'adoption des buts de performance-approche par les étudiant-e-s et que cette relation sera médiatisée soit par l'utilité accordée aux buts de performance-approche (hypothèse structurelle), soit par la désirabilité accordée aux buts de performance-approche (hypothèse d'auto-présentation).

Par ailleurs, et au regard des résultats présentés précédemment (étude 5), nous pensons que dans un contexte de sélection, le statut est un antécédent des buts de performance-approche (Anderson & Berdahl, 2002 ; Derks et al., 2006 ; Guinote, 2008 ; Keltner et al.,

2003 ; Slabu & Guinote, 2010). Nous faisons l'hypothèse que la saillance de la fonction de sélection augmentera l'adoption des buts de performance-approche particulièrement chez les étudiant-e-s de haut statut.

Concernant l'adoption des buts de performance-évitement, et comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, nous pensons que le contexte de sélection, en rendant saillant la nécessité de se distinguer des autres, est responsable, en partie, des difficultés auxquelles les étudiant-e-s de bas statut doivent faire face (notamment en raison de la menace qu'il peut entraîner, Autin et al., 2013). Par exemple, le fait de devoir se distinguer d'autrui accentuerait la nécessité d'apparaître comme indépendant-e, ce qui, d'après le modèle de Stephens, Fryberg et collaborateurs (2012), pourrait renforcer l'expérience de *mismatch* et les conséquences négatives associées pour les étudiant-e-s de bas statut. En outre, la fonction de sélection rendrait plus saillante la perspective de l'échec, à l'image des évaluations basées sur la note (Pulfrey et al., 2011), ou de la menace que cela peut constituer (Brodish & Devine, 2009), notamment pour les étudiant-e-s de bas statut (études 1 à 5). Ainsi, la saillance de la sélection devrait augmenter l'adoption des buts de performance-évitement spécifiquement pour les étudiant-e-s de bas statut.

Dans la présente étude, une mesure de performance a été intégrée. Conformément à notre modèle théorique, les étudiant-e-s de haut statut devraient mieux réussir que les étudiant-e-s de bas statut notamment dans une condition où la fonction de sélection sera rendue saillante (Smeding et al., 2013). Pour expliquer pourquoi les étudiant-e-s de haut statut réussissent mieux que les étudiant-e-s de bas statut, nous proposons deux hypothèses, (1) en raison de l'effet positif des buts de performance-approche sur les performances académiques (Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014), nous faisons l'hypothèse que l'adoption supérieure des buts de performance-approche par les étudiant-e-s de haut statut expliquerait pourquoi ces dernier-ère-s sont plus performant-e-s comparativement aux étudiant-e-s de bas statut ; (2) au regard de l'effet négatif des buts de performance-évitement sur les performances académiques (voir également Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014), nous faisons l'hypothèse que la moindre adoption des buts de performance-évitement par les étudiant-e-s de haut statut, comparativement aux étudiant-e-s de bas statut expliquerait également pourquoi ces dernier-ère-s sont plus performant-e-s que les étudiant-e-s de bas statut.

L'étude 7 est une étude en laboratoire au sein de laquelle les étudiant-e-s recevront informatiquement une consigne rendant saillante soit la fonction de sélection de l'Université,

soit la fonction de formation ; un troisième groupe ne recevra pas de consignes valorisant l'une ou l'autre des fonctions. Les participant-e-s devront ensuite réaliser une tâche d'apprentissage et répondre à la mesure des buts. Pour pouvoir évaluer le rôle de la valeur sociale des buts les participant-e-s devront répondre à nouveau à l'échelle des buts selon deux consignes : utilité et désirabilité. Enfin, la performance sera évaluée par un questionnaire à choix multiples et précédera la récolte des mesures démographiques (incluant le statut).

1.1. Méthode

1.1.1. Participant-e-s

Cent treize étudiant-e-s inscrit-e-s en deuxième année de Licence de Psychologie ont participé à cette expérience. Cinq participant-e-s ont été retiré-e-s de l'échantillon final car ils n'ont pas répondu correctement à l'item de vérification expérimentale. L'échantillon final incluait 108 participants (100 filles et 8 garçons)[18] avec un âge moyen de 20.67 ans (*ET* = 4.05).

1.1.2. Matériel et procédure

L'expérience avait lieu en laboratoire et la tâche était réalisée sur ordinateur. L'expérimentateur accueillait les participant-e-s et leur donnait des instructions générales sur le déroulement de l'expérience. La manipulation expérimentale était induite au tout début de l'expérience, par un texte introductif à propos du rôle de l'Université.

Les participant-e-s dans la condition « formation » lisaient le texte suivant :

La première partie de notre enquête est qualitative et exploratoire. Nous nous intéressons à la réussite des étudiant-e-s inscrit-e-s en licence.

Vous devez savoir qu'aujourd'hui l'une des fonctions de l'Université est de favoriser l'apprentissage et la transmission des savoirs. En effet, l'une de ses missions essentielles est de bien former les étudiant-e-s, afin de leur permettre d'acquérir et de développer de réelles compétences. En psychologie, par exemple, le fonctionnement universitaire a été défini de manière à ce que les étudiant-e-s acquièrent une base de connaissances solides.

Nous serions intéressés par votre avis d'étudiant-e-s sur ce sujet. Selon vous, en quelques mots, quelles pratiques devraient être favorisées à l'Université afin de permettre aux étudiant-e-s d'apprendre de manière durable ce qui leur est enseigné ?

[18] En raison du nombre trop faible de participants (n = 8), l'effet du genre ne sera pas inclus dans les analyses.

Les participant-e-s dans la condition « sélection » lisaient le texte suivant :

La première partie de notre enquête est qualitative et exploratoire. Nous nous intéressons à la réussite des étudiant-e-s inscrit(e)s en licence.

Vous devez savoir qu'aujourd'hui l'une des fonctions de l'Université est d'identifier, parmi tous les étudiant-e-s qui s'inscrivent à l'Université chaque année, qui sont ceux-celles qui vont réussir. En effet, l'une de ses missions essentielles est de sélectionner les étudiant-e-s en fonction de leur compétence. En psychologie, par exemple, le fonctionnement universitaire a été défini de manière à ce que seul-e-s les meilleur-e-s d'entre vous (environ 20%) réussissent leur année et soient autorisé-e-s à poursuivre.

Nous serions intéressés par votre avis d'étudiant-e-s sur ce sujet. Selon vous, en quelques mots, quelles pratiques devraient être favorisées à l'Université afin que les étudiant-e-s sélectionné-e-s soient vraiment les meilleur-e-s ?

Enfin, les participant-e-s dans la condition de contrôle lisaient le texte introductif suivant :

La première partie de notre recherche est qualitative et exploratoire. Nous nous intéressons à la réussite des étudiant-e-s inscrit-e-s en licence. Vous savez que l'une des fonctions principales de l'Université est de fournir de très bonnes conditions de travail à l'ensemble des étudiant-e-s. Pour ce faire, l'Université Blaise Pascal a mis au point un plan de rénovation de l'ensemble de la faculté. Depuis maintenant deux ans vous pouvez en voir les premiers effets. Ainsi, le centre des langues et du multimédia a été inauguré l'année passée afin de permettre aux étudiants en langues de bénéficier de locaux neufs.

Enfin, dernièrement, le parking de l'Université a été entièrement refait afin de développer de nouveaux espaces verts pour vous offrir un environnement de meilleure qualité.

Nous serions intéressés par votre avis d'étudiant-e-s sur ce sujet. Selon vous, en quelques mots, quelles seraient les prochaines zones à améliorer au sein de l'Université pour vous fournir un meilleur environnement de travail ?

La dernière question avait pour objectif de renforcer l'induction expérimentale, et de servir de filtre pour détecter les participant-e-s n'ayant pas compris l'induction (cf. partie Participant-e-s). Après cette première phase, suivait une phase d'apprentissage d'un contenu de cours portant sur les stéréotypes (cf. Annexe 7). Une fois l'apprentissage terminé, les

participant-e-s devaient répondre au questionnaire des buts d'accomplissement selon trois consignes (standard, utilité et désirabilité). Enfin, les participant-e-s devaient répondre à un questionnaire à choix multiples de 10 questions mesurant la qualité de leur apprentissage (cf. Annexe 8). L'expérience se terminait par la complétion de mesures démographiques et par un débriefing sur les objectifs de l'expérience.

Buts d'accomplissement. Les participant-e-s ont complété le même questionnaire des buts d'accomplissement que celui utilisé dans les études précédentes (1 à 3) incluant les buts de maîtrise-approche, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement. La consigne leur demandait d'indiquer à quel point ils-elles adoptaient chacun des types de buts dans leurs études en général (voir tableau 11 pour les statistiques descriptives et corrélations).

Désirabilité sociale et utilité sociale. Dans cette étude nous avons également demandé aux participant-e-s de répondre à ce même questionnaire avec deux autres consignes différentes, une de désirabilité sociale et une d'utilité sociale (Darnon et al., 2009 ; Dompnier et al., 2009). La consigne de désirabilité était la suivante :

Imaginez maintenant que ces questions vous sont posées par vos professeurs et que vous deviez les convaincre que vous êtes un-e étudiant-e sympathique. Essayez de vous mettre dans ce rôle là pour répondre aux questions. En d'autres termes, ce qu'on vous demande ici c'est d'essayer de montrer que vous êtes un-e étudiant-e qui a tout ce qu'il faut pour se faire aimer d'autrui, en l'occurrence vos professeurs.

La consigne d'utilité sociale, elle, était la suivante :

Imaginez que ces questions vous sont posées par vos professeurs et que vous deviez les convaincre que vous êtes un-e étudiant-e brillant-e. Essayez de vous mettre dans ce rôle là pour répondre aux questions. En d'autres termes, ce qu'on vous demande ici c'est d'essayer de montrer que vous êtes un-e étudiant-e qui a tout ce qu'il faut pour réussir son cursus universitaire aux yeux d'autrui, en l'occurrence vos professeurs.

Les participant-e-s commençaient toujours par la consigne standard afin de ne pas voir cette mesure contaminée par les deux suivantes, qui étaient contrebalancées. Les statistiques descriptives concernant ces trois mesures sont présentées dans le tableau 11.

Tableau 11.

Statistiques descriptives et corrélations de nos principales variables d'intérêt (étude 7)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4	5	6	7
1. Buts de maîtrise-approche	.82	4.44	1.22	—						
2. Buts de performance-évitement	.80	3.17	1.27	.20*	—					
3. Buts de performance-approche	.82	3.11	1.30	.29**	.45**	—				
4. Utilité sociale accordée aux buts de performance-	.92	5.26	1.60	.31**	.12	.35**	—			
5. Désirabilité accordée aux buts de performance-	.91	3.63	1.54	.15	.21*	.42**	.43**	—		
6. Performance	—	14.56	2.32	.07	-.00	.11	.02	.12	—	
7. Condition expérimentale	—	—	—	.06	.16	.26**	.17	.12	-.02	—
8. Statut social	—	—	—	.00	-.09	-.02	.09	.01	.24*	—

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut. La condition est codée -1 pour la condition de contrôle, 0 pour la condition « sélection » et, 1 pour la condition « formation ».

** $p < .01$.

Statut. Comme dans les études précédentes, cette étude incluait une mesure du statut, mesuré par l'intermédiaire du niveau d'éducation des parents. Malheureusement, à cette expérience, n'ont participé que 44 participant-e-s de bas statut, inégalement répartis-e-s entre les conditions (10 en condition sélection, 10 en condition contrôle et 24 en condition

formation). En raisons de ces effectifs trop faibles, nous avons décidé de ne pas inclure le statut dans notre modèle.

Performance. Pour évaluer la qualité de leur apprentissage, les participant-e-s complétaient un questionnaire à choix multiples visant à évaluer les connaissances issues du contenu de cours qu'ils-elles avaient à apprendre. Le contenu de cours et les questions étaient nouveaux pour les participant-e-s.

1.2. Résultats

1.2.1. Buts de performance-approche

Nous avons réalisé des analyses de régression qui incluaient deux contrastes. Les participant-e-s dans la condition sélection devaient rapporter plus de buts de performance-approche que les participant-e-s des conditions formation et contrôle. Ainsi le contraste d'intérêt comparait la condition sélection (codée 2) avec les deux autres conditions (codées -1 respectivement). Le second contraste comparait la condition formation (codée 1) à la condition contrôle (codée -1).

Les analyses révèlent que le contraste d'intérêt est significatif, $B = 0.36$, F (1,105) = 7.22, $p = .008$, $\eta_p^2 = .06$, et que le second ne l'est pas ($B = 0.09$, $F < 1$). Comme indiqué dans le tableau 12, les participant-e-s dans la condition sélection ($M = 3.61$, $ET = 1{,}30$) adoptent plus de buts de performance-approche que les participant-e-s dans les conditions contrôle ($M = 2.80$, $ET = 1.37$), et formation ($M = 2.98$, $ET = 1.15$).

Tableau 12.

Moyenne de l'adoption, de l'utilité et de la désirabilité des buts de performance-approche en fonction de la condition expérimentale (étude 7)

Variables	*Adoption des buts de performance-approche*	*Utilité accordée aux buts de performance-approche*	*Désirabilité accordée aux buts de performance-approche*
Condition contrôle	2.80 (1.37)	5.21 (1.67)	3.63 (1.62)
Condition formation	2.98 (1.15)	4.90 (1.73)	3.53 (1.55)
Condition sélection	3.61 (1.30)	5.74 (1.24)	3.76 (1.48)

1.2.2. Utilité accordée aux buts de performance-approche

Les mêmes contrastes que précédemment ont été testés sur l'utilité des buts de performance-approche. Comme précédemment, les analyses montrent que le contraste d'intérêt est significatif, $B = 0.34$, $F\ (1,105) = 4.29$, $p = .041$, $\eta_p^2 = .04$, et que le second ne l'est pas ($B = -0.16$, $F < 1$). Les participant-e-s dans la condition sélection ($M = 5.74$, $ET = 1.24$) jugent les buts de performance-approche plus utiles que les participant-e-s dans les conditions contrôle ($M = 5.21$, $ET = 1.67$), et formation ($M = 4.90$, $ET = 1.73$) (voir tableau 13).

1.2.3. Désirabilité accordée aux buts de performance-approche

Les analyses ne révèlent pas d'effet significatif du contraste d'intérêt sur la désirabilité, $B = 0.06$, $F(1,105) < 1$, *ns*, ni d'effet du second contraste ($B = -0.05$, $F < 1$).

1.2.4. Analyse de médiation

Compte tenu du fait qu'il n'y a pas d'effet du contraste d'intérêt sur la désirabilité sociale accordée aux buts de performance-approche, celle-ci n'est pas testée en tant que médiateur. L'analyse de médiation n'inclut donc que l'utilité sociale comme médiateur.

Cette médiation a été réalisée en suivant les étapes préconisées par Baron et Kenny (1986). En résumé, les analyses montrent (1) un effet positif du contraste d'intérêt sur l'adoption des buts de performance-approche ($B = 0.36$, $p = .008$) ; (2) un effet du contraste d'intérêt sur le médiateur supposé, l'utilité sociale, ($B = 0.34$, $p = .041$). (3) l'inclusion de l'utilité sociale dans le modèle testant le contraste produit une réduction (0.09) du coefficient du contraste d'intérêt, qui reste cependant significatif ($B = 0.27$, $p = .039$). Compte tenu de la

taille de l'échantillon, la significativité de cette réduction a été testée par l'intermédiaire d'une procédure Bootstrap pour les modèles de médiation (Preacher & Hayes, 2008). Après un échantillon de 10000 essais, la procédure Bootstrap indique que la réduction de 0,09 est significative (CI .015–.195). Le fait que la valeur 0 ne soit pas incluse dans l'intervalle de confiance implique que la réduction due à l'ajout du médiateur est significativement différente de zéro et confirme une médiation partielle.

1.2.5. Buts de performance-évitement

Pour les buts de performance-évitement, nous faisions l'hypothèse que la sélection augmenterait l'adoption de ces buts comparativement à la condition contrôle et à la condition formation, et ce, surtout pour les étudiant-e-s de bas statut. Néanmoins, cette dernière ne pouvant pas être testée en raison d'effectifs trop faibles, nous n'avons pu traiter que l'effet principal de la sélection. Ainsi, les même contrastes que précédemment ont été testés et les analyses ne révèlent pas d'effet du contraste d'intérêt (B = 0.18), $F(1,105) = 1.89$, *ns*, ni d'effet du second contraste (B = 0.22), $F(1,105) = 2.30$, *ns*.

1.2.6. Buts de maîtrise-approche

Afin de tester que l'effet de la sélection était bien spécifique des buts de performance nous avons testé les mêmes contrastes sur les buts de maîtrise-approche. Les analyses ne révèlent pas d'effet du contraste d'intérêt, $F(1,105) < 1$, *ns*, ni d'effet du second contraste, $F(1,105) < 1$, *ns*.

1.2.7. Performance

Les analyses ne révèlent pas d'effet principal de la condition, $F(1,105) = 2.04$, *ns*.

1.3. Discussion

Les objectifs de cette étude étaient multiples : (1) tester l'effet de la saillance de la fonction de sélection de l'Université sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement) et sur la performance, ce, en interaction avec le statut ; (2) tester la médiation de l'effet de la sélection sur l'adoption des buts de performance-approche par la valeur sociale (utilité et désirabilité) qui leur est accordée. Notre échantillon ne nous a pas permis de tester l'intégralité de nos hypothèses en raison d'un nombre trop faible d'étudiant-e-s de bas statut. Cette expérience a cependant permis de mettre en évidence un effet principal de la fonction de sélection sur l'adoption des buts de performance-approche. Comme attendu, les participant-e-s dans la condition où la fonction de sélection était saillante ont adopté plus de buts de

performance-approche que les participant-e-s des autres conditions. En revanche, concernant les buts de performance-évitement et la performance, nous n'observons pas d'effet de la saillance de la sélection.

Par ailleurs, cette étude avait pour objectif de tester deux hypothèses concurrentes pouvant expliquer l'effet de la sélection sur l'adoption des buts de performance-approche ; une hypothèse qualifiée de structurelle, postulant que la fonction de sélection rendrait plus utile l'adoption des buts de performance-approche expliquant alors l'adoption des buts de performance-approche ; et une hypothèse qualifiée d'auto-présentation, postulant que la fonction de sélection rendrait les buts de performance-approche moins indésirables ce qui expliquerait pourquoi les étudiant-e-s les adopteraient plus en situation de sélection.

Les résultats tendent à soutenir l'hypothèse structurelle, puisque les participant-e-s adoptent bien plus de buts de performance-approche dans une condition faisant la promotion de la sélection, comparativement à une condition faisant la promotion de la formation et à une condition de contrôle. Il apparaît que cette relation est partiellement médiatisée par l'utilité accordée aux buts de performance-approche et non par la désirabilité sociale de ceux-ci. La fonction de sélection, en mettant en évidence l'importance de se distinguer positivement d'autrui augmenterait l'utilité d'adopter des stratégies motivationnelles comme les buts de performance-approche. Cette augmentation de l'utilité expliquerait alors, en partie, l'augmentation de l'adoption des buts de performance-approche.

L'hypothèse d'auto-présentation n'est en revanche pas validée. Nous pouvons toutefois discuter d'au moins une raison pouvant expliquer cet absence d'effet sur la désirabilité. Notre échantillon était constitué en grande partie d'étudiantes. Les travaux sur l'expérience de la compétition (i.e., ce qu'il se passe pour les étudiant-e-s en situation de sélection) mettent en évidence que garçons et filles se distinguent de manière très prononcée dans leur rapport à la compétition (Gneezy, Leonard, & List, 2009 ; Gneezy, Niederle, & Rustichini, 2003 ; Gneezy & Rustichini, 2004 ; Niederle & Vesterlund, 2007, 2008). L'ensemble de ces travaux met en évidence que les filles, en raison d'une socialisation dans une société patriarcale (Gneezy et al., 2009), développeraient une sorte d'aversion pour la compétition et l'éviteraient dès leur plus jeune âge (voir Gneezy & Rustichini, 2004 ;Niederle & Vesterlund, 2007). Cela se traduit dans le contenu du stéréotype puisque il est plus désirable d'être compétitif pour un homme que pour une femme (Prentice & Carranza, 2002). Ainsi, il est possible de penser que notre induction de sélection n'était pas suffisante pour réduire l'indésirabilité des buts de performance-approche aux yeux des étudiantes. Une étude

avec un échantillon d'hommes et de femmes plus équilibré permettrait de répondre à cette question.

Le faible nombre de sujets ne nous a malheureusement pas permis d'inclure le statut des participant-e-s dans les analyses. La prochaine étude sera réalisée avec l'objectif d'avoir un échantillon plus large pour que nous puissions tester les hypothèses relevant du statut et de l'interaction entre la saillance de la sélection et le statut. En outre, la prochaine étude aura pour objectif d'inclure une mesure comportementale d'intérêt pour la performance d'autrui. Le développement de mesures comportementales est particulièrement important pour compléter les informations obtenues par l'intermédiaire des mesures auto-rapportées à l'image d'études récentes (Zhou & Winne, 2012). En effet, si les effets obtenus jusqu'à présent sur les échelles papier-crayon traduisent que, dans certaines circonstances, les étudiant-e-s de bas et haut statut se distinguent dans le fait de vouloir être meilleur-e que les autres et dans le fait d'avoir peur de l'échec, cela pourrait se traduire par un intérêt différencié pour de l'information comparative. En particulier, comme développé plus haut, les étudiant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s, en situation de sélection, devraient être particulièrement inquiet-ète-s d'échouer comparativement à autrui. Si tel est le cas, ces étudiant-e-s devraient rapporter de forts buts de performance-évitement et, se montrer intéressé-e-s par l'information leur indiquant s'ils-elles échouent ou non, comparativement à autrui. Pour les étudiant-e-s de haut statut, si notre hypothèse est valide, ces dernier-ère-s devraient adopter plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut, et ils-elles devraient être davantage intéressé-e-s par l'information susceptible de leur indiquer s'ils-elles réussissent mieux que les autres.

Ainsi, en complément du test de nos hypothèses sur les mesures auto-rapportées et la performance, nous proposons, dans l'étude 8, d'étudier l'impact de la fonction de sélection en interaction avec le statut des étudiant-e-s (en tenant compte de la compétence dans la tâche) sur une mesure comportementale basée sur l'activité oculomotrice des participant-e-s.

2. Etude 8

L'objectif de cette étude est de tester l'effet de la sélection sur les buts d'accomplissement des participant-e-s en fonction de leur statut social d'origine et de leur niveau de compétence dans la tâche. Dans cette étude, nous faisons l'hypothèse que dans une condition où la sélection serait saillante, les étudiant-e-s de haut statut adopteraient plus de

buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut ; cette différence devrait disparaître dans une condition sans sélection. Concernant les buts de performance-évitement, nous faisons l'hypothèse que dans la condition où la sélection serait saillante et, à un haut niveau de compétence, les étudiant-e-s de bas statut adopteraient plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut. Dans une condition sans sélection, cette différence devrait s'estomper.

Cette expérience a également pour objectif de compléter nos résultats à l'aide d'une mesure comportementale d'intérêt pour la performance d'autrui. Pour ce faire, nous avons choisi de développer une mesure basée sur une technique oculométrique qui permet d'enregistrer l'activité oculomotrice d'un-e participant-e pendant une tâche. L'oculomètre capte les mouvements de la pupille du-de la participant-e et restitue, en temps réel, la position des yeux sur un écran d'ordinateur. Cette technique est utilisée dans le domaine de la lecture (pour une revue voir Rayner, 1998) de la résolution de problème (Tsai, Hou, Lai, Liu, & Yang, 2012) et depuis peu, comme une alternative aux questionnaires de mesures des attitudes (Beattie & McGuire, 2012 ; Galesic & Yan, 2010 ; Van Hooft & Born, 2012). L'argument principal justifiant le recours à cette technique est que l'oculomètre nous fournit une mesure directe de ce que les participant-e-s regardent pendant une tâche. Beattie et McGuire (2012) ont, par exemple, développé un paradigme dans lequel ils souhaitaient, entre autres, mesurer l'intérêt des participant-e-s pour des stimuli concernant le réchauffement climatique et en comprendre les déterminants. Ainsi, au cours de l'expérience, ils présentaient aux participant-e-s différents stimuli visuels (images négatives à l'égard du réchauffement climatique, images positives de la nature ou images neutres) et étudiaient leur attention. Leurs résultats ont mis en évidence que l'intérêt des participant-e-s à l'égard des stimuli négatifs était prédit par leurs attitudes implicites à l'égard du réchauffement climatique. Ainsi, plus les participant-e-s avaient une attitude implicite favorable à l'égard de l'environnement et plus ils-elles étaient sensibles à la présentation de stimuli négatifs reliés aux conséquences du réchauffement climatique.

Adopter des buts de performance-approche et/ou des buts de performance-évitement implique de penser sa compétence comparativement à autrui. Ainsi, un individu poursuivant des buts de performance-approche et/ou évitement qui disposerait d'un indice de compétence relativement à autrui dans une tâche, devrait s'y intéresser. Proposer une tâche au cours de laquelle les participant-e-s auraient accès à des indicateurs visuels traduisant leur performance comparativement à celle d'autrui (meilleure performance ou moins bonne performance que

les autres), permettrait de savoir, en temps réel, ce qui intéressent les participant-e-s pendant la tâche (être meilleur-e-s que les autres, éviter d'être moins bon-ne-s que les autres). Ainsi, comme pour les buts de performance-approche, dans une situation de sélection, les participant-e-s devraient être plus intéréssé-s par l'information leur permettant de savoir s'ils-elles ont une meilleure performance que les autres comparativement aux participant-e-s dans la condition « sans sélection », et ce, d'autant plus que les participant-e-s sont de haut statut. Par ailleurs, et comme pour les buts de performance-évitement, les participant-e-s dans la condition sélection devraient être plus intéressé-e-s par l'information leur permettant de savoir qu'ils-elles n'ont pas une moins bonne performance que les autres que les participant-e-s dans la condition non sélection, ce, d'autant plus que les participant-e-s sont de bas statut et qu'ils-elles ont un bon niveau de compétence.

2.1. Méthode

2.1.1. Participant-e-s

Cent quatre-vingt-dix étudiant-e-s de première année de psychologie ont participé à cette expérience dans le cadre de la validation de crédits expérimentaux. Trente-six participant-e-s ont été retiré-e-s de l'analyse en raison de problèmes liés à l'acquisition des données (cf. partie Mouvements oculaires) et 2 pour suspicions. L'échantillon final est composé de 152 participant-e-s (132 participantes et 20 participants) d'un âge moyen de 18.70 ans (ET = 1.29).

2.1.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s étaient accueilli-e-s par l'expérimentateur et placé-e-s face à un ordinateur. La passation était individuelle et entièrement informatisée. Les participant-e-s étaient d'abord invité-e-s à placer leur tête dans le dispositif d'acquisition des mouvements oculaires, l'oculomètre, dispositif présenté comme étant un appareil destiné à les aider à se concentrer pendant la tâche. La première phase de l'expérience était une phase de calibration destinée à détecter et enregistrer avec précision la position de la pupille en différents points de l'écran ; cette étape est indispensable pour identifier avec précision les mouvements oculaires pendant la tâche. Les participant-e-s avaient pour consigne de fixer une croix présentée sur l'écran, une fois que le logiciel avait clairement identifié la position des yeux, l'expérimentateur présentait la croix suivante. Au total, la calibration se faisait en 13 points différents à l'écran. Une fois cette calibration effectuée avec succès, les participant-e-s avaient pour consigne de ne plus bouger la tête pendant la durée de l'expérience, ce afin de s'assurer

que le signal ne serait pas perdu. Les participant-e-s recevaient ensuite les consignes contenant les inductions expérimentales puis les consignes spécifiques à la tâche. Ils-elles géraient de manière autonome leur progression. L'expérience commençait par les consignes de la tâche utilisée dans l'étude 6 (cf. Méthode, matériel et procédure étude 6, p. 98). Pour répondre aux problèmes, l'expérimentateur donnait au-à la participant-e deux manettes, celle pour répondre « vrai » dans la main dominante et celle pour répondre « faux » dans la main non dominante (pour le dispositif matériel complet voir figure 12). Les participant-e-s réalisaient alors la phase d'entraînement de 10 essais. Une fois cette phase effectuée, le système de feedback par l'intermédiaire des deux flèches leur était expliqué, et ils-elles étaient alors prêt-e-s à débuter. L'objectif de l'expérience était rappelé juste avant de débuter la phase de calcul comprenant 20 problèmes d'arithmétiques modulaires (pour plus de détails, voir partie *Performance*, p. 130). Une fois la tâche d'arithmétique terminée, les participant-e-s pouvaient retirer leur tête de l'oculomètre et devaient compléter la mesure des buts auto-rapportés, les mesures démographiques et répondre aux deux items de vérification expérimentale. L'expérimentateur faisait un premier « debriefing » avec le-la participant-e, le débriefing complet leur était communiqué une semaine après la fin des passations afin de réduire les risques de contamination.

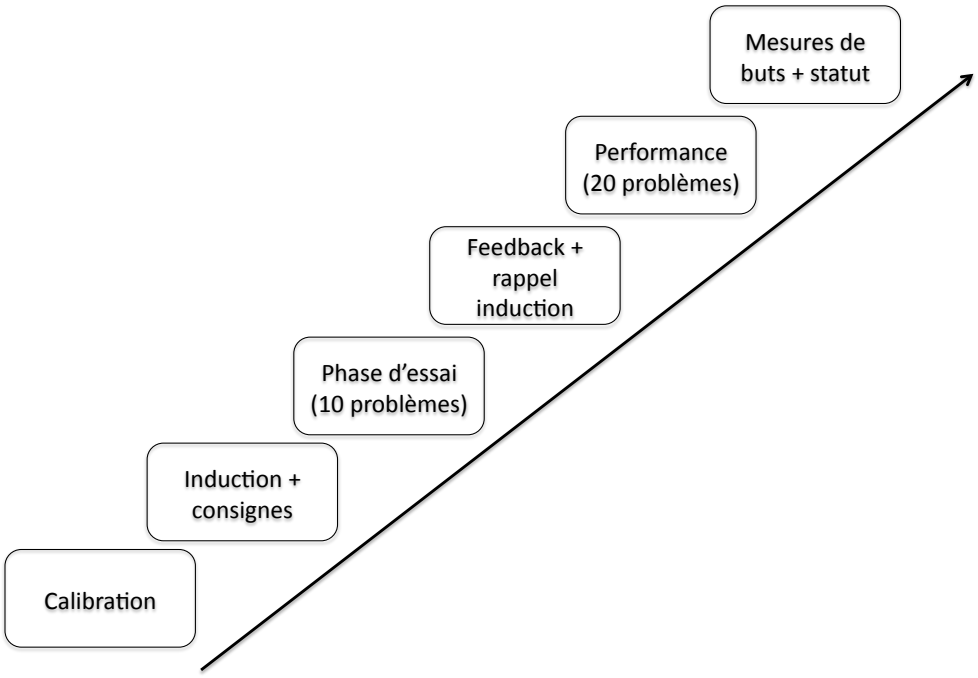


Figure 12. Procédure expérimentale (étude 8)

Manipulation de la sélection. Les participant-e-s étaient réparti-e-s aléatoirement entre deux conditions expérimentales, il y avait 73 participant-e-s dans la condition sélection et 79 dans la condition sans sélection (voir tableau 14 pour la répartition entre les conditions en fonction du statut). Ces conditions étaient introduites dès le début de l'expérience par l'expérimentateur dans son discours de présentation de l'étude. Ainsi, avant de débuter, l'ensemble des participant-e-s recevaient de l'expérimentateur la consigne suivante :

« Avant de commencer, il est important que vous sachiez que cette première expérience est un premier pas vers une seconde expérience, plus longue, qui durera une heure. Cette deuxième expérience visera à tester l'efficacité d'un dispositif pédagogique que nous développons depuis maintenant deux ans. Nos premières études sur celui-ci montrent qu'il est efficace puisqu'il améliore la réussite en première année, c'est pour cela que nous aimerions vous le dispenser. Cependant nous avons besoin d'une dernière expérience pour le valider ».

Puis, les participant-e-s dans la condition Sélection entendaient :

« Il est important que vous sachiez que tous les participant-e-s à l'expérience d'aujourd'hui ne pourront pas participer à cette deuxième expérience. En effet nous nous intéressons uniquement aux étudiant-e-s les plus motivé-e-s, ainsi c'est votre performance en comparaison avec celles des autres participant-e-s qui déterminera si oui ou non vous pourrez participer à la deuxième expérience. Pour cela nous allons vous faire faire une tâche qui mobilise des compétences essentielles à l'Université. Il est important que vous reteniez que nous pourrons sélectionner que les 20 % les meilleur-e-s parmi vous. »

Les participant-e-s dans la condition « Non sélection » entendaient la consigne suivante :

« Il est important que vous sachiez que tou-te-s les participant-e-s à l'expérience d'aujourd'hui pourront participer à cette deuxième expérience. Aujourd'hui, il s'agit davantage d'un entraînement sur une tâche qui mobilise des compétences essentielles à l'Université. Il est donc simplement important que vous lisiez bien toutes les consignes présentées à l'écran. »

Les inductions étaient rappelées avant de commencer la tâche de calcul (i.e., pour la condition Sélection, « Nous vous rappelons que notre objectif est d'identifier les meilleur-e-s (20%) parmi vous qui pourront participer à la prochaine expérience » ; pour la condition non sélection, « Nous vous rappelons que notre objectif est de vous entraîner pour la prochaine expérience »).

Afin de vérifier l'efficacité de nos inductions expérimentales, deux items mesurant le rappel de l'objectif de l'étude ont été utilisés en toute fin d'expérience, l'un mesurant l'objectif de sélection (« L'expérience que vous venez de réaliser avait pour objectif d'identifier les meilleur-e-s étudiant-e-s qui participeront à la deuxième expérience ») et l'autre mesurant l'objectif de la seconde condition (« L'expérience que vous venez de réaliser avait pour objectif d'entraîner tou-te-s les participant-e-s pour la deuxième expérience »). Les participant-e-s devaient se positionner sur une échelle en 7 points allant de 1, « Pas du tout d'accord » à 7, « Tout à fait d'accord ».

Buts d'accomplissements. Les participant-e-s complétaient le questionnaire des buts d'accomplissement utilisé jusqu'alors incluant les buts de performance-approche, de performance-évitement, et de performance-évitement « normatifs ». La consigne leur demandait de rapporter les buts qu'ils-elles ont eu au cours de l'expérience. Les statistiques descriptives, la fiabilité, et les corrélations sont présentées dans le tableau 13.

Tableau 13.

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables d'intérêt (étude 8)

Variables	α	*M*	*ET*	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Score au temps 1	—	6.60	1.96	—							
2. Buts de performance-évitement	.66	4.50	1.11	.05	—						
3. Buts de performance-évitement « normatifs »	.85	4.68	1.26	.15	.51**	—					
4. Buts de performance-approche	.85	4.27	1.32	.14	.44**	.78**	—				
5. % de temps passé sur la flèche du haut pendant les 500 premières ms	—	23.60	22.46	.01	-.09	.05	-.03	—			
6. % de temps passé sur la flèche du bas pendant les 500 premières ms	—	5.70	7.75	-.10	.02	.04	-.02	.30**	—		
7. % de temps passé sur le problème pendant les 500 premières ms	—	46.61	25.45	.02	.06	-.10	.04	-.85**	-.53**	—	
8. Score au temps 2	—	13.45	3.16	.53**	-.08	.03	.05	.10	-.08	-.01	—
9. Statut social	—	—	—	-.12	.07	.13	.03	.06	.06	-.09	-.03
10. Condition expérimentale	—	—	—	.04	.05	.13	.24**	-.12	-.01	.08	-.04

Note. Le statut social est défini par le niveau d'éducation des parents, codé -1, bas statut, 1, haut statut. La condition expérimentale est codée -1 « sans sélection » et 1 « sélection ».

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Intérêt pour la performance d'autrui. Nous avons créé deux indicateurs visuels traduisant la performance du-de la participant-e en comparaison avec celle des autres participant-e-s. Ainsi, nous avons opté pour deux indicateurs : une flèche orientée vers le haut, placée dans le coin supérieur droit de l'écran, qui est présenté aux participant-e-s comme le témoignage du fait qu'ils-elles étaient meilleur-e-s que les autres, et une flèche orientée vers le bas, placée dans le coin inférieur droit, présentée comme le témoin qu'ils-elles étaient moins bon-ne-s que les autres (cf. figure 13).



Figure 13. Ecran présenté aux participant-e-s lors de la réalisation de la tâche (étude 8).

Les deux flèches étaient présentées en même temps à l'écran pendant toute la durée du problème. Trois types de présentations étaient possibles, (1) neutre, les deux flèches avaient la même taille, (2) positive, la flèche du haut grossissait, traduisant qu'ils-elles étaient meilleur-e-s que la moyenne des autres participant-e-s, (3) négative, la flèche du bas grossissait, traduisant qu'ils-elles étaient moins bon-ne-s que la moyenne des autres participant-e-s. Ces feedback n'étaient pas basés sur leur performance réelle, ils étaient répartis aléatoirement entre les différents problèmes de telle sorte que chaque participant-e voyait le même feedback pour le même problème ; il y avait au total 12 feedback neutres, 4 positifs et 4 négatifs. Dans cette expérience, nous nous intéressions aux comportements de prise d'informations relatifs à ces deux indicateurs. Ainsi, les flèches grandissaient ou non de manière suffisamment discrète

pour que les participant-e-s aient à déplacer leur regard pour percevoir ces éventuels changements (voir figure 14).

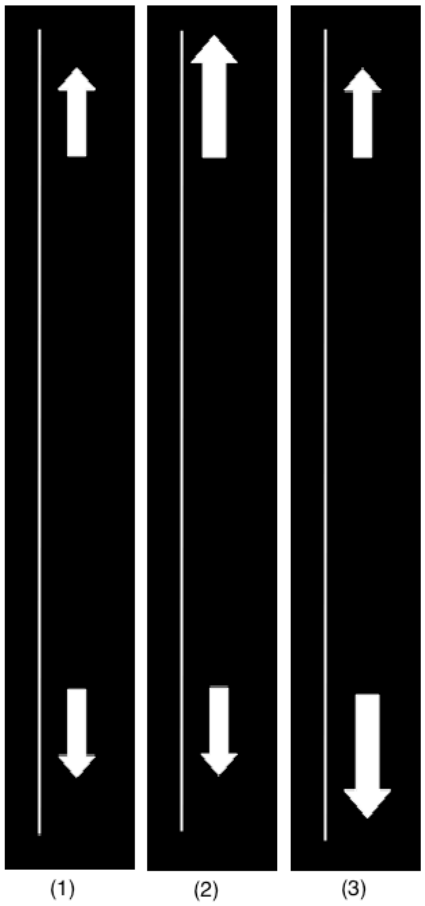


Figure 14. Feedback reçus par les participant-e-s, (1) feedback neutre (i.e., ils-elles sont dans la moyenne), (2) feedback positif (i.e., ils-elles sont plus performant-e-s que les autres), (3) feedback négatif (i.e., ils-elles sont moins performant-e-s que les autres) (étude 8).

Mouvements oculaires. Pour mesurer ces comportements de prises d'informations, les participant-e-s voyaient leurs mouvements oculaires enregistrés par un dispositif oculomètrique de la marque SMI et de type Hi-Speed 500 (voir figure 17 pour une photographie du dispositif expérimental). Cet appareil permet l'enregistrement de données binoculaires (enregistrement des deux yeux séparément), essai par essai. Les données issues de l'enregistrement étaient extraites à l'aide du logiciel BeGaze, permettant le traitement de l'activité de l'œil gauche et de l'œil droit séparément. En raison de difficultés d'enregistrement, il était possible que les signaux des deux yeux ne soient pas d'une qualité équivalente. Ainsi, lors de l'extraction, un juge évaluait la qualité du signal pour chacun des deux yeux selon quatre niveaux (0 : absence de signal, 1 : signal inexploitable, 2 : signal

moyen, 3 : signal bon). Les données étaient alors extraites en fonction du meilleur signal obtenu (voir figure 15 pour un exemple de bon et de mauvais signal).

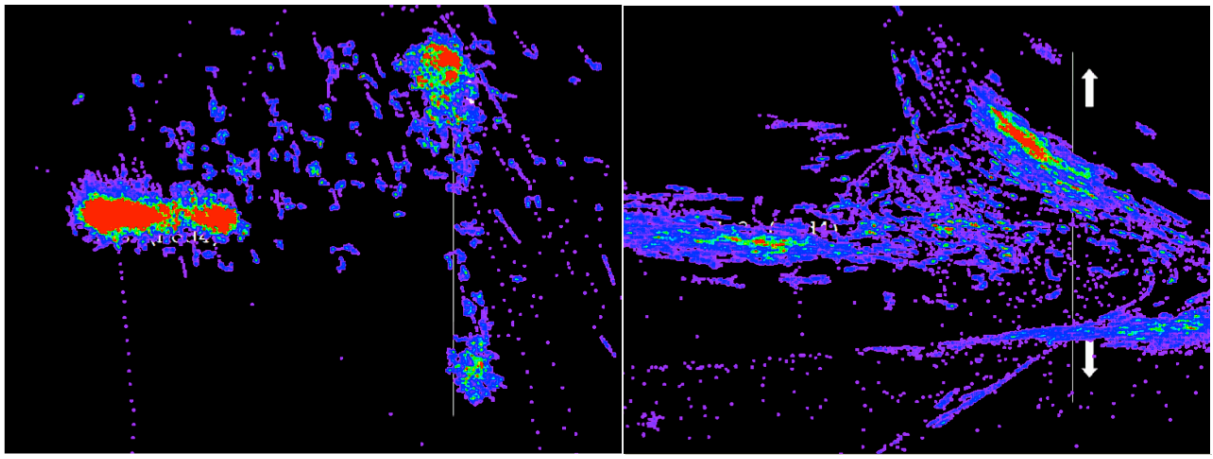


Figure 15. Exemples d'un bon enregistrement (à gauche) et d'un mauvais enregistrement (à droite) (étude 8).

Pour cette expérience, nous avons choisi de ne traiter que les participant-e-s pour lesquel-le-s le signal était moyen et bon. Pour l'extraction des données, trois zones d'intérêts étaient déterminées, une zone centrée sur le problème, une zone sur la flèche du haut, et une zone centrée sur la flèche du bas (voir figure 16).

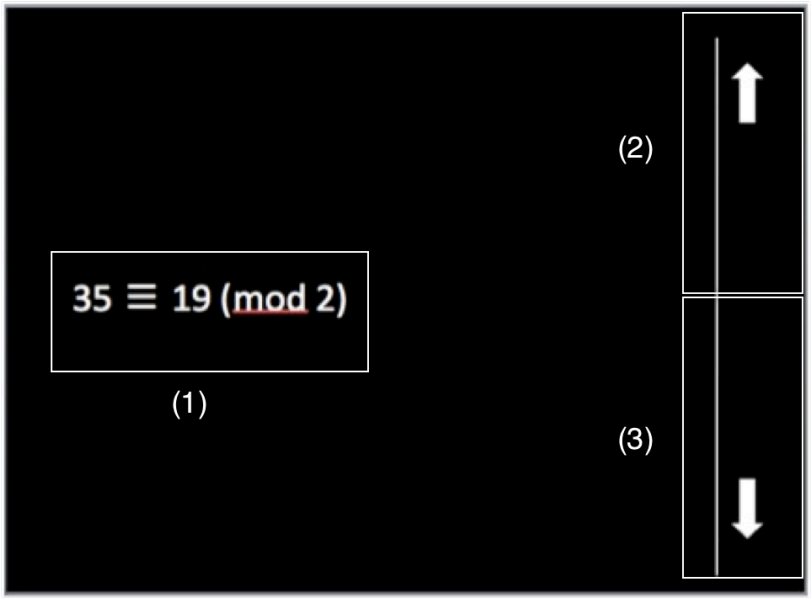


Figure 16. Représentation des trois zones d'extraction, (1) la zone du problème, (2) la zone de performance supérieure aux autres, et (3) la zone de performance inférieure aux autres (étude 8).

Nous avons décidé de nous centrer sur le temps relatif passé entre les trois zones d'intérêt pendant les 500 premières millisecondes. Ces 500 premières millisecondes correspondent au moment de l'essai où le-la participant-e attend que le problème apparaisse, où seule la croix de fixation est présente (à l'endroit d'apparition du problème), les flèches ne sont pas encore présentes à l'écran. Cette mesure nous permet donc de savoir quel type d'information les participant-e-s voulaient obtenir par anticipation. Nous avons choisi également cette mesure car elle nous semblait contenir moins de « bruit » que les mesures de temps total ou de fixation totale, et représentait davantage l'intention du-de la participant-e. Au delà de la première prise d'information, les participant-e-s n'avaient d'ailleurs plus d'intérêt à regarder les flèches. Beattie et McGuire (2012) se sont d'ailleurs intéressés pour leur part aux 200 premières millisecondes dans leur expérience.[19]



Figure 17. Photographie du dispositif expérimental (étude 8).

Statut social. Le même indicateur que précédemment était utilisé. Il y avait, dans cette étude, 58 étudiant-e-s de bas statut et 94 étudiant-e-s de haut statut (voir tableau x pour la répartition entre les conditions). Comme dans les études précédentes (1, 4, et 5), une mesure du statut subjectif était incluse à la fin de l'expérience. Cette dernière révèle que les sujets

[19] Il est important de préciser que les mêmes effets s'observent lors des 500 premières millisecondes après l'apparition du problème et des flèches.

catégorisés comme étant de bas statut (M = 48.17, ET = 13.18), se perçoivent de plus bas statut que les participant-e-s de haut statut (M = 57.81, ET = 11.92), $F(1,150) = 21.60$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .13$.

Tableau 14.

Répartition des participants en fonction de la condition expérimentale et du statut social (étude 8).

Répartition	Non Sélection	Sélection
Bas statut	34	24
Haut statut	45	49

Niveau de compétence. Afin d'avoir un indicateur du niveau de compétence des participant-e-s dans la tâche, nous avons décidé d'utiliser leur performance lors de la phase d'entraînement. En effet, les participant-e-s réalisaient une phase d'entraînement comprenant 10 items (4 faciles, 2 intermédiaires et 4 difficiles, voir Annexe 9) au cours de laquelle ils-elles recevaient un feedback concernant leur exactitude pour chacune de leur réponse. Les participant-e-s avaient une performance moyenne de 6.60 (ET = 1.96). Ni la condition expérimentale, $F(1,148) < 1$, *ns*, ni le statut social, $F(1,148) = 2.30$, *ns*, n'avait d'influence sur cette mesure du niveau de compétence.

Performance. L'expérience incluait 20 problèmes d'arithmétiques modulaires (14 intermédiaires et 6 difficiles, voir Annexe 9), utilisés dans des études précédentes. Chaque problème était présenté après une croix de fixation et les participant-e-s avaient pour consigne de répondre aussi vite et juste que possible. Chaque problème était présenté dans un ordre aléatoire. La performance des participant-e-s était calculée sur la base du nombre de bonnes réponses, (M = 13.45, ET = 3.16)[20].

[20] Comme il n'y avait pas de différences entre les problèmes de difficultés intermédiaires et les problèmes difficiles, nous avons agrégé les deux types de problèmes dans une seule et même variable.

2.2. Résultats

2.2.1. Vérification des inductions expérimentales

Les participant-e-s dans la condition sélection (M = 5.56, ET = 1,47) rappellent mieux l'objectif de sélection que les participant-e-s dans la condition sans sélection (M = 2.73, ET = 1.47), $F(1,150) = 140.69$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .48$. Par ailleurs, les participant-e-s dans la condition sans sélection rappellent mieux l'objectif d'entraînement (M = 5.81, ET = 1.21) que les participant-e-s dans la condition sélection, (M = 3.82, ET = 1.78), $F(1,150) = 65.62$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .30$.

2.2.2. Mouvements oculaires

Le modèle de régression utilisé incluait la condition expérimentale (codée -1, sans sélection et +1, sélection), le statut des participant-e-s (codé -1, bas statut et +1, haut statut) le niveau de compétence centré et toutes les interactions possibles entre ces trois variables[21]. Il est important de noter que les indicateurs de la mesure comportementale ne corrèlent pas avec les buts auto-rapportés (cf. tableau 15).

Pourcentage de temps passé sur la flèche du haut pendant les 500 premières millisecondes. Les analyses ne révèlent aucun effet significatif de nos variables d'intérêt, ni aucun effet d'interaction sur cette variable.

Pourcentage de temps passé sur la flèche du bas pendant les 500 premières millisecondes. Les analyses ne révèlent pas d'effet de la condition, $F(1,144) < 1$, *ns*, ni d'effet du statut, $F(1,144) < 1$, *ns*. En revanche, elles révèlent un effet d'interaction entre la condition et le statut, $F(1,144) = 5.54$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .03$. Comme le montre la figure 18 les participant-e-s de bas statut tendent à davantage anticiper une prise d'information sur la flèche du bas en condition sélection (M = 7.00, ET = 8.90) qu'en condition sans sélection (M = 3.75, ET = 4.50), $F(1,144) = 3.10$, $p = .08$, $\eta_p^2 = .02$. Pour les participant-e-s de haut statut, il n'y a pas de différence, $F(1,144) = 2.47$, *ns*. Ni le niveau de compétence, ni aucune autre interaction n'est significative.

[21] Des analyses préliminaires ont été réalisées avec le genre, ce dernier n'ayant pas d'effets sur nos variables dépendantes, il a été retiré du modèle.

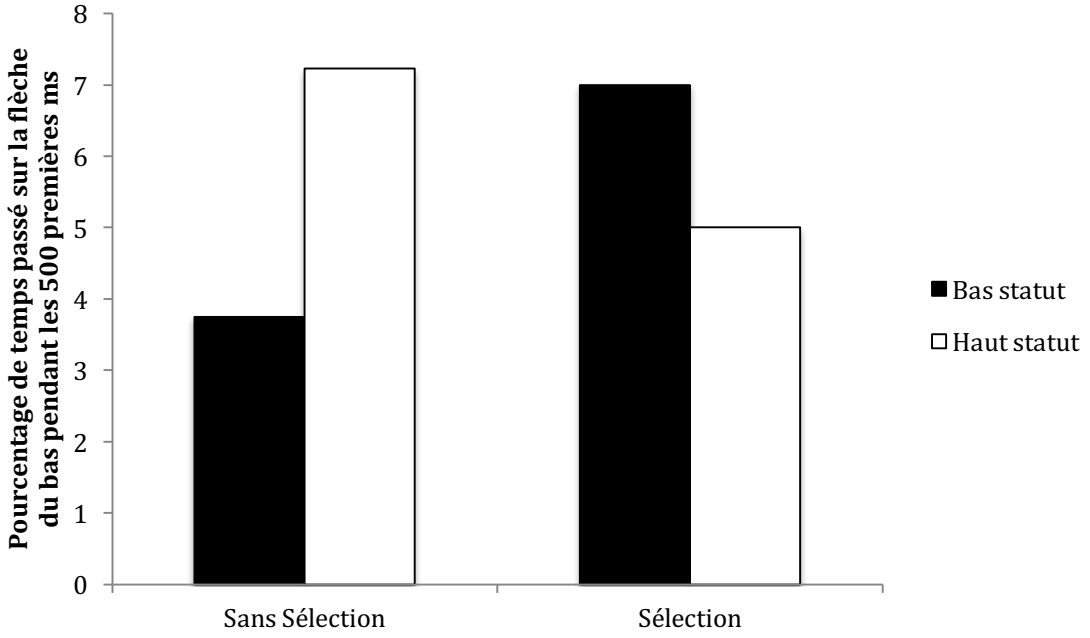


Figure 18. Pourcentage de temps passé sur la flèche du bas pendant les 500 premières millisecondes en fonction de la condition expérimentale et du statut social (étude 8).

Pourcentage de temps passé sur le problème pendant les 500 premières millisecondes. Les analyses ne révèlent aucun effet significatif de la condition, ni du statut, ni d'effet d'interaction entre ces deux variables. L'interaction entre le niveau de compétence et la condition expérimentale est tendancielle, $F(1,144) = 3.36$, $p = .069$, $\eta_p^2 = .02$. Les effets simples ne sont pas significatifs, mais comme l'illustre la figure 19 la tendance semble indiquer qu'en condition sélection, plus les participant-e-s ont été compétent-e-s dans la première partie, plus ils-elles se focalisaient sur le problème. En condition sans sélection, le pattern semble inverse : plus ils-elles étaient compétent-e-s dans la première partie et moins, ils-elles se focalisaient sur le problème. Aucun autre effet n'est significatif (tous les $F < 1$).

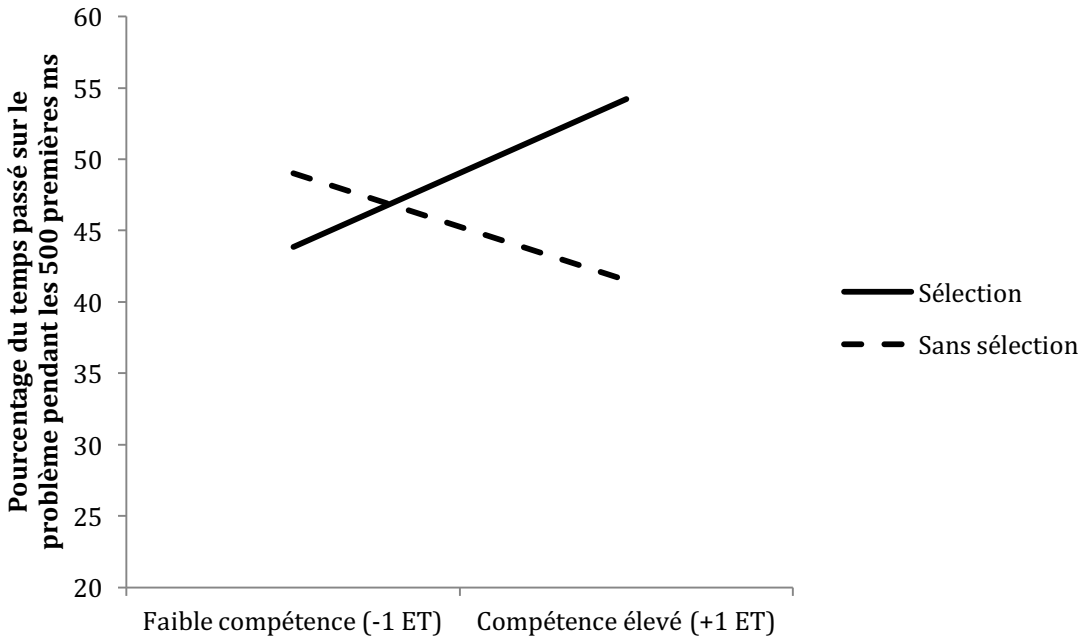


Figure 19. Pourcentage de temps passé sur le problème pendant les 500 premières millisecondes en fonction de la condition expérimentale et du niveau de compétence (étude 8).

2.2.3. Performance

Les analyses n'indiquent aucun effet de la condition, $F(1,144) < 1$, *ns*, ni d'effet du statut, $F(1,144) < 1$, *ns*. Seul l'effet du niveau de compétence est significatif, $F(1,144) = 51.82$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .26$. Plus les participant-e-s ont un niveau de compétence élevé dans la phase d'entraînement et plus ils-elles réussissent dans la deuxième partie de la tâche. Aucune interaction n'est significative (tous les $F < 1$).

2.2.4. Buts d'accomplissement

Buts de performance-approche. Les analyses révèlent un effet principal de la condition expérimentale, $F(1,144) = 8.69$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .05$, les participant-e-s dans la condition sélection ($M = 4.60$, $ET = 1.20$) rapportent davantage de buts de performance-approche que les participant-e-s dans la condition sans sélection, ($M = 3.96$, $ET = 1.36$). Il n'y a en revanche aucun effet du statut, $F(1,144) < 1$, *ns*, ni effet d'interaction, $F(1,144) < 1$, *ns*. Le niveau de compétence prédit marginalement positivement l'adoption des buts de performance-approche, $B = 0.11$, $F(1,144) = 3.65$, $p = .058$, $\eta_p^2 = .02$, en revanche, aucune interaction n'atteint le seuil de significativité (tous les $F < 1$).

Buts de performance-évitement. Les analyses ne révèlent aucun effet significatif de nos variables d'intérêt, ni aucun effet d'interaction (tous les $F < 1$).

Buts de performance-évitement « normatifs ». Les analyses révèlent un effet principal marginal de la condition expérimentale, $F(1,144) = 2.98$, $p = .086$, $\eta_p^2 = .02$, les participant-e-s dans la condition sélection ($M = 4.85$, $ET = 1.16$) rapportent davantage de buts de performance-évitement que les participant-e-s dans la condition sans sélection, ($M = 4.53$, $ET = 1.34$). Il n'y a pas d'effet du statut, $F(1,144) = 2.30$, $p = .13$, et, pas d'effet d'interaction, $F(1,144) = 1.61$, $p = .20$. Le niveau de compétence prédit marginalement positivement l'adoption des buts de performance-évitement normatif, $B = 0.10$, $F(1,144) = 3.77$, $p = .054$, $\eta_p^2 = .03$, en revanche, aucune interaction n'atteint le seuil de significativité (tous les $F < 1$).

2.2.5. Analyses complémentaires

Dans cette expérience, nous avions, en plus de la performance à la phase d'essai, la possibilité d'avoir une seconde mesure de compétence dans la tâche à travers la performance au temps 2. Cet indicateur de performance, à l'inverse de la performance à la phase d'essai, présente l'avantage de précéder directement la mesure des buts, et de concerner directement les buts. Dans nos études précédentes, l'indicateur de compétence (note au baccalauréat, en psychologie sociale) présentait l'inconvénient d'être un peu distant des buts. Ici, les participant-e-s faisaient la deuxième partie et devaient rapporter leurs buts dans cette deuxième partie, la compétence dans cette seconde partie apparaît également comme pertinente à utiliser. Dès lors, et comme aucun effet de la condition ou du statut n'a été obtenu sur cette mesure, nous avons décidé d'analyser une nouvelle fois nos données en remplaçant la mesure de performance à la phase d'essai par la performance au temps 2. Le modèle de régression utilisé incluait donc la condition expérimentale (codée -1, sans sélection et +1, sélection), le statut des participant-e-s (codé -1, bas statut et +1, haut statut) et la performance à la tâche centrée ainsi que toutes les interactions possibles entre ces trois variables.

Buts de performance-approche. Les analyses révèlent un effet principal de la condition expérimentale, $F(1,144) = 9.09$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .05$, les participant-e-s dans la condition sélection ($M = 4.60$, $ET = 1.20$) rapportent davantage de buts de performance-approche que les participant-e-s dans la condition sans sélection, ($M = 3.96$, $ET = 1.36$). Il n'y a en revanche aucun effet du statut, $F(1,144) < 1$, *ns*, ni effet d'interaction, $F(1,144) < 1$, *ns*. Aucun autre effet n'atteint le seuil de significativité.

Buts de performance-évitement. Les analyses ne révèlent pas d'effet principal de la condition expérimentale, du statut ou du niveau de compétence (tous les *F*s < 1). L'analyse révèle un effet d'interaction tendanciel entre la condition expérimentale, le statut des participant-e-s et leur niveau de compétence dans la tâche, $F(1,144) = 3.73$, $p = .055$, $\eta_p^2 = .02$. Cette interaction révèle, comme le montre les figures 20 et 21, que l'interaction entre statut et niveau de compétence est significative uniquement dans la condition sélection, $F(1,144) = 4.02$, $p = .047$, $\eta_p^2 = .02$, et non dans la condition sans sélection, $F(1,144) < 1$, *ns*. Même si les effets simples ne sont pas significatifs, le pattern de l'interaction dans la condition sélection est très similaire à celui que nous avons obtenu dans les études précédentes.

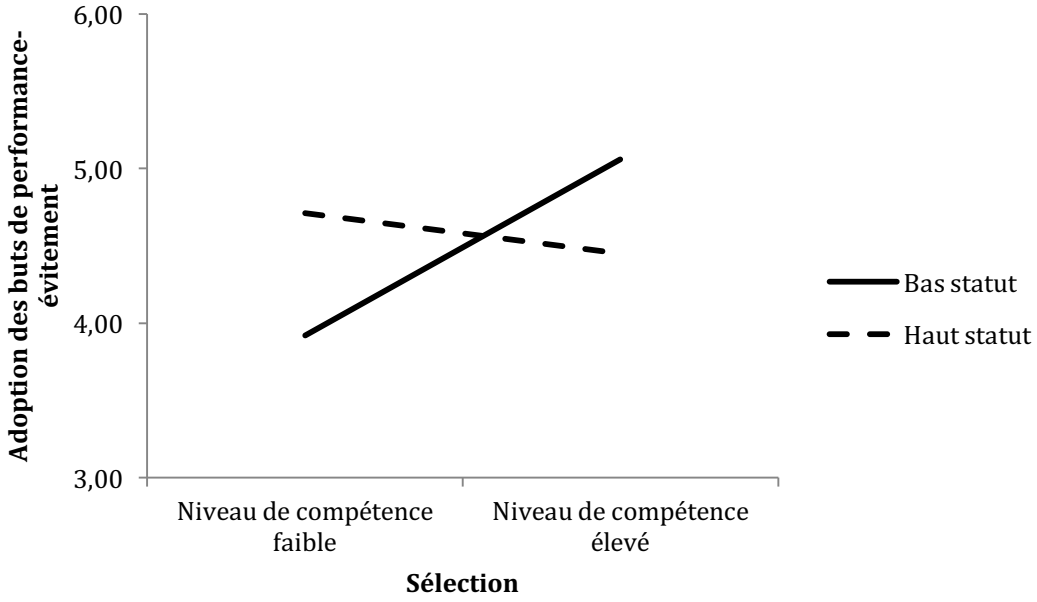


Figure 20. Buts de performance-évitement en fonction du statut, de la compétence dans la tâche, dans la condition « Sélection » (étude 8).

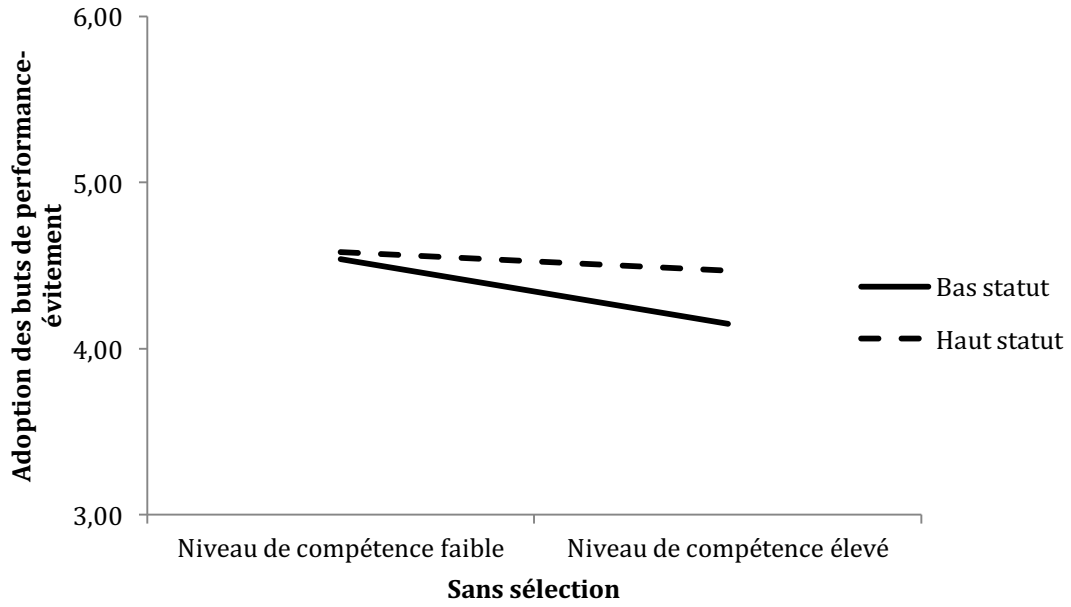


Figure 21. Buts de performance-évitement en fonction du statut, de la compétence dans la tâche, dans la condition « Sans sélection » (étude 8).

Buts de performance-évitement « normatif ». Les analyses révèlent un effet marginal de la condition expérimentale, $F(1,144) = 2.87$, $p = .092$, $\eta_p^2 = .02$, les participant-e-s dans la condition sélection ($M = 4.85$, $ET = 1.16$) tendent à rapporter davantage de buts de performance-évitement normatif que les participant-e-s dans la condition sans sélection, ($M = 4.53$, $ET = 1.34$). Il n'y a en revanche aucun effet du statut, $F(1,144) = 1.65$, $p = .20$, ni effet d'interaction, $F(1,144) = 1.82$, $p = .18$. Aucun autre effet n'atteint le seuil de significativité.

2.3. Discussion

L'objectif de cette étude était double. Premièrement, l'objectif était de tester l'effet de la fonction de sélection du système sur les buts des étudiant-e-s de haut et bas statut, et comprendre comment cela affecterait leur performance. Le second objectif de cette étude était de compléter les résultats obtenus à l'aide d'une mesure comportementale de l'intérêt pour la performance d'autrui.

Nous faisions l'hypothèse que les participant-e-s de haut et bas statut, dans la condition où la sélection était saillante différeraient dans leur adoption des buts de performance (approche et évitement). Plus précisément et basé sur les études précédentes (études 1 à 6), nous faisions l'hypothèse qu'en condition sélection, les participant-e-s de bas statut adopteraient plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut, spécifiquement les étudiant-e-s plus compétent-e-s. Les résultats mettent en évidence deux

choses : (1) lorsque le niveau de compétence à la phase d'essai est utilisé comme prédicteur, nous n'observons aucun effet de nos différentes variables sur l'adoption des buts de performance-évitement, (2) lorsque le niveau de compétence est mesuré par la performance dans la tâche (qui concerne directement la mesure des buts) nous obtenons un effet tendanciel validant, en partie, notre première hypothèse. Dans cette situation et conformément à nos attentes, il semble que les étudiant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s adoptent particulièrement plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut qui sont compétent-e-s lorsque l'enjeu de sélection est saillant. Même si cette interaction n'est que tendancielle, il semble bien que cela confirme nos résultats obtenus jusqu'à présent. Le processus de sélection étant déterminant pour la mobilité sociale (en étant l'étape déterminante au regard de l'accès au diplôme, et donc l'achèvement de la mobilité), les difficultés éprouvées par les étudiant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s seraient donc particulièrement saillantes dans un tel contexte, amenant les étudiant-e-s à adopter davantage de buts de performance-évitement. Néanmoins, il nous faut être prudent dans l'interprétation de ce résultat car, en dépit de la corrélation élevée entre la performance au temps 1 et la performance au temps 2 ($r = .53$, $p < .01$), les résultats ne sont pas les mêmes selon que l'un ou l'autre des indicateurs soit utilisé en tant que prédicteur.

Concernant les buts de performance-approche, les résultats révèlent un effet principal de la sélection, qui comme dans l'étude précédente, entraîne une augmentation de l'adoption des buts de performance-approche. Ainsi, il semble bien que la saillance de la sélection et de la nécessité de se distinguer positivement d'autrui entraîne l'adoption des buts de performance-approche. Néanmoins ce phénomène touche, dans ce contexte, aussi bien les étudiant-e-s de haut que de bas statut. A l'inverse de l'étude réalisée auprès des étudiant-e-s de médecine, les étudiant-e-s de haut statut n'adoptent pas plus de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut. Ainsi, la saillance de la sélection ne semble pas être le seul paramètre qui diffère entre les étudiant-e-s de médecine et les étudiant-e-s de psychologie, et qui pourrait expliquer pourquoi cette différence ne s'observe que dans un cas (étude 5) et pas dans d'autres (études 1 à 4). Il est possible de penser que le discours en faculté de psychologie, discours qui amènent les étudiant-e-s à être plus égalitaires (Dambrun et al., 2009), est suffisamment fort pour maintenir l'indésirabilité des buts performance-approche même dans un contexte de sélection particulièrement saillant, « empêchant » ainsi les étudiant-e-s de haut statut de se distinguer des étudiant-e-s de bas statut sur cette mesure.

Les analyses portant sur les buts de performance-évitement « normatifs » révèlent, un effet marginal de la sélection : les participant-e-s dans la condition sélection tendent à adopter plus de buts de performance-évitement normatifs que les participant-e-s dans la condition sans sélection. Il n'y a en revanche pas d'effet du statut ni d'interaction. Ces résultats étant très proches de ceux obtenus pour les buts de performance-approche, ils tendent à soutenir l'idée que ces deux mesures seraient équivalentes et mesureraient le même concept plutôt que deux concepts différents. Ce point sera développé dans la partie « Discussion et conclusion générales » notamment au regard de deux points : (1) la distinction entre les dimensions apparence et normative des buts d'accomplissement et, (2) la question de l'identification de la cible de comparaison à laquelle les participant-e-s se réfèrent lorsqu'ils-elles répondent aux items de buts normatifs.

Sur les mesures comportementales d'intérêt pour la performance d'autrui et plus spécifiquement sur l'indicateur traduisant une moins bonne performance que les autres, nous faisions l'hypothèse, comme pour les mesures auto-rapportées, que les participant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s seraient plus intéressé-e-s par cet indicateur que les participant-e-s de haut statut, particulièrement dans la condition sélection. Les résultats tendent à soutenir cette hypothèse puisqu'ils révèlent une interaction entre le statut et la condition expérimentale. Lors de la réalisation d'une tâche avec un enjeu de sélection particulièrement saillant, les étudiant-e-s de bas statut sont plus inquiet-ète-s à la perspective d'échouer que les étudiant-e-s de haut statut. Ce résultat est prometteur car (1) il confirme que le contexte de sélection peut être défavorable aux étudiant-e-s de bas statut dans le sens où il peut les amener à davantage se focaliser sur les perspectives d'échecs, et (2) complète ceux obtenus jusqu'à présent sur les mesures auto-rapportées avec une mesure comportementale d'intérêt pour la performance d'autrui. Cependant, et comparativement aux mesures auto-rapportées, la compétence n'interagit pas avec le statut des étudiant-e-s, l'effet du contexte de sélection touche l'ensemble des étudiant-e-s de bas statut de manière identique, quelque soit leur compétence académique. Une interprétation pourrait être que cette mesure, en étant plus directe au niveau temporel et moins coûteuse cognitivement que les mesures auto-rapportées (Zhou & Winne, 2012), permettrait d'identifier que les étudiant-e-s de bas statut les moins compétent-e-s (qui habituellement ne se distinguent pas des étudiant-e-s de haut statut sur l'adoption des buts de performance-évitement) seraient en réalité également effrayé-e-s par la perspective de l'échec, et ce même s'ils-elles ne sont pas en position de réussite. De futures études devront clarifier ce point.

L'hypothèse postulant que les étudiant-e-s de haut statut regarderaient davantage l'indicateur traduisant une meilleure performance que les autres comparativement aux étudiant-e-s de bas statut n'a pas été confirmée. Il est possible que notre procédure expérimentale ne soit pas optimale. Nous avions choisi de présenter cet indicateur (flèche tournée vers le haut) systématiquement dans le coin supérieur droit de l'écran sans contrebalancement avec l'autre indicateur (toujours présenté dans le coin inférieur droit). En raison du sens usuel de lecture (du haut vers le bas) cette présentation peut avoir introduit un bruit dans la mesure. Notamment, le paradigme ne permet pas de distinguer les participant-e-s qui souhaitent savoir s'ils-elles sont plus performant-e-s que les autres, de ceux qui, par conformité au sens de lecture, regardaient d'abord cet indicateur avant d'aller regarder l'indicateur traduisant qu'ils-elles avaient une moins bonne performance que les autres. Ce bruit a pu alors augmenter artificiellement la moyenne du temps passé sur l'indicateur de performance supérieure et nuire à la finesse de la mesure. Un paradigme similaire à celui utilisé ici mais qui inclurait un contrebalancement de la position des indicateurs permettrait de répondre à cette question.

Cette expérience n'a pas permis de mettre en évidence d'effet différent du statut sur la performance en fonction de la condition expérimentale. En dépit d'une saillance de la sélection plus forte (que dans l'étude 7 par exemple) et dans la lignée de nos études précédentes (études 2, 3, 6 et 7), les étudiant-e-s de bas statut ne diffèrent pas dans leur niveau de performance en comparaison avec les étudiant-e-s de haut statut. Malgré le consensus issu de la littérature sur les différences de réussite entre étudiant-e-s de haut et bas statut dans le domaine scolaire (Croizet & Claire, 1998 ; OCDE, 2012 ; Sackett et al., 2009 ; Sirin, 2005 ; Smeding et al., 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; White, 1982) nous n'avons jamais été en mesure, dans ce travail, d'obtenir cette différence. Il est possible que les tâches que nous avons utilisées (contrôle continu en psychologie sociale, études 2 et 3, contrôle de psychologie sociale, étude 7, ainsi qu'une tâche d'arithmétique modulaire, études 6 et 8) soient responsables, en partie, de cette non-replication de l'effet. Dans la « Discussion et conclusion générales », nous discuterons notamment du fait que la tâche d'arithmétique modulaire n'était peut être pas le plus indiquée et que les futures études devront peut-être davantage utiliser des tâches verbales, tâches ayant déjà permis, expérimentalement, d'observer les différences de performances entre les étudiant-e-s de haut et bas statut (Croizet & Claire, 1998 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al, 2012).

3. Discussion générale

Les études 7 et 8 avaient pour objectif de tester l'effet de la fonction de sélection du système universitaire sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement) en fonction du statut des participant-e-s. En dépit de leurs limites, ces deux études apportent des éléments importants car elles mettent en évidence que lorsque la fonction de sélection de l'université est rendue saillante, les étudiant-e-s, quel que soit leur statut, adoptent davantage de buts de performance-approche comparativement à lorsque la sélection n'est pas rendue saillante. Si les buts de performance-approche peuvent se révéler particulièrement efficace pour les performances à long terme (Huang, 2012, Hulleman et al., 2010, Van Yperen et al., 2014) ils sont cependant délétères sur de nombreux domaines (dégradation de la mémoire de travail, Crouzevialle & Butera, 2013 ; stratégies d'apprentissages inappropriées, Elliot et al., 1999 ; Grant & Dweck, 2003 ; Harackiewicz et al., 2000 ; bien-être, Kaplan & Maehr, 1999 ; comportements de triche, Anderman & Danner, 2008 ; relations avec les autres ; Darnon, Butera, & Harackiewicz, 2007; Darnon et al., 2007 ; Darnon et al., 2006 ; Poortvliet & Darnon, 2010 ; Sommet et al., 2014). Ainsi, en amenant les étudiant-e-s à adopter des buts de performance-approche, et au vu de ces conséquences négatives, l'université prend le risque de nuire à la qualité de sa mission de formation.

La deuxième contribution de ce chapitre a été de mettre en évidence qu'au delà des effets du contexte de sélection sur l'adoption des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement (en interaction avec le statut et le niveau de compétence) obtenus sur des mesures auto-rapportées, les effets du contexte et du statut peuvent également être mis en évidence sur des mesures plus comportementales, des mesures d'intérêt pour la performance d'autrui. Conformément à notre modèle théorique initial, les étudiant-e-s de bas statut sont plus inquiet-ète-s par la perspective de l'échec que les étudiant-e-s de haut statut, dans un contexte de sélection. Même si les perspectives d'amélioration sont nombreuses (notamment en ce qui concerne le contrebalancement des indicateurs) et que de futures recherches devront compléter ces premiers résultats, il est important de noter que les résultats de cette étude sont encourageants et confirment que nos hypothèses peuvent être testées avec d'autres mesures que celles classiquement utilisées, ici une mesure comportementale.

D'une manière générale, les effets du contexte de sélection et du statut sur les buts de performance (approche et évitement) obtenus dans les études précédentes (1 à 8) s'inscrivent dans un environnement particulier où les individus sont amenés à se comparer aux autres pour

pouvoir définir leur compétence. Pourtant, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la compétence peut également se définir par rapport à soi (comparaison temporelle, voir Albert, 1977). La dernière partie de la thèse visera à rendre compte de la dimension contextuelle des effets observés jusqu'ici, en étudiant le modèle proposé dans un contexte où la compétence se définit non plus par rapport aux autres, mais par rapport à soi et où les buts pertinents ne sont plus les buts de performance mais les buts relatifs à soi.

Chapitre 6 – Quand le contexte valorise la comparaison intrapersonnelle : l'exemple du golf

1. Etude 9

Si la plupart des travaux traitant des buts d'accomplissement ont été réalisés dans le domaine de l'éducation, il existe également une grande tradition de recherche impliquant cette théorie dans le domaine sportif (pour une revue voir Duda, 2005 ; Roberts, Treasure, & Conroy, 2007). De récents travaux ont notamment contribué à cette tradition (Dewar & Kavussanu, 2011 ; Kavussanu, Morris, & Ring, 2009 ; Morris & Kavussanu, 2008 ; van de Pol et al., 2012a, 2012b). Dans le domaine sportif comme dans le domaine éducatif, les buts ont des conséquences sur les émotions (Dewar & Kavussanu, 2011), sur l'apprentissage (Thill & Cury, 2000), sur les intentions de triches (Van Yperen et al., 2011) et sur les performances (Chalabaev, Major, Cury, & Sarrazin, 2009 ; Huang, 2012 ; Murayama & Elliot, 2012 ; van de Pol et al., 2012b). Des déterminants individuels tels que la compétence perçue, le climat parental perçu, le climat perçu de l'équipe (Morris & Kavussanu, 2008), ou encore la peur de l'échec (Conroy & Elliot, 2004) sont autant de variables qui influencent l'adoption des buts de performance (approche et évitement) (voir aussi Duda, 2005 ; Roberts et al., 2007). Néanmoins, dans ce domaine également, l'influence d'éléments contextuels a été démontrée (Chalabaev et al., 2008 ; Duda & Balaguer, 2007 ; van de Pol & Kavussanu, 2012 ; van de Pol et al., 2012a, 2012b). Selon Duda et Balaguer (2007), le climat créé (et non perçu) par l'entraîneur-e, orienté vers la maîtrise de la tâche ou vers la performance, amène les joueur-euse-s à modifier leur adoption de but, même si cet effet reste modéré. Plus récemment, des recherches menées par van de Pol et collaborateurs (van de Pol & Kavussanu, 2011, 2012 ; van de Pol et al., 2012a, 2012b) ont permis d'identifier l'effet d'un contexte de compétition dans différents domaine (ex., tennis, football, multisports) sur les buts des participant-e-s. Les résultats démontrent avec consistance que le contexte compétitif amène les participant-e-s à

adopter davantage de buts de performance-approche que dans un contexte d'entraînement (voir aussi, Harwood, 2002)[22].

Ces recherches sur l'effet de la compétition dans le domaine sportif ont pour point commun avec les recherches menées dans le domaine éducatif la définition de la compétence. Dans certains environnements, la compétence se définit (1) soit par rapport à l'atteinte de critères dans une tâche, définissant des buts relatifs à la tâche (i.e., ai-je répondu correctement aux exigences de la tâche ?), (2) soit par rapport à soi et à ses performances antérieures, définissant des buts relatifs au soi (i.e., ai-je fais mieux ou moins bien que d'habitude ?) ou, (3) soit par rapport à autrui, définissant des buts de performance (i.e., ai-je fait mieux ou moins bien que les autres ?) (voir Elliot et al., 2011). Or, que ce soit à l'université, à travers la fonction de sélection ou bien, dans la plupart des sports, à travers la compétition, la compétence des individus se définit majoritairement par rapport à autrui, entraînant, dans ces deux contextes, l'adoption des buts de performance (approche et évitement) (i.e., des buts pertinents dans ce contexte là). Néanmoins, dans le sport particulièrement, il peut exister des domaines dans lesquels la compétence se définit principalement par rapport à soi et non pas uniquement par rapport à autrui rendant les buts relatifs au soi particulièrement pertinents.

1.1. La particularité du domaine du golf

Le domaine du golf est particulier car, à l'inverse des contextes décrits précédemment où la comparaison sociale est très saillante, la comparaison intrapersonnelle y est également très présente. Dans le domaine du golf, les joueur-euse-s obtiennent un indice de compétence appelé « Handicap » sur la base de leur performance en compétition. Cet indice évolue à chaque compétition en fonction de la performance du jour. La performance du jour est alors comparée avec le niveau de performance antérieure. Si celle-ci est meilleure, le handicap diminue et si la performance est moins bonne, le handicap augmente (i.e., plus l'indice est bas, plus le-la joueur-euse est bon-ne). La position dans le classement final (en comparaison avec les autres participant-e-s) n'intervient pas dans le calcul de cet indice. Ainsi dans de telles compétitions, les participant-e-s anticipent à la fois un feedback normatif (car un classement est établi) et un feedback temporel. En d'autres mots, cela signifie que, dans une compétition de golf, les autres joueur-euse-s ne sont pas particulièrement signifiant-e-s pour déterminer le niveau de compétence. Aussi, les buts de performance (approche et évitement) ne seraient-ils peut-être plus aussi pertinents qu'ils ne le sont dans les contextes précédents. A

[22] Ces travaux utilisent une mesure qui n'inclut pas les buts de performance-évitement.

l'inverse, dans de telles circonstances, la performance antérieure est probablement beaucoup plus pertinente pour déterminer si le-la joueur-euse a ou non réussi. D'ailleurs, lorsqu'un feedback temporel est attendu (comme c'est le cas dans les compétitions de golf), les étudiant-e-s adoptent davantage de buts de maîtrise-approche que lorsqu'un feedback normatif est attendu (Pekrun et al., 2014). Ainsi adopter des buts de soi-approche (sous catégorie des buts de maîtrise-approche), dans un contexte où ce qui compte est le feedback temporel serait plus pertinent que d'adopter des buts de performance.

Aussi défendons-nous l'idée que, dans le contexte du golf où la compétence se définit majoritairement par rapport à soi et où la compétition joue un rôle analogue à celui de la sélection (à l'université), les résultats obtenus précédemment sur les buts de performance-approche et de performance-évitement, c'est-à-dire l'effet de la compétition sur les deux types de buts de performance (études 7 et 8 ; Murayama & Elliot, 2012 ; van de Pol & Kavussanu, 2011, 2012 ; van de Pol et al., 2012a, 2012b), s'observeraient sur les buts relatifs au soi (soi-approche et soi-évitement). Les buts de performance (relatifs à autrui) et les buts relatifs à la tâche ne seraient pas pertinents dans ce contexte là et ne devraient donc pas être affectés.

Par ailleurs et, à l'image de l'effet de la sélection dans le domaine éducatif, la compétition dans le sport servirait de filtre afin d'identifier les individus les plus compétent-e-s parmi l'ensemble des pratiquant-e-s, créant ainsi une hiérarchie entre les individus. Dans le domaine du sport, comme dans les autres domaines (éducatifs, professionnels), certains individus se voient accorder plus de prestige que d'autres, notamment en fonction de leur niveau de compétence (Bothner, Kim, & Smith, 2012) impliquant ainsi des statuts différents. L'existence de ces différences de statut dans le domaine du sport nous amène à penser que des processus similaires à ceux observés dans le domaine de l'éducation pourraient avoir lieu et ce, même si les enjeux et conséquences sont moins importants. Ainsi, il semble possible de formuler l'hypothèse selon laquelle, même dans le contexte du sport, le statut serait un prédicteur de l'adoption des buts, dans ce contexte, des buts de soi-évitement. De même, certain-e-s joueur-euse-s sont à la frontière pour obtenir plus de statut et, l'incertitude associée à cette position devrait augmenter l'adoption des buts d'évitement en comparaison avec les joueur-euse-s de haut statut se percevant comme compétent-e. Ainsi, nous faisons l'hypothèse, en miroir avec les hypothèses que nous avons faites su les buts de performance-évitement dans les études précédentes, que l'adoption supérieure des buts de soi-évitement par les joueur-euse-s de bas statut, comparativement aux joueur-euse-s de haut statut s'observera particulièrement pour les joueur-euse-s se percevant comme étant compétent-e-s.

En conséquence, la compétition, comparativement à une condition sans compétition, devrait entraîner une augmentation des buts de soi-approche et des buts de soi-évitement. Le statut devrait avoir un effet négatif sur les buts de soi-évitement et ce d'autant plus pour les joueur-euse-s se percevant comme compétent-e-s[23]. Aucune différence ne devrait apparaître sur les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement.

1.2. Méthode

1.2.1. Participant-e-s

Deux cent vingt golfeur-euse-s ont participé à cette expérience. Vingt-six participant-e-s ont été exclu-e-s pour ne pas avoir complété le questionnaire en entier. L'échantillon final inclut 194 golfeur-euse-s (163 hommes et 31 femmes) avec un âge moyen de 49.33 ans (*ET* =15.24). En moyenne, les participant-e-s jouent au golf depuis 8.98 ans (*ET* = 8.02).

1.2.2. Matériel et procédure

Les participant-e-s ont été contacté-e-s par courriel ou directement via le site internet de leur structure. Les participant-e-s ont été invité-e-s à participer à une étude en ligne portant sur leurs pratiques dans le golf ; ils-elles ont été informé-e-s qu'en échange de leur participation, ils-elles pourraient participer à une loterie afin de gagner une boîte de balles. Quatre-vingt seize participant-e-s ont été assigné-e-s aléatoirement à la condition compétition et quatre-vingt quatorze à la condition sans compétition. Les participant-e-s commencent l'expérience par la lecture d'un court texte introductif expliquant qu'ils-elles vont être questionné-e-s sur leurs pratiques dans le jeu. Il leur est ensuite demandé de remplir une mesure de perception de compétence. Suite à cette première complétion, les conditions expérimentales sont introduites dans les consignes de la mesure des buts d'accomplissement. Ainsi les participant-e-s dans la condition sans compétition lisent :

Les phrases suivantes représentent différents types de buts que vous pouvez avoir ou non lorsque vous jouez avec vos amis pour le plaisir, sans compétition. Pour chaque phrase, cliquez sur le chiffre exprimant le mieux à quel point cette phrase est vraie pour vous. Comme précédemment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'important est de répondre sincèrement.

[23] Notre argumentation théorique nous amènerait à faire l'hypothèse que les joueur-euse-s de haut statut adopteraient plus de buts de soi-approche que les joueur-euse-s de bas statut particulièrement dans la situation de compétition. Néanmoins, au vu des résultats mitigés quant à l'effet du statut sur les buts de performance-approche, cette prédiction ne peut pas vraiment être appuyée.

Les participant-e-s dans la condition compétition lisent :

Les phrases suivantes représentent différents types de buts que vous pouvez avoir ou non lorsque vous jouez en compétition. Pour chaque phrase, cliquez sur le chiffre exprimant le mieux à quel point cette phrase est vraie pour vous. Comme précédemment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'important est de répondre sincèrement.

Les participant-e-s complètent alors la mesure des buts d'accomplissement et finissent l'expérience par la complétion de la mesure de statut subjectif et des mesures démographiques.

Perception de compétence dans le golf. Les participant-e-s complètent la mesure développée par Hayslip, Raab, Baczewski, et Petrie (2005). Cette échelle, non validée en français a subi une rétro-traduction (pour l'échelle complète, voir Annexe 11). La consigne est la suivante : « Les phrases suivantes se rapportent à la confiance que vous pouvez ressentir face aux différentes composantes du jeu. Pour chaque composante du jeu vous devez cliquer sur le chiffre exprimant le mieux à quel point vous vous sentez confiant vis à vis de cette dimension de votre jeu ». Les participant-e-s doivent indiquer leur accord sur une échelle de type Lickert en 11 points allant de 0, « Pas du tout confiant » à 100, « Complètement confiant » sur chacune des 12 dimensions (ex., « A quel point êtes-vous confiant en ce qui concerne votre putting ? » ; voir le tableau 15 pour les statistiques descriptives et les corrélations).[24]

Buts d'accomplissement. Les participant-e-s complètent la dernière version du questionnaire mesurant les buts d'accomplissement développé par Elliot et collaborateurs (2011). Comme pour la mesure de perception de compétence, ce questionnaire a subi une rétro-traduction. Comme ce dernier a initialement été développé dans une perspective éducative, il a été nécessaire de l'adapter au contexte du golf. Les participant-e-s doivent indiquer leur degré d'accord sur une échelle de type Lickert en 7 points, allant de 1, « Pas du tout vrai pour moi » à 7, « Tout à fait vrai pour moi » (ex., pour les buts de tâche-approche, « De taper des bons coups » ; pour les buts de tâche-évitement, « D'éviter de rater beaucoup de coups » ; pour les buts de soi-approche, « D'être meilleur-e que je n'ai pu l'être dans de

[24] Pour mesurer la perception de compétence des joueur-euse-s dans le golf, la seule mesure existante est une mesure de sentiment d'efficacité personnelle (Hayslip et al., 2005). Bien que perception de compétence et sentiment d'efficacité personnelle soient deux construits quelques peu distincts, Schunk et Pajares (2005) défendent l'idée que les résultats issus des recherches impliquant le sentiment d'efficacité personnelle sont largement transposables à la perception de compétence.

précédentes parties » ; pour les buts de soi-évitement, « D'éviter de jouer moins bien que mon niveau typique de performance » ; pour les buts de performance-approche, « De bien réussir comparativement aux autres joueurs-euses de ma catégorie » ; et pour les buts de performance-évitement, « D'éviter d'être moins performant comparativement aux autres joueurs-euses de ma catégorie ») ; les statistiques descriptives, les corrélations et la fiabilité sont indiquées dans le tableau 15 (pour la mesure complète voir Annexe 10).

Statut des participant-e-s. Pour mesurer le statut des joueur-euse-s il a été décidé d'utiliser leur Handicap. Cet indice se distribue sur un continuum allant de +53 (débutant-e) jusqu'à – 4 (pour les meilleur-e-s joueur-euse-s amateurs). Dans cette expérience, les participant-e-s ont un handicap moyen de 24.21 (*ET* = 13.32). Dans le sport, le statut est relié à la compétence (Bothner et al., 2012). Pour autant le Handicap présente l'avantage d'être un indice de compétence général tout en étant un indicateur assez imprécis de la compétence actuelle. En effet, de part le système de calcul très peu pénalisant, la valeur du Handicap change très peu en fonction des contreperformances des participant-e-s. Cela signifie qu'un individu peut conserver un Handicap très bas donc un statut élevé, alors qu'il-elle n'arrive plus du tout à justifier ce niveau de compétence en compétition. Pour s'assurer de l'efficience de cet indicateur, nous avons demandé aux participant-e-s de répondre à une échelle aménagée de statut subjectif de Adler et collaborateurs (2000). Les participant-e-s doivent se positionner sur une échelle en 100 points les comparant aux autres joueur-euse-s de leur club, la consigne était la suivante : « Si l'on imagine une échelle continue représentant l'ensemble des golfeurs-euse-s de votre club, allant de 0 (les moins bons) à 100 (les meilleurs), comment pensez-vous être reconnu-e ? ». Les participant-e-s se sont classé-e-s à un niveau moyen de 49.95 (*ET* = 26.10). Le handicap et le statut subjectif sont très fortement négativement corrélés, indiquant que plus les participant-e-s ont un handicap faible et plus ils-elles se perçoivent comme étant de haut statut, $r = -.76$, $p < .01$.

Tableau 15.

Statistiques descriptives et corrélations de nos principales variables d'intérêt (étude 9)

Variables	α	*M*	*ET*	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Buts de tâche-approche	.82	5.88	.94	—							
2. Buts de tâche-évitement	.83	5.63	1.29	.54**	—						
3. Buts de soi-approche	.83	5.53	1.14	.60**	.49**	—					
4. Buts de soi-évitement	.78	5.17	1.35	.37**	.53**	.62**	—				
5. Buts de performance-approche	.93	4.46	1.73	.39**	.29**	.49**	.46**	—			
6. Buts de performance-évitement	.89	4.30	1.71	.38**	.41**	.45**	.62**	.86**	—		
7. Perception de compétence dans le golf.	.86	59.83	11.99	.30**	.07	.13	-.02	.23**	.12	—	
8. Statut social	—	—	—	-.10	.11	.05	.19**	-.12	.03	.49**	—
9. Condition expérimentale	—	—	—	-.11	.05	.16*	.14	.02	-.01	-.01	—

Note. Le statut social est défini par le Handicap. La condition est codée -1 pour la condition sans compétition et, 1 pour la condition compétition.

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

1.3. Résultats

Notre modèle de régression intègre la condition expérimentale (codée -1, pour la condition sans compétition et, 1, pour la condition compétition), le handicap centré, la perception de compétence centrée, et toutes les interactions entre ces trois variables.[25]

1.3.1. Buts de performance-approche

Il n'y a pas d'effet principal de la condition, $F(1,186) < 1$, *ns*, ni de lien avec le statut, $F(1,186) < 1$, *ns*, ni d'interaction entre ces deux variables, $F(1,186) < 1$, *ns*. La perception de compétence prédit positivement l'adoption des buts de performance-approche ($M = 4.46$, $ET = 1.73$), $B = 0{,}03$, $F(1,186) = 6{,}11$, $p = .014$, $\eta_p^2 = .03$. Aucune interaction n'est significative.

1.3.2. Buts de performance-évitement

Comme précédemment, il n'y a pas d'effet principal de la condition, $F(1,186) < 1$, *ns*, ni de lien avec le statut, $F(1,186) = 1.89$, $p = .17$, ni d'interaction entre ces deux variables, $F(1,186) < 1$, *ns*. La perception de compétence prédit marginalement l'adoption des buts de performance-évitement ($M = 4.30$, $ET = 1.71$), $B = 0.022$, $F(1,186) = 3.25$, $p = .073$, $\eta_p^2 = .02$. Aucune interaction n'est significative.

1.3.3. Buts de soi-approche

Les analyses révèlent un effet significatif de la condition expérimentale, $F(1,186) = 6.62$, $p = .011$, $\eta_p^2 = .03$, les participant-e-s dans la condition compétition ($M = 5.72$, $ET = 1.08$) adoptent d'avantage de buts de soi-approche que les participant-e-s dans la condition sans compétition ($M = 5.34$, $ET = 1.19$). Le statut prédit marginalement les buts de soi-approche, $B = 0.013$, $F(1,186) = 3.39$, $p = .067$, $\eta_p^2 = .02$, plus un-e joueur-euse a un handicap élevé (un statut faible) plus il-elle adopte de buts de soi-approche. L'interaction entre nos deux variables d'intérêt n'est pas significative, $F(1,186) = 1.30$, $p = .26$. Les analyses révèlent également un effet positif de la perception de compétence, $B = 0.02$, $F(1,186) = 6.04$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .03$, indiquant que plus un-e joueur-euse se perçoit comme compétent-e, plus il-elle adopte des buts de soi-approche. Aucune autre interaction n'est significative.

[25] Des analyses préliminaires ont été réalisées avec le genre, ce dernier n'ayant pas d'effet sur nos variables dépendantes, il a été retiré du modèle.

1.3.4. Buts de soi-évitement

Les analyses indiquent qu'il y a un effet de la condition expérimentale, $F(1,186) = 4.76$, $p = .030$, $\eta_p^2 = .03$, les participant-e-s de la condition compétition ($M = 5.36$, $ET = 1.20$) adoptent d'avantage de buts de soi-évitement que les participant-e-s de la condition sans compétition ($M = 4.98$, $ET = 1.47$). Le statut prédit significativement l'adoption des buts de soi-évitement, $B = 0.03$, $F(1,186) = 11.51$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .06$, plus un-e joueur-euse est de haut statut et moins il-elle adopte des buts de soi-évitement. L'interaction entre la condition et le statut n'est pas significative, $F(1,186) < 1$, *ns*. L'effet principal de la perception de compétence n'est pas non plus significatif, $F(1,186) = 1.53$, *ns*. En revanche, il y a une interaction significative entre la perception de compétence et le statut, $F(1,186) = 4.53$, $p = .035$, $\eta_p^2 = .02$. Cette interaction met en évidence, comme l'indique la figure 22, qu'à un faible niveau de compétence perçue, les joueur-euse-s de haut et bas statut (1 écart-type au-dessus et en dessous de la moyenne du handicap) diffèrent marginalement dans leur adoption des buts de soi-évitement, $F(1,186) = 2.77$, $p = .097$. A un haut niveau de compétence perçue, en revanche, les joueur-euse-s de bas statut rapportent adopter d'avantage de buts de soi-évitement que les joueur-euse-s de haut statut, $F(1,186) = 13.52$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .07$. Aucune autre interaction n'est significative.

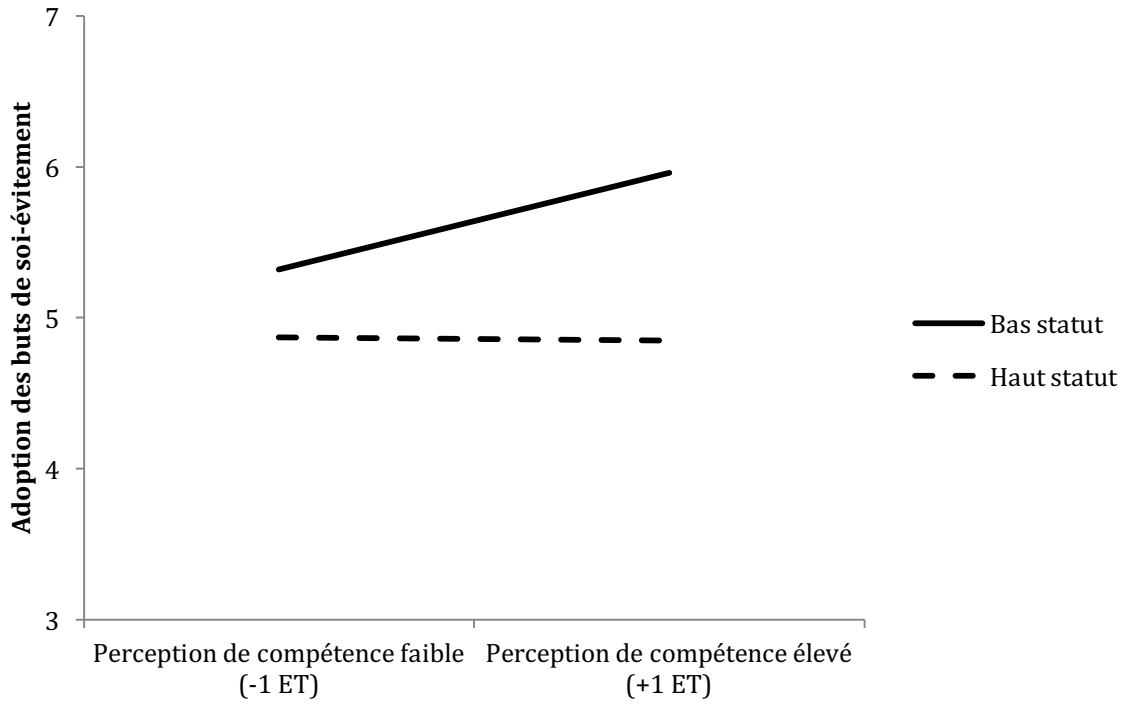


Figure 22. Adoption des buts de soi-évitement en fonction du statut et de la perception de compétence (étude 9).

1.3.5. Buts de tâche-approche

Seule la perception de compétence prédit positivement l'adoption de ces buts (M = 5.88, ET = .94), B = 0.025, $F(1,186) = 15.61$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .08$. Aucun autre effet n'atteint le seuil de significativité.

1.3.6. Buts de tâche-évitement

Il n'y a pas d'effet de la condition expérimentale, $F(1,186) = 2.49$, *ns.* Le statut prédit l'adoption des buts de tâche-évitement, plus un-e joueur-euse est de bas statut, plus il-elle adopte des buts de tâche-évitement (M = 5.63, ET = 1.29), B = 0.023, $F(1,186) = 7.37$, p = .007, $\eta_p^2 = .04$. Il n'y a pas d'interaction entre la condition et le statut, $F(1,186) < 1$, *ns*. La compétence perçue prédit positivement l'adoption de ces buts, B = 0.021, $F(1,186) = 5.51$, p = .020, $\eta_p^2 = .03$. Aucun autre effet n'est significatif.

1.4. Discussion

L'objectif de cette étude est de mettre à l'épreuve notre modèle dans un contexte dans lequel la compétence se définit moins en fonction d'autrui qu'en fonction de soi (i.e., comparaison temporelle dans le golf). Nous avons fait l'hypothèse que dans un tel contexte, les effets de la compétition et du statut, observés précédemment, ne s'observeraient plus sur les buts de performance (approche et évitement) mais sur les buts orientés vers le soi. Ainsi la compétition, comme la sélection dans les études 7 et 8, ou comme dans Murayama et Elliot (2012) ainsi que van de Pol et collaborateurs (van de Pol & Kavussanu, 2011, 2012 ; van de Pol et al., 2012a, 2012b), devraient augmenter l'adoption des buts de soi-approche et des buts de soi-évitement, alors que le statut devrait prédire les buts de soi-évitement et particulièrement pour ceux-celles qui se perçoivent comme étant compétent-e-s ; aucune différence n'étant attendue sur les buts de performance (approche et évitement).

Les résultats mettent en évidence, comme attendu, que la compétition entraîne une augmentation de l'adoption des buts de soi-approche et des buts de soi-évitement. Ces différences n'apparaissent pas sur les buts non pertinents, les buts relatifs à la tâche et les buts de performance (approche et évitement). Ces résultats rejoignent donc les précédents en mettant en évidence que la compétition joue un rôle sur la motivation des sportif-ve-s. Pour autant, ces résultats complètent ceux obtenus dans la littérature en mettant en évidence qu'en fonction de la manière dont se définit la compétence (par rapport à autrui ou à soi) les sportif-ve-s adaptent leurs stratégies, rejoignant les travaux de Pekrun et collaborateurs (2014), dans

l'éducation, ayant montré que l'anticipation d'un feedback normatif ou temporel entraîne des buts de performance-approche ou des buts de maîtrise-approche. Un type de but peut donc être utile dans un contexte et non utile dans un autre.

Concernant l'effet du statut, les résultats confirment que les participant-e-s de bas statut adoptent plus de buts de soi-évitement que les participant-e-s de haut statut et que cette différence est surtout vrai pour les participant-e-s se percevant comme étant compétent-e-s. Ce résultat est une réplication très proche de l'effet que nous avons obtenu dans le domaine éducatif (particulièrement études 4 et 5). Même si les enjeux et conséquences ne sont pas les mêmes pour les individus, il semble bien que certains mécanismes soient communs. Les sportif-ve-s de bas statut avec une perception de compétence élevée sont les plus proches d'améliorer leur statut (i.e., mobilité sociale ascendante) et, l'interprétation quant aux difficultés que cette transition implique (voir chapitres 2 et 3) peut aussi s'appliquer pour le domaine sportif mais cette fois-ci sur des buts de soi-évitement.

Ces résultats confirment que dans le contexte sportif, comme c'est le cas dans le contexte éducatif, le contexte compétitif et le statut sont des antécédents des buts. Ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'ils mettent en évidence que le statut, par exemple, ne serait pas un antécédent des buts de performance-évitement *per se*, comme nous pouvions le prévoir sur la base des études précédentes, mais un antécédent des buts pertinents dans une situation. Ainsi dans ce contexte du golf où l'accent est davantage mis sur la comparaison temporelle, les buts affectés par le contexte sont les buts de soi et, dans le contexte académique où l'accent est mis sur la comparaison sociale, les buts pertinents sont les buts de performance.

Cette vision fondamentalement contextuelle des buts amène à prédire que les effets pourraient être tout à fait différent dans d'autres formes de compétition de golf. En effet, il existe dans le domaine du golf, des formes de compétitions (les compétitions fédérales, par exemple) qui sont des compétitions ayant l'objectif très clair d'identifier le-la meilleur-e joueur-euse. Nous pensons que ces compétitions pourraient également permettre de reproduire les effets obtenus sur les buts de performance et non sur les buts de soi. Van de Pol et collaborateurs (2012b) ont d'ailleurs mis en évidence sur une tâche de golf, dans un contexte de comparaison sociale, que les joueur-euse-s adoptent plus de buts de performance-approche en compétition comparativement à une situation d'entraînement.

En lien avec cette idée, il est important de noter que si nous présentons ici la compétition comme intrapersonnelle, nous manquons d'éléments pour dire que les

participant-e-s l'ont bien perçue comme telle. Une réplication incluant une mesure de la manière dont les participant-e-s perçoivent l'objectif de la compétition (progrès versus être le-la meilleur-e) et/ou une manipulation de cet objectif pourrait renforcer nos résultats.

En dépit de ces limites, cette étude permet de mettre en évidence l'importance de la dimension contextuelle dans l'étude des buts. Alors même que les phénomènes que nous avons développés dans les chapitres précédents ont été pensés spécifiquement dans un contexte (l'université), cette étude permet d'illustrer que ceux-ci agissent à la fois de la même manière (effets similaires) et de manière différente (car pas sur les mêmes buts) dans d'autres contextes.

Discussion et conclusion générales

1. Rappel des enjeux

Le premier chapitre de la thèse a permis de mettre en lumière que les apprenant-e-s, face à une tâche académique, peuvent poursuivre différents types de buts (Dweck, 1986 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot et al., 2011 ; Nicholls, 1984). Ces buts se définissent à la fois en fonction de la manière dont la compétence est définie dans la tâche (par rapport à la tâche en elle-même, par rapport à soi ou par rapport à autrui) et en fonction de la valence (approche ou évitement). Les recherches ultérieures se sont concentrées sur deux axes de recherche : les conséquences et les antécédents de l'adoption de ces buts. Concernant les conséquences, les recherches ont essentiellement porté sur le lien entre l'adoption de différents buts et la performance (pour des méta-analyses voir Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al, 2014) et les liens entre les buts et les comportements académiques (voir par exemple Moller & Elliot, 2006 pour une revue). Pour les antécédents de l'adoption des buts, la littérature a étudié principalement deux catégories : les antécédents relevant du niveau individuel avec par exemple la personnalité et le tempérament (Bipp et al., 2008 ; Elliot & Thrash, 2010) ainsi que la compétence académique (réelle ou perçue, voir par exemple Cury et al., 2006 ; Senko & Harackiewicz, 2005) et des antécédents relevant du niveau contextuel (par exemple, le rôle joué par les pratiques évaluatives, Pulfrey et al., 2011). L'examen de cette littérature a permis de mettre en évidence un manque, le rôle du statut social de l'individu et, notamment, l'influence du statut socio-économique sur l'adoption des buts d'accomplissement (Darnon et al., 2012 ; Elliot, 1999 ; Huang, 2012).

Le statut social, comme présenté dans le chapitre 2, est une composante fondamentale de la vie de l'individu. Il influence le quotidien, tant au niveau cognitif que comportemental. Dans le domaine éducatif plus particulièrement, il s'avère que le statut social est un prédicteur important de la réussite (Croizet & Claire, 1998 ; OCDE, 2012 ; Sackett et al., 2009 ; Sirin, 2005 ; Smeding et al., 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; White, 1982). Les raisons de la supériorité des étudiant-e-s de haut statut sur les étudiant-e-s de bas statut ont été étudiées à des niveaux biologiques (Rushton & Ankney, 2009), culturels (Stephens, Fryberg et al., 2012) ou contextuels (Croizet & Claire, 1998). L'examen de cette littérature a permis d'établir deux conclusions, (1) les étudiant-e-s de haut statut évoluent dans

un environnement « confortable » qui leur permet d'adopter des comportements en conformité avec les attentes de cet environnement (2) les étudiant-e-s de bas statut, par opposition, se retrouvent dans un environnement moins confortable, voire menaçant, dans lequel les valeurs transmises dans leur éducation peuvent être un frein pour évoluer en conformité avec les attentes du système.

L'objectif général de ce travail de thèse était de lier ces deux littératures afin d'étudier le rôle joué par le statut social dans l'adoption des buts d'accomplissement et, plus particulièrement, dans l'adoption des buts de performance-approche et de performance-évitement. L'examen de ces deux littératures nous a amené à faire trois hypothèses principales :

(1) les étudiant-e-s de haut statut adopteraient davantage de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de bas statut.

(2) les étudiant-e-s de bas statut adopteraient davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut et ce, particulièrement à un niveau de compétence académique élevé (perçu ou réel).

(3) Les relations entre le statut social et l'adoption des buts de performance (approche et évitement) décrites dans les hypothèses 1 et 2 seraient plus fortes dans un contexte sélectif que dans un contexte rendant moins saillante la fonction de sélection que remplit le système.

Ces hypothèses générales ont été testées dans neuf études, dans des contextes de terrains et de laboratoire, auprès d'étudiant-e-s en psychologie, d'étudiant-e-s en médecine et auprès de golfeur-euse-s.

2. Bilan des résultats et discussion

2.1. Buts de performance-approche

Concernant les buts de performance-approche, nous avons fait l'hypothèse que les étudiant-e-s de haut statut évoluent dans un environnement confortable qui devrait leur permettre d'adopter davantage ce type de buts que les étudiant-e-s de bas statut. Nous avons fait l'hypothèse que cette relation serait particulièrement vraie dans un environnement sélectif (discuté au point 2.3). Les données recueillies à travers les études ne confirment que partiellement cette première hypothèse. En effet, hormis dans l'étude 5, nous n'avons pas

trouvé de différences entre les étudiant-e-s de haut et bas statut sur l'adoption de ces buts. L'unique étude pour laquelle nous avons trouvé la différence attendue est celle qui a été réalisée auprès des étudiant-e-s de médecine, dans un environnement sélectif à fort enjeu et particulièrement prestigieux. Plusieurs explications peuvent expliquer cette inconsistance.

La première explication renvoie aux caractéristiques de la filière d'étude. Ainsi, la filière psychologie, de part ses pratiques, n'est pas une filière dans laquelle la sélection est saillante, notamment en première année, alors que la filière médecine est une filière dans laquelle la sélection est particulièrement explicite, surtout lors de la première année. Cette différence de la saillance de la sélection pourrait expliquer pourquoi dans un cas, aucune différence n'apparaît entre les étudiant-e-s de haut et bas statut alors que dans l'autre cas cette différence émerge. En effet, la sélection dans les études supérieures se fait par l'intermédiaire de *numerus clausus*, impliquant que la compétence des étudiant-e-s se définit en comparaison avec celle d'autrui. Un contexte sélectif rend particulièrement pertinent l'adoption des buts de performance-approche, des buts peut-être moins pertinents dans un contexte où la sélection est moins saillante (cf. résultats des études 7 et 8). Si les inductions de sélection utilisées dans les études 7 et 8 (réalisées auprès des étudiant-e-s en psychologie) ont permis d'augmenter l'adoption des buts de performance-approche, elles n'ont pas été pour autant suffisante pour recréer des conditions de sélection similaires à celles observées en médecine (puisqu'elles ne produisent pas d'écarts entre les bas et haut statut).

De plus, il est envisageable de penser à l'existence d'un effet de « sélection » de la filière d'études (Elchardus & Spruyt, 2009 ; Gatto, Dambrun, Kerbrat, & De Oliveira, 2010 ; Haley & Sidanius, 2005). Les étudiant-e-s pourraient s'orienter différemment en fonction de leur rapport à la compétition ; ainsi, les étudiant-e-s compétitifs pourraient plus facilement se diriger vers des filières avec une forte sélection alors que les étudiant-e-s qui ne seraient pas particulièrement compétitif-ve-s pourraient éviter ce type de filière pour se diriger vers des filières où la sélection est moins saillante. L'attrait pour la compétition étant un antécédent des buts de performance (Murayama & Elliot, 2012), les différences dans l'adoption des buts pourraient être fonction de l'attrait pour la compétition des étudiant-e-s. L'effet de statut ne se manifesterait pas auprès des étudiant-e-s en psychologie parce qu'ils-elles seraient moins compétiteur-trice-s que les étudiant-e-s en médecine. Une autre explication repose sur la nature de l'enjeu de sélection. Ainsi, depuis plusieurs années, l'enseignement supérieur accueille de plus en plus d'étudiant-e-s, ouvre de plus en plus de diplômes. Ce contexte particulier a pour effet de déplacer la sélection dans les filières les plus prestigieuses, celles

qui permettent d'accéder aux emplois les plus élevés dans la hiérarchie sociale (en lien avec la rémunération, le pouvoir) (Duru-Bellat, 2012 ; Duru-Bellat et al., 2010). Ainsi, les études en psychologie n'amenant pas à une position sociale particulièrement valorisée, le phénomène de reproduction sociale y serait peut-être moins saillant, ce qui pourrait expliquer qu'il est moins important pour les étudiant-e-s de haut statut de se démarquer positivement par rapport aux étudiant-e-s de bas statut. Une quatrième explication renvoie aux caractéristiques des étudiant-e-s de haut statut inscrit-e-s en première année de psychologie. Comme nous l'avons dit, la psychologie n'est pas une filière particulièrement prestigieuse, notamment au regard des perspectives d'emploi qu'elle propose et, surtout en comparaison avec les filières telles que médecine. Or, parmi les étudiant-e-s de haut statut, se trouvent certainement des étudiant-e-s dont les parents ont obtenu des diplômes dans des filières plus prestigieuses. Ces étudiant-e-s risqueraient alors, en obtenant un diplôme en psychologie, d'avoir un emploi dans un domaine moins prestigieux que leurs parents et de subir ce que la sociologie appelle le déclassement. Le déclassement (Peugny, 2013) renvoie au processus de mobilité descendante qui signifie quitter un groupe de haut statut pour rejoindre un groupe de moindre statut. A l'image du processus de mobilité ascendante pour les étudiant-e-s de bas statut, ce processus, pour les individus de haut statut, peut être coûteux (voir par exemple Gans, 2009 ; Singer & Ryff, 1999). Il est alors possible de penser que les étudiant-e-s faisant face au risque du déclassement, seraient moins orienté-e-s sur les perspectives de réussite[26], expliquant ainsi qu'ils-elles ne se distinguent pas des étudiant-e-s de bas statut sur l'adoption des buts de performance-approche.

Si l'effet hypothétique du statut sur l'adoption des buts de performance-approche n'a pas pu être démontré dans ces études, beaucoup d'éléments pourraient être affinés (prestige de la filière, compétitivité,…) pour approfondir cette question dans de futures études. Parmi les différentes explications proposées et, si comme le suggère Duru-Bellat (Duru-Bellat et al., 2010), le processus de reproduction sociale s'est déplacé dans des filières prestigieuses, nous devrions observer les effets du statut particulièrement dans ces filières. Ainsi, par exemple, nous pourrions conduire une étude dans laquelle nous manipulerions le prestige associé à la réussite dans une filière. Dans une telle étude, nous devrions alors observer des effets du

[26] Ne pas être orienté sur les perspectives de succès n'implique pas nécessairement que ces étudiant-e-s soient orienté-e-s sur l'échec. Les buts de performance-approche et de performance-évitement ne sont pas négativement interdépendants, cela expliquerait que les étudiant-e-s de haut statut ne se distinguent pas des étudiant-e-s de bas statut sur l'adoption des buts de performance-approche mais adoptent néanmoins moins de buts de performance-évitement.

statut sur l'adoption des buts de performance-approche uniquement lorsque la réussite dans la filière aura été présentée comme particulièrement prestigieuse.

2.2. Buts de performance-évitement

Concernant les buts de performance-évitement, nous avons fait l'hypothèse que les étudiant-e-s issu-e-s de milieux défavorisés adopteraient plus ce type de buts que les étudiant-e-s issu-e-s de milieux favorisés. Plus particulièrement, nous avons fait l'hypothèse que cette différence serait surtout vraie pour les étudiant-e-s les plus compétent-e-s, ceux-celles proches d'accomplir un processus de mobilité ascendante. Nous avons également fait l'hypothèse d'un effet d'interaction avec le contexte universitaire ; cet effet serait d'autant plus vrai dans un environnement sélectif (discuté dans le point 2.3). Les résultats présentés dans les études 1 à 5 tendent à confirmer notre première hypothèse puisque dans ces études, il apparaît de manière très constante que les étudiant-e-s de bas statut adoptent davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut particulièrement à un haut niveau de compétence académique (perçu ou réel). L'étude 6 montre que les étudiant-e-s de bas statut réagissent par une adoption supérieure de buts de performance-évitement quand ils reçoivent une bonne note comparativement à lorsqu'ils-elles reçoivent une mauvaise note. La seconde hypothèse tend également à être validée puisque l'étude 8 met en évidence que l'interaction entre statut et niveau de compétence obtenue jusque là tend à être observée davantage lorsque la fonction de sélection est rendue saillante comparativement à une condition dans laquelle celle-ci ne serait pas saillante. Par ailleurs, cette étude a permis de confirmer que c'est bien lorsque l'enjeu de sélection est rendu saillant que les étudiant-e-s de bas statut sont davantage concernés par les buts de performance-évitement comparativement aux étudiant-e-s de haut statut.

Ces résultats mettent donc en évidence qu'au delà de caractéristiques individuelles, le statut social peut influer sur l'adoption des buts des étudiant-e-s et particulièrement l'adoption des buts de performance-évitement.

2.2.1. L'importance de l'effet du statut social

Les résultats rappelés ci-dessus doivent être tempérés pour plusieurs raisons. Premièrement, en dépit du fait que le pattern de résultats a été répliqué dans plusieurs études, il apparaît que les tailles d'effet associées à l'effet d'interaction oscillent entre .01 et .03, soit des effets de magnitudes relativement faibles. Cette première donnée amène à reconsidérer la portée de ces résultats puisqu'il semble que si le statut social des participant-e-s explique l'adoption des buts de performance-évitement, il explique un pourcentage de l'adoption des

buts relativement faible. Deuxièmement, ces effets ont principalement été obtenus dans des échantillons comparables d'étudiant-e-s en psychologie, incitant à la prudence quant à leur généralisation. Les réplications auprès des étudiant-e-s de médecine et dans un degré différent auprès des golfeur-euse-s (sur les buts de soi-évitement, les buts de soi étant les buts les plus pertinents dans ce contexte) permettent d'être relativement confiant quant au caractère généralisable de cet effet. Toutefois, une réplication auprès d'autres populations estudiantines semble indispensable pour évaluer la validité externe de cet effet. Enfin, et comme cela a été abordé dans la discussion du chapitre 3, l'une des limites principales de ce travail repose sur le fait qu'aucun lien de causalité entre le fait d'appartenir à un groupe défavorisé, d'avoir un haut niveau de compétence académique et l'adoption des buts de performance-évitement n'ait pu être établi. Si manipuler la classe sociale d'un individu, un attribut hérité de la structure familiale, est difficilement réalisable, il est en revanche possible de manipuler la position sociale d'un individu et sa compétence dans une situation donnée. Ellemers et ses collaborateurs (1988) ont ainsi manipulé le statut des individus à travers le statut de leur groupe d'appartenance, en fonction d'une tâche leurre : les groupes ont été classés soit en haut de la hiérarchie soit en bas de la hiérarchie. La compétence a été également manipulée, les participant-e-s recevant soit un feedback de compétence, soit un feedback d'incompétence. Les auteurs ont étudié la réaction à une situation où les participant-e-s font face à un processus de mobilité sociale (notamment ascendante). Utiliser un protocole similaire dans lequel l'adoption des buts serait également mesurée pourrait permettre d'identifier plus clairement le rôle joué par la stratégie de mobilité sociale et le statut sur l'adoption des buts de performance-évitement et permettrait d'amener de nouveaux éléments de compréhension. Une autre méthode qui ne requiert pas la manipulation du statut social permettrait d'établir un lien de causalité : la méthode longitudinale. En effet, il existe deux propriétés importantes pour établir la causalité (1) la cause doit précéder l'effet, (2) la manipulation de la cause change les effets. Si la plupart des travaux se focalisent sur la seconde propriété, d'autres chercheurs ont travaillé sur la première. Ainsi, Granger (1980) propose qu'une relation de causalité entre deux variables peut être établie dans un design longitudinal lorsque une variable X prédit Y à t+1 tout en contrôlant Y à t_0 (voir aussi Tsasa, 2013). Ainsi, il est possible d'imaginer une étude longitudinale dans laquelle les buts des étudiant-e-s seraient mesurés à un temps 1 (en même temps que le statut) puis à un temps 2, Si le statut social des étudiant-e-s prédit l'adoption des buts au temps 2 en contrôlant la variance expliquée par la mesure des buts au temps 1, cela permettrait d'être plus assertif quant au lien de causalité entre le statut socio-économique des étudiant-e-s et leur adoption des buts.

2.2.2. Les différences dans l'adoption des buts de performance-évitement : Une question de mesure ?

Un second point important dans ce travail de thèse concerne la fiabilité de la mesure des buts de performance-évitement. En effet, à travers les études 1 à 8, l'indice de fiabilité utilisé, l'alpha de Cronbach, oscille entre des valeurs considérées comme médiocres (.44) à bonnes (.81). Les items mesurant les buts de performance-évitement dans les différentes études sont issus d'une validation en français de l'échelle des buts d'Elliot et McGregor (2001) par Darnon et Butera (2005) dans laquelle l'alpha de Cronbach, pour ces buts, atteint la valeur satisfaisante de .70. La variabilité dans l'indice de fiabilité à travers les huit études semble indiquer une instabilité dans cette mesure des buts. Il est important de noter que les indices de fiabilité les plus faibles ont été obtenus dans les études sur le terrain alors que les indices les plus forts ont été obtenus en laboratoire. Dés lors, il semble possible de considérer que le contexte de laboratoire est distinct du contexte de terrain et que ce dernier est à l'origine de ces différences dans la mesure.

Néanmoins, même si cette mesure des buts de performance-évitement fait partie des plus utilisées pour mesurer les buts d'accomplissement (voir Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010) et même si l'ensemble de nos résultats sont identiques lorsque les analyses sont répétées sur les scores factoriels, celle-ci a été discutée dans la littérature sur plusieurs points (Elliot & Murayama, 2008). Premièrement, le contenu de certains items ne renverrait pas à un but en tant que tel mais davantage à une valeur ou à une préoccupation (Elliot & Murayama, 2008). Deuxièmement, un des items de cette mesure des buts de performance-évitement possède une composante affective (« Ma peur d'échouer… ») qui apparaît comme un problème au regard du fait que le construit « but » est censé être indépendant d'éléments affectifs. Enfin, comme évoqué précédemment, les items de performance-évitement de cette mesure ne font pas de références explicites à la comparaison normative à autrui ce qui a entraîné à une reformulation plus stricte de ces buts (Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011).

Toutefois, nous pensons, à l'image de Bong, Woo et Shin (2013), que les buts de performance-évitement comme les buts de performance-approche ne se limitent pas à la démonstration de compétence relativement à autrui. Grant et Dweck (2003) défendent l'idée que si la comparaison sociale est une dimension importante des buts de performance, elle n'est pas essentielle (pour une distinction des buts de performance voir aussi Neuville et al., 2007). La question de la démonstration de compétence aux yeux des autres est également

particulièrement importante dans les buts de performance (Elliott & Dweck, 1988). Ainsi, cette distinction entre buts de performance « normatifs » ou « apparence » semble importante pour comprendre nos résultats. Comme vu précédemment, les résultats distincts obtenus dans les études 4 et 5 sur les buts de performance-évitement « apparence » et « normatif » ont amené à faire l'interprétation, a posteriori, que les étudiant-e-s de bas statut seraient plus inquiet-ète-s de démontrer leur incompétence alors que les étudiant-e-s de haut statut seraient plus soucieux-euses d'être moins bon-ne-s que les autres. Cette interprétation pourrait être testée dans une nouvelle étude qui proposerait aux participant-e-s de répondre à deux mesures des buts, l'outil proposé par Midgley et collaborateurs (2000), qui se focalise sur la dimension « apparence », ainsi que le dernier outil proposé par Elliot (Elliot et al., 2011), qui se focalise sur la dimension normative. Si notre interprétation est juste, nous devrions répliquer l'effet traduisant que les étudiant-e-s de bas statut adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut uniquement sur l'outil proposé par Midgley et collaborateurs (2000). Sur la mesure proposée par Elliot et collaborateurs (2011) nous devrions répliquer les résultats obtenus dans les études 4 et 5 à savoir que les étudiant-e-s de haut statut adopteraient plus de buts de performance-évitement normatif que les étudiant-e-s de bas statut.

La mesure des buts de performance-évitement « normatif » pose également question, notamment en raison de sa corrélation particulièrement élevée avec la mesure des buts de performance-approche (des valeurs proches de .80, des valeurs plus élevées qu'avec la mesure des buts de performance-évitement). Cette corrélation élevée entre ces deux types de buts n'est pas nouvelle puisque, dans la littérature, plusieurs études récentes utilisant cette dernière version de l'échelle des buts obtiennent également des corrélations très élevées entre buts de performance-approche et buts de performance-évitement « normatif » amenant à s'interroger sur la distinctivité de ces deux mesures (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011 ; Elliot et al., 2011 ; Johnson & Kestler, 2013 ; Law, Elliot, & Murayama, 2012). Ainsi, et en dépit des efforts déployés par l'équipe de Elliot pour attester des différences entre buts de performance-approche et buts de performance-évitement normatifs (Law et al., 2012 ; Murayama et al., 2011), il semble que cette question soit toujours d'actualité (Linnennbrink-Garcia, Middleton, Ciani, Easter, O'Keefe, & Zusho, 2012).

Enfin, concernant la mesure des buts en général, il existe une piste de recherches à ne pas négliger. Dans ce travail de recherche, notre hypothèse repose sur les différences en fonction du statut arguant notamment que des différences de nature culturelle pourraient

exister entre les étudiant-e-s de haut et bas statut (Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012). Les travaux en psychologie interculturelle ont proposé de s'intéresser aux différences existantes sur la motivation en fonction des cultures d'origines. Parmi leurs différentes propositions, Zusho et Clayton (2011) évoquent notamment l'idée de s'intéresser à la mesure des buts et à la question de l'équivalence en fonction de l'origine culturelle. En effet, les mesures des buts ont largement été développées auprès d'étudiant-e-s américain-e-s caractérisé-e-s comme étant des étudiant-e-s majoritairement caucasien-ne-s et originaire de la classe moyenne voire haute. La population étudiante au sein du système français étant beaucoup plus hétérogène, par l'intermédiaire, notamment, d'un accès facilité aux classes sociales les plus faibles (comparativement au système américain), il est possible que la mesure des buts, dans son format actuel, puisse être non-équivalente entre les étudiant-e-s de haut et bas statut. D'après van de Vijver et Leung (1997), l'équivalence se joue à plusieurs niveaux, le premier renvoyant à l'équivalence du construit, le second à l'équivalence de la structure. Au premier niveau, il est possible qu'un construit, par exemple les buts de performance-approche, n'ait pas le même sens pour tous les individus. Si un même construit n'a pas le même sens en fonction du groupe social de l'individu, comparer son adoption et ses conséquences n'aurait pas beaucoup de pertinence. Le second niveau d'équivalence concerne plus précisément les propriétés psychométriques de la mesure, avec l'étude de l'équivalence structurale. Ainsi, en examinant les corrélations entre les items et le construit cela permettrait de s'assurer de l'invariance du construit en fonction du groupe social. L'examen de ces différents niveaux d'équivalence apparaît comme une étape nécessaire pour comprendre comment le statut social des étudiant-e-s peut influencer l'adoption des buts. Au delà de la question de l'équivalence de la mesure, il semble que la dimension normative des échelles de buts de performance-approche et buts de performance-évitement puisse entretenir une ambigüité. Les items de ces deux échelles demandent aux participant-e-s de se positionner par rapport à autrui (exemple : « Mon but en cours est de ne pas avoir de moins bonnes notes que la plupart des étudiant-e-s » ; « Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant-e-s »). L'ambigüité soulevée par l'utilisation de ces deux échelles renvoie à l'identité de ces « autrui ». Les étudiant-e-s en fonction de leur statut social d'origine se comparent-ils-elles à la même cible ? Les travaux sur la comparaison sociale ont proposé que les individus peuvent soit se comparer à une cible d'un niveau supérieur, faire de la comparaison sociale ascendante, soit se comparer à des cibles d'un niveau inférieur, faire de la comparaison sociale descendante, notamment dans un but de protection (pour une revue voir Buunk & Gibbons, 2007). Crocker et Major (1989) proposent que les individus de bas statut peuvent

utiliser différentes stratégies pour protéger leur estime de Soi et faire face à leur statut défavorable. Parmi ces différentes stratégies, les individus stigmatisés auraient recours à des comparaisons sociales endogroupes sélectives, c'est-à-dire, qu'ils-elles compareront leurs résultats avec des membres de leur propre groupe afin d'éviter une comparaison avec le groupe favorisé, particulièrement si les membres de l'exogroupe sont susceptibles d'être plus performants. Martinot, Redersdorff, Guimond, & Dif (2002) ont d'ailleurs montré, dans une série de trois études, l'intérêt d'une telle stratégie (voir aussi Redersdorff & Martinot, 2009). Les auteurs ont ainsi proposé à des individus de bas et haut statut de réaliser une tâche et de comparer leurs résultats soit avec une cible de haut statut (comparaison ascendante) soit avec une cible de bas statut (comparaison descendante), cible ayant mieux ou moins bien réussi qu'eux dans la tâche. Leurs résultats mettent en évidence que pour les individus de bas statut, la comparaison avec un individu de haut statut plus compétent est particulièrement délétère et entraîne une diminution de l'estime de Soi, cet effet apparaissant particulièrement lorsque l'environnement est stéréotypiquement défavorable aux individus de bas statut (Martinot & Redersdorff, 2003). L'Université étant un lieu stéréotypiquement défavorable aux étudiant-e-s de bas statut, les étudiant-e-s de bas statut éviteraient de se comparer à un membre de l'exogroupe, particulièrement s'il est plus compétent, afin de se protéger. Si cela est vrai, les étudiant-e-s de bas statut, lorsqu'ils-elles répondent aux items mesurant les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement normatifs, ne penseraient pas à la même cible que les étudiant-e-s de haut statut. Cette hypothèse pourrait être examinée dans une future étude qui préciserait spécifiquement la cible de comparaison. Ainsi, les participant-e-s pourraient être amenés à faire une tâche en compétition avec une cible, cible présentée au début de la tâche et qui appartiendrait soit à un groupe de haut statut soit à un groupe de bas statut. Les participant-e-s devraient alors compléter une mesure de buts de performance dans la tâche par rapport à cette cible. Dans un tel contexte, si les participant-e-s de bas statut se comparent moins aux individus de haut statut, comme le suggère Crocker et Major (1989), ils-elles devraient adopter moins de buts de performance-approche que les étudiant-e-s de haut statut face à une cible de haut statut. Face à une cible de bas statut, les participant-e-s de bas statut pourraient adopter davantage de buts de performance-approche que les participant-e-s de haut statut, car cette cible serait moins menaçante pour les étudiant-e-s de bas statut et non pertinente pour les étudiant-e-s de haut statut (Martinot & Redersdorff, 2003 ; Martinot et al., 2002).

2.3. L'effet du contexte sélectif sur l'adoption des buts

Nous attendions que les effets du statut sur l'adoption des buts de performance-approche et sur l'adoption des buts de performance-évitement soient plus importants dans un contexte où la sélection serait saillante. Pour tester cette hypothèse, nous avons proposé deux études (études 7 et 8) dans des contextes de laboratoire. Ces études ont manipulé la saillance de la sélection. Elles ont permis de confirmer que (1) la saillance de la sélection augmente l'adoption des buts de performance-approche quel que soit le statut des étudiant-e-s. (études 7 et 8), (2) que l'interaction entre statut et niveau de compétence sur l'adoption des buts de performance-évitement ne s'observe, de manière tendancielle, que dans lorsque la fonction de sélection du système universitaire est rendue saillante (étude 8). De plus, dans l'étude 8, nous avons mis en évidence que les étudiant-e-s de bas statut, dans la condition où la sélection était saillante, craignaient davantage d'échouer (mesure comportementale) que les étudiant-e-s de haut statut.

La fonction de sélection que remplit l'Université peut influencer les buts des étudiant-e-s. Ainsi, à l'image des travaux sur les contextes de classes orientés sur la maîtrise ou sur la performance qui influencent l'adoption des buts (Meece et al., 2006), il semble que le système, à travers ses fonctions, puisse également jouer un rôle. L'effet de la fonction de sélection sur l'adoption des buts de performance-approche pourrait s'expliquer, en partie, par la valeur sociale accordée à ces buts, notamment l'utilité sociale (étude 7). La fonction de sélection que remplit l'Université rendrait les buts de performance-approche particulièrement utile pour réussir, ce qui expliquerait, en partie, leur adoption.

Pour l'adoption des buts de performance-évitement, même si la démonstration est moins évidente (l'effet du contexte de sélection, en interaction avec le statut, n'est que tendanciel), il semble bien que la fonction de sélection influence l'adoption de ces buts notamment pour les étudiant-e-s de bas statut qui sont compétent-e-s. Il semble toutefois indispensable de répliquer ces résultats et de comprendre par quels mécanismes la fonction de sélection influence les étudiant-e-s de bas statut les plus compétent-e-s. Une piste de recherche pourrait être de s'intéresser au rôle du contexte universitaire en tant que contexte menaçant pour l'identité sociale des étudiant-e-s de bas statut. Si cette idée est au cœur de nos hypothèses concernant le rôle de la fonction de sélection du système, il serait particulièrement utile de le tester à l'aide d'outils classiquement utilisés dans ce cadre là. Ainsi, Murphy, Steele et Gross (2007) ont étudié l'effet du contexte exogroupe (voir aussi Derks et al., 2006, 2007) en tant que contexte menaçant pour l'identité sociale des femmes. Ainsi, leurs résultats ont montré que lorsque le contexte présentait une sous-représentation des femmes dans le

domaine des sciences, les participantes (étudiantes dans ce domaine) faisaient, sur différents marqueurs (cognitifs, physiologiques), l'expérience de la menace. Le contexte universitaire pourrait donc amener les étudiant-e-s de bas statut, particulièrement les plus compétent-e-s, à faire l'expérience d'une menace de leur identité (se traduisant au niveau cognitif et physiologique) et, les amener à adopter en réponse davantage de buts de performance-évitement (Brodish & Devine, 2009 ; Chalabaev et al., 2008 ; Smith, 2006).

2.4. Lien entre sélection, statut, buts et performance

Outre les effets sur les buts, nous attendions des effets de statut et de contexte sur les performances qui seraient expliqués par l'adoption des buts. Néanmoins, nos études n'ont pas été en mesure d'obtenir le lien entre statut social et performances, lien pourtant bien établi dans la littérature (Croizet & Claire, 1998 ; OCDE, 2012 ; Sackett et al., 2009 ; Sirin, 2005 ; Smeding et al., 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; White, 1982). En effet, les étudiant-e-s de bas statut et les étudiant-e-s de haut statut se sont montré-e-s aussi compétent-e-s sur les différentes tâches utilisées (contrôle continu en psychologie sociale, ou tâche de calcul en laboratoire). Concernant les études ayant utilisé le contrôle continu comme mesure des performances et, comme nous l'avons vu précédemment, cette forme d'évaluation permet aux étudiant-e-s de bas statut d'être aussi performant-e-s que les étudiant-e-s de haut statut (Smeding et al., 2013). Dès lors, il n'est pas surprenant que nous n'ayons pas réussi à obtenir des différences dans ces études. Nous avons ensuite choisi la tâche d'arithmétique modulaire, car il s'agit d'une tâche distincte de ce que les étudiant-e-s font habituellement, et que la réussite à cette tâche peut être influencée par des indices environnementaux (Beilock & Carr, 2005 ; Rydell, McConnell, & Beilock, 2009). Pour autant, nous n'avons pas obtenu de différences de réussites entre étudiant-e-s de haut et bas statut sur cette tâche. Deux explications peuvent être avancées pour expliquer ce résultat. Premièrement, notre échantillon est essentiellement composé d'étudiantes, les mathématiques ayant un caractère menaçant pour les femmes, il est possible que cette caractéristique ait interféré avec nos résultats en impactant l'ensemble des participantes, quel que soit leur statut. La deuxième explication repose sur une des deux raisons qui ont amené à choisir cette tâche. Cette tâche a été choisie pour son caractère distinct de ce que font habituellement les étudiant-e-s à l'Université. Ce choix était motivé par le fait de réduire au maximum l'influence du vécu de l'étudiant-e pour avoir une mesure de performance plus épurée. Néanmoins, en se distinguant trop des tâches habituellement réalisées dans le cursus, il est possible que cela ait contribué à créer un contexte moins favorable que d'ordinaire pour les étudiant-e-s de haut

statut (en ne leur permettant pas de mettre en place les stratégies qui les amènent habituellement à réussir) et, à l'inverse, que cela ait créé un contexte plus favorable, moins menaçant pour les étudiant-e-s de bas statut. Afin d'étudier l'intégralité du modèle théorique, les futures études devront avoir recours à des tâches plus proches de celles habituellement pratiquées en cours, ou des tâches sur lesquelles des différences de réussites sont habituellement observées entre étudiant-e-s de haut et bas statut, par exemple des tâches verbales (Croizet & Claire, 1998 ; John-Henderson, Rheinschmidt, Mendoza-Denton, & Francis, 2013 ; Spencer & Castano, 2007 ; Stephens, Fryberg et al. 2012).

De plus, au regard des corrélations entre les variables d'intérêt, il semble que les buts, dans nos études, ne prédisent jamais le score de performance des individus, alors que dans la littérature la relation entre les buts de performance (approche et évitement) est établie de manière relativement claire (Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014 ; 2015). Pour expliquer cette différence par rapport à la littérature, il est possible de penser que le type de tâche peut être impliqué mais il est également nécessaire de préciser que, dans beaucoup d'études, la relation entre l'adoption des buts de performance (approche et évitement) est obtenue sur des performances à long terme (voir par exemple Cury et al., 2006 ; Darnon et al., 2009) soutenant l'idée que l'adoption des buts serait au cœur d'un mécanisme plus large qui expliquerait la performance. Il semble également important d'indiquer que l'effet des buts sur la performance, s'il est attesté, reste relativement ténu poussant même certains auteurs dont Huang (2012) à proposer, au regard des tailles d'effets extrêmement modestes de l'effet des buts sur la performance, qu'il serait préférable de se concentrer sur des prédicteurs plus explicatifs. Si cette proposition apparaît comme quelque peu radicale, il n'empêche que les futures études devront permettre de répliquer ces effets des buts sur la performance afin de pouvoir tester le modèle théorique dans son intégralité. Par ailleurs et, contrairement à certaines études dans le champ des buts (voir par exemple, Barron & Harackiewicz, 2003 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Murayama, 2008), nous avons toujours utilisé un covarié (exemple : la note obtenue au premier semestre, la performance dans une phase d'essai) très proche de la mesure de performance et qui s'avère systématiquement être un très bon prédicteur de la performance expliquant une très grosse partie de la variance et pouvant nuire à la détection d'autres effets éventuels.

3. Perspectives

Si ce travail de recherche apporte des contributions à la théorie des buts d'accomplissement, il pose également de nouvelles questions et ouvre la porte à de nouvelles études qui seront nécessaires pour compléter ces premiers résultats.

3.1. Identifier les mécanismes explicatifs du rôle joué par le statut social sur l'adoption des buts de performance-évitement

Dans ce travail de recherche, nous avons proposé que les étudiant-e-s de bas statut ayant un bon niveau de compétence feraient face à un processus de mobilité ascendante, un processus pouvant se révéler particulièrement coûteux et qui les pousseraient à adopter davantage de buts de performance-évitement. Bien que ce raisonnement soit étayé par des éléments de la littérature (Amiot et al., 2010 ; Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Jetten et al., 2008 ; Johnson et al., 2011 ; Lee & Kramer, 2013 ; Ostrove & Long, 2007 ; Reay et al., 2009, 2010), nos études ne permettent pas de trancher quant au rôle du processus de mobilité sociale pour expliquer ces résultats. Ainsi, la prolongation directe de ce travail de recherche consistera à identifier des variables expliquant pourquoi les étudiant-e-s de bas statut à haut niveau de compétence académique adoptent davantage de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut. Parmi les différents médiateurs et, sur la base de la littérature, plusieurs variables concomitantes à la difficulté ressentie par les étudiant-e-s de bas statut s'engageant dans le processus de mobilité sociale s'imposent naturellement, parmi lesquelles, la menace ressentie, le sentiment de compatibilité ou encore l'identification à l'Université. Dans ce travail, nous avons appuyé nos hypothèses sur le fait que les étudiant-e-s de bas statut font face à un sentiment d'incompatibilité avec le système quand ils-elles réussissent à l'Université (Bufton, 2003 ; DeRosa & Dolby, 2014 ; Jetten et al., 2008 ; Johnson et al., 2011 ; Lee & Kramer, 2013 ; Ostrove & Long, 2007 ; Reay et al., 2009, 2010 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012). L'inclusion d'une mesure de compatibilité au système permettrait de tester l'hypothèse d'une modération médiatisée par ce sentiment d'incompatibilité. Les étudiant-e-s de bas statut les plus compétents-e-s adopteraient plus de buts de performance-évitement que les étudiant-e-s de haut statut les plus compétent-e-s car ils-elles feraient l'expérience d'une incompatibilité plus forte. Enfin, il semble également pertinent de s'intéresser au soutien de l'endogroupe et de l'exogroupe pour

la mobilité d'un individu. En effet, les travaux de Van Laar, Bleeker, Ellemers et Meijer (2014) montrent que le support de l'endogroupe et l'exogroupe pour la mobilité d'un individu ne se joue pas au même niveau (affectif versus comportemental) traduisant ainsi la difficulté à laquelle l'individu doit faire face lorsqu'il-elle s'engage dans un processus de mobilité ascendante. Si un-e étudiant-e de bas statut engagé-e dans un processus de mobilité ascendante n'est pas supporté-e ni par son groupe d'origine, ni par le groupe d'accueil, la peur associée au fait d'être rejeté pourrait expliquer le fait qu'il-elle adopte davantage de buts de performance-évitement (Elliot, 1999).

Par ailleurs, nos données ne permettent pas d'exclure que les étudiant-e-s de bas statut compétent-e-s déclarent adopter des buts de performance-évitement simplement dans un objectif de gestion de leur image sociale. En effet, il est possible de penser que, conscient du processus de mobilité sociale et de la difficulté d'entrer dans un nouveau groupe dans lequel ils-elles pourraient faire l'objet de discrimination, les étudiant-e-s adopteraient des buts de performance-évitement simplement pour donner l'image de quelqu'un ne souhaitant pas bousculer l'ordre établi et mettre en péril le statut des membres du groupe de haut statut. Une manière d'étudier cette hypothèse serait de faire varier les consignes d'auto-présentation comme ont pu le faire Darnon et collaborateurs (2009). Si cette hypothèse est vraie, la désirabilité associée aux buts de performance-évitement devrait expliquer, pour les étudiant-e-s de bas statut avec un bon niveau de compétence académique, leur plus grande adoption de ces buts.

3.2. Etendre les résultats à d'autres mesures du statut social

Dans un autre registre, mais également dans un souci de généralisation de nos résultats, il pourrait être pertinent de répliquer ces résultats avec d'autres indicateurs de classe sociale. Dans la littérature, le statut socio-économique peut se mesurer de différentes façons, soit par le niveau d'éducation (Harackiewicz et al., 2014 ; Snibbe & Markus, 2005 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012 ; Stephens et al., 2014), soit par la profession (Croizet & Claire, 1998), soit par le niveau de revenus (Jetten et al., 2008 ; Spencer & Castano, 2007), ou encore par la création d'un score composite regroupant et pondérant l'ensemble de ces différentes variables (Ostrove & Long, 2007 ; Sackett et al., 2009). Dans ce travail de recherche nous avons décidé d'utiliser le niveau d'éducation des parents en tant qu'indicateur du statut socio-économique des étudiant-e-s. Aussi pertinent soit cet indicateur dans ce cadre là (Harackiewicz et al., 2014 ; Housel & Harvey, 2009 ; Stephens, Fryberg et

al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012 ; Stephens et al., 2014), il pourrait être judicieux de conduire les prochaines études en incluant différentes mesures du statut afin d'avoir un pattern plus complet de ce qu'implique la classe sociale des étudiant-e-s. En effet, les travaux en épidémiologie utilisent souvent les différents indicateurs de statut, arguant qu'ils ne prédisent pas de manière équivalente les conséquences liées à la santé. Ainsi, à titre d'exemple, si le niveau d'éducation est un meilleur prédicteur que l'emploi quant à la prévalence du mal de dos, le rapport s'inverse lorsque l'on s'intéresse à l'incidence de cette maladie (Liberatos et al., 1988). Ainsi dans le système français, si le niveau de diplôme traduit une certaine adéquation au système universitaire, la profession traduit une forme d'adéquation avec le système économique. En effet, il est possible malgré un faible niveau d'études d'obtenir des professions valorisées socialement et, qui sont associées à un très bon niveau de revenus. Prenons l'exemple, d'un-e artisan-e chef-e d'entreprise, ce-cette dernier-ère n'aura pas forcément reçu-e un niveau de formation très élevé mais aura, malgré cela, obtenu une position sociale valorisée. En outre, nous pourrions faire l'hypothèse que celui-celle-ci a « navigué » avec succès dans l'environnement compétitif du marché et qu'il-elle pourra davantage transmettre de valeurs compétitives à ces enfants. Dès lors, nous pourrions imaginer que les différences d'adoption des buts de performance normatifs seraient davantage dictées par cet indicateur de statut plutôt que par le niveau d'éducation. Ainsi, l'intégration des différents indicateurs de statut dans un seul et même score, un score composite (incluant le revenu), pourrait permettre d'avoir une vue clarifiée sur les effets associés à la classe sociale. Néanmoins, cette perspective implique que les mesures de la profession et des revenus soient plus fiables qu'elles ne le sont aujourd'hui. En effet, le revenu est, par exemple, un domaine relativement tabou au sein des familles en France et il est souvent difficile de traiter avec confiance cet indicateur. A titre d'exemple, Liberatos et ses collaborateurs (1988, p. 99) expliquent que « la sensibilité de cette information dans notre société [en Angleterre] peut aussi amener à des erreurs de rapport et atténuer la fiabilité de la mesure ainsi que créer un contexte défavorable pour l'expérience ». Concernant la profession, ces mêmes auteurs disent que parmi les trois indicateurs (diplôme, revenus, et professions), les informations concernant la profession sont les plus difficiles à obtenir, notamment pour avoir une information précise, lorsque l'on demande directement aux individus.

3.3. Développer des mesures indirectes des buts d'accomplissement

Dans la lignée des remarques quant à l'équivalence des mesures entre les groupes sociaux (cf. partie 2.2.2), nous pensons que la question de la mesure des buts d'accomplissement doit faire l'objet de développement afin de compléter et d'améliorer la mesure existante. Si les questionnaires utilisés dans de très nombreuses études et expériences présentent de multiples avantages comme la facilité de complétion, la motivation à répondre, où encore la facilité d'interprétation (Paulhus & Vazire, 2007), ils souffrent également de plusieurs problèmes parmi lesquels, la question de l'équivalence des mesures en fonction du groupe social (Richardson, 2004 ; Zusho & Clayton, 2011). Un autre des problèmes posés par les mesures par questionnaires renvoie à la question de la fiabilité temporelle. La mesure des buts n'est pas exempt de ces défauts, et au vu de l'importance de la théorie des buts d'accomplissement dans la recherche actuellement, le développement de mesures complémentaires des buts, plus indirectes, à l'image des travaux de Zhou et Winne (2012), semble indispensable pour compléter l'ensemble des connaissances obtenues aujourd'hui à l'aide des mesures traditionnelles (Fulmer & Frijters, 2009). Parmi les différentes possibilités existantes et référencées dans la littérature, plusieurs pistes de recherches peuvent être envisagées, parmi lesquelles, le développement de Tests d'Association Implicite (IAT, Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998) ou le développement de mesures comportementales utilisant des techniques de traçages des comportements, à l'aide, par exemple, de données oculométriques.

La littérature sur les mesures implicites des attitudes est particulièrement fournie et a donné lieu à de nombreuses recherches utilisant l'IAT (Greenwald et al., 1998). Cet outil repose sur la comparaison de temps de réaction concernant l'association entre les concepts d'intérêt et des caractéristiques positives et négatives. Il permet d'après Greenwald et collaborateurs (1998), d'empêcher la mise en place de processus d'auto-présentation et d'accéder à des attitudes représentant réellement ce que pense l'individu. Dans leur expérience, les auteurs mettent en évidence que si les mesures auto-rapportées peinent à mettre en évidence des préférences raciales, les mesures par IAT mettent en évidence une préférence très marquée pour les caucasien-ne-s par rapport aux afro-américain-ne-s. Ainsi, si cette technique permet d'obtenir une information plus fine quant aux attitudes des individus, l'utiliser dans le cadre de la mesure des buts d'accomplissement pourrait se révéler

particulièrement pertinent. En effet, alors que nous savons que les buts de maîtrise et de performance sont influencés par la désirabilité sociale (Darnon et al., 2009), l'utilisation d'une technique telle que l'IAT permettrait de réduire l'impact de ce facteur et d'obtenir une information plus fidèle quant aux attitudes des individus à l'égard de ces types de buts. Pour ce faire, il est alors nécessaire d'identifier des stimuli qui pourraient être classés comme relevant des catégories buts de performance-approche et buts de performance-évitement, stimuli qui pourraient être ensuite catégorisés comme plaisants ou non plaisants. Ainsi, au vu des liens étroits entre buts de performance-approche et performance-évitement, l'identification de ces stimuli pourrait apparaître comme un défi. Enfin, il est également important de noter qu'au delà des avantages qu'ils confèrent, les IAT souffrent de plusieurs défauts et font face à certaines controverses dans la littérature concernant leur efficacité (Blaison, Chassard, Kop, & Gana, 2006).

Zhou et Winne (2012) ont proposé, à l'aide d'une technique dite de traçage, une nouvelle méthode pour investiguer les buts des participant-e-s lors d'un apprentissage. Cette technique propose aux participant-e-s de réaliser l'apprentissage d'un contenu sur ordinateur. Pour guider son apprentissage, l'apprenant-e dispose de plusieurs outils sur la plateforme numérique. Parmi ces différents outils, il-elle a notamment la possibilité de « marquer » certains éléments du texte à apprendre. Ainsi, il-elle peut sélectionner une partie du texte sur laquelle il-elle souhaite approfondir son apprentissage et la catégoriser sous des labels préconçus (exemples : « Se souvenir de ça, les autres s'en souviendront », « Retravailler ce point pour avoir une meilleure note »). Pour les auteurs, ces différentes catégories à attribuer aux éléments du texte représentent les buts qu'il-elle se fixe dans la tâche, ainsi la catégorie « Je veux apprendre plus de choses à propos de ça » représente les buts de maîtrise-approche, alors que la catégorie « Se souvenir de ça pour avoir une meilleur note » représente les buts de performance-approche. Leurs travaux ont mis en évidence que comparativement à des mesures auto-rapportées des buts, leur mesure comportementale des buts dans la tâche rendait mieux compte de la performance subséquente. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que répondre à des mesures auto-rapportées peut être très exigeant pour les participant-e-s d'un point de vue cognitif. Cet effort impliquerait que leurs réponses ne refléteraient pas justement leur état d'esprit. La mesure comportementale est très intéressante car elle permet d'avoir une mesure en temps réel des buts des participant-e-s. Néanmoins, elle présente le désavantage de permettre la mise en place de stratégies d'auto-présentation (un-e étudiant-e, sachant que son activité pourra être étudiée, pourrait décider de choisir tel ou tel marquage

afin d'apparaître comme quelqu'un de bien). Ce type de travaux confirme la possibilité d'investiguer les buts d'une autre manière que cela est fait habituellement, et encourage le développement d'autres mesures complémentaires de « traçages », à l'image de ce que nous avons proposé dans l'étude 8 avec l'utilisation de l'oculomètre.

Dans l'étude 8, nous avons souhaité avec les mesures oculométriques compléter les informations obtenues par les mesures par questionnaires. Les mesures oculométriques peuvent être particulièrement pertinentes dans l'étude des attitudes implicites. Van Hooft et Born (2012) ont utilisé cette technique pour étudier le phénomène de simulation aux tests de personnalité (i.e., la distorsion volontaire des réponses des participant-e-s). Les auteurs ont ainsi demandé à des participant-e-s de répondre à un questionnaire de personnalité soit en étant le plus honnête possible (condition « honnêteté ») soit en répondant pour apparaître comme étant l'employé-e idéal-e (condition « tromperie volontaire »). Leurs comportements oculaires étaient enregistrés dans le même temps. Leur expérience a permis, notamment, de mettre en lumière que les participant-e-s dans la condition « tromperie volontaire » regardaient moins les items de réponses, et avaient tendance à se focaliser sur des valeurs plus extrêmes de l'échelle comparativement aux participant-e-s de la condition « honnêteté ». La conclusion des auteurs est que sur cette base de comportements, il semble possible d'identifier les individus honnêtes de ceux voulant se présenter favorablement. La réplication d'un tel paradigme avec pour objet la mesure les buts d'accomplissement apparaît comme une piste intéressante car elle permettrait de confirmer que la simulation touche également la mesure des buts (voir aussi Dompnier et al., 2009, 2013). Néanmoins, même si ces travaux novateurs suggèrent qu'étudier les attitudes des individus à travers leurs mouvements oculaires est prometteur, l'objectif de ces mesures ne doit pas être seulement de pouvoir identifier les individus qui sont en train d'avoir recours à des processus d'auto-présentation mais bien de proposer des mesures qui ne permettent pas aux individus de mettre en place de telle stratégies.

Il existe une autre piste déjà effective et qui vise à améliorer les capacités prédictives des buts d'accomplissement. Dans une série de travaux (Dompnier et al., 2009 ; 2013), des chercheurs ont en effet proposé de contrôler le niveau de désirabilité sociale associé à un type de buts lorsque le lien entre buts et performances est étudié. Les modérations obtenues, entre la désirabilité sociale d'une échelle et cette même échelle sous consigne standard montrent que les buts de maîtrise, comme les buts de performance-approche, sont fortement associés à la performance uniquement lorsqu'ils ne sont pas adoptés pour des raisons d'auto-

présentation. Cette méthode permet donc de comprendre quelques inconsistances dans la littérature, notamment sur le lien entre adoption des buts de maîtrise et performance. Comme évoqué précédemment, cette technique se révélerait utile dans l'étude de l'adoption des buts car elle permettrait de distinguer les individus qui croient vraiment à l'utilité des buts de ceux qui les adoptent à des fins d'auto-présentation.

Au vu de ces différents travaux, il apparaît que le développement de techniques de mesures complémentaires à celles des buts d'accomplissements est à la fois possible et nécessaire. Obtenir des mesures sevrées des coûts cognitifs et sociaux qui touchent ces mesures auto-rapportées pourraient permettre d'offrir un nouveau regard sur les données obtenues jusqu'alors, tant sur les conséquences associées à l'adoption des buts que sur les antécédents de ceux-là.

4. Conclusion

Malgré les limites et perspectives soulevées par ce travail de recherche, celui-ci apporte des éléments nouveaux dans la littérature des buts d'accomplissement. L'intégration d'une variable de niveau positionnel, le statut social, dans l'étude des déterminants de l'adoption des buts d'accomplissement répond à l'un des manques dans cette littérature. En effet, alors que de multiples déterminants individuels ont été investigués (voir par exemple le rôle de la personnalité, Bipp et al., 2008), très peu de recherches se sont intéressées à comprendre le rôle joué par les appartenances groupales d'un individu sur l'adoption de buts d'accomplissement poussant certains auteurs à alerter sur cette situation (Darnon et al., 2012 ; Elliot, 1999 ; Huang, 2012).

Pourtant et comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, le statut socio-économique est une dimension fondamentale dans la vie de l'individu, une dimension qui influence autant la santé (INSERM, 2014) que le parcours d'un individu au sein des instances éducatives (voir par exemple, Stephens, Markus et al., 2012). Les différentes études réalisées dans ce travail de thèse ont permis de confirmer le rôle du statut socio-économique dans l'adoption des buts d'accomplissement, un rôle distinct selon le type des buts. Plus particulièrement et, dans le contexte de terrain, si l'effet sur les buts de performance-approche reste à confirmer, l'effet du statut sur l'adoption des buts de performance-évitement pour les étudiant-e-s qui réussissent semble relativement robuste. Bien que ce travail n'ait pas permis d'établir de lien entre les buts et la performance, il n'en reste pas moins que la littérature a largement démontré que

l'adoption des buts de performance-évitement a de nombreuses conséquences négatives sur les comportements académiques, ce qui, *in fine*, pourrait entraîner de moins bonnes performances pour les étudiant-e-s qui les adoptent. L'effet du statut sur l'adoption des buts de performance-évitement pourrait donc contribuer à comprendre les différences de réussites entre les étudiant-e-s issu-e-s de milieux favorisés et ceux-celles issu-e-s de milieux défavorisés.

Par ailleurs, ce travail permet également d'éclairer l'impact de déterminants contextuels, en interaction avec le statut, sur l'adoption des buts. Ainsi, si les études réalisées ont permis de mettre en évidence que l'interaction entre le statut et le niveau de compétence académique sur l'adoption des buts de performance-évitement tend à s'observer uniquement dans une situation valorisant la fonction de sélection de l'Université, elles ont également montré que les étudiant-e-s dans une telle situation adoptent davantage de buts de performance-approche. Si des travaux précédents avaient formulé cette hypothèse (Darnon et al., 2009), ce travail de thèse apporte, pour la première fois, un soutien. Au regard des conséquences positives de ces buts sur les performances (Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014), conséquences toutefois discutées (Crouzevialle & Butera, 2013), d'aucuns pourraient dire que ce n'est pas un problème. Néanmoins, la littérature a également mis en évidence que l'adoption de ces buts est reliée à des comportements académiques délétères, comme par exemple, le recours à des stratégies d'apprentissage de surface (Coutinho & Neumann, 2008 ; Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & McGregor, 2001). La fonction de sélection, en faisant la promotion de buts pouvant nuire de manière indirecte à l'apprentissage, semble entrer en contradiction avec la fonction première de l'Université, former les étudiant-e-s et développer leurs connaissances et leurs savoirs. Est-ce à dire que la fonction de sélection parasite la fonction de formation et joue un rôle délétère sur l'apprentissage des étudiant-e-s ? Les recherches à venir pourraient se pencher sur cette question.

Au delà de sa contribution théorique, ce travail de thèse s'avère donc particulièrement informatif quant aux contextes susceptibles de favoriser certains buts ou d'autres et, ouvre, en ceci, d'importantes perspectives appliquées. Dans le chapitre 2, nous avons défendu l'idée que l'effet du statut sur l'adoption des buts de performance serait dépendant du contexte sélectif de l'Université qui valorise la différenciation avec autrui. Dans un tel contexte, l'étudiant-e est reconnu-e comme compétent-e lorsqu'il-elle est meilleur-e que les autres. Néanmoins, il existe d'autres contextes qui permettrait de valoriser l'adoption de buts de

maîtrise et de réduire l'intérêt d'adopter des buts de performance, notamment des buts de performance-évitement. Ainsi, l'étude 9, réalisée dans un contexte dans lequel la compétence se définit aussi par rapport à soi et non pas uniquement par rapport à autrui, a permis de confirmer que les buts de performance approche et évitement n'étaient plus pertinents dans un tel contexte. Ainsi, envisager un système dans lequel la sélection ne se ferait pas uniquement par rapport à autrui, mais également par rapport à l'atteinte de critères, devrait permettre de réduire l'importance de l'adoption des buts de performance et, au contraire, favoriser l'adoption des buts de maîtrise, des buts beaucoup plus favorables pour l'apprentissage (pour une revue voir Moller & Elliot, 2006) et les relations interpersonnelles (Darnon et al., 2006 ; Poortvliet & Darnon, 2010). Sommet et collaborateurs (2013) ont contribué à illustrer cette hypothèse en mettant en évidence qu'une sélection sur la base de l'atteinte de critères de réussite dans la tâche, comparativement à une sélection basée sur des critères normatifs, avait pour conséquences d'améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiant-e-s. Si pour des raisons économiques et démographiques, il est possible de concevoir que l'Université poursuit une fonction de sélection, orienter cette sélection davantage vers l'atteinte de standard plutôt qu'uniquement sur la distinction avec autrui pourrait permettre de réduire la pertinence des buts de performance et ainsi, éviter aux étudiant-e-s de bas statut d'avoir recours à ces buts délétères.

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), 586-592.

Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, *84*(6), 485-503.

Alon, S. (2009). The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*, *74*(5), 731-755.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 478-487.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271.

Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, *73*(3), 411-418.

Ames, C., & Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*, *85*(1), 39-52.

Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, *69*(1), 1-8.

Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, *79*(4), 409-414.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 260-267.

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), 804-826.

Anderman, E., M, & Danner, F., (2008). Academic goals and academic cheating. *International Review of Social Psychology, 21*(1), 155-180.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, *22*(3), 269-298.

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 21-37.

Anderson, C., & Berdahl, J. L. (2002). The experience of power: Examining the effects of power on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(6), 1362-1377.

Anderson, C., & Kilduff, G. J. (2009). Why do dominant personalities attain influence in face-to-face groups? The competence-signaling effects of trait dominance. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(2), 491-503.

Appelhans, B. M., Milliron, B.-J., Woolf, K., Johnson, T. J., Pagoto, S. L., Schneider, K. L., … Ventrelle, J. C. (2012). Socioeconomic status, energy cost, and nutrient content of supermarket food purchases. *American Journal of Preventive Medicine*, *42*(4), 398-402.

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

Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, *120*(3), 338-375.

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.

Baranik, L. E., Barron, K. E., & Finney, S. J. (2010). Examining specific versus general measures of achievement goals. *Human Performance*, *23*(2), 155-172.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 706-722.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 357–374.

Beasley, M., Sabatinelli, D., & Obasi, E. (2012). Neuroimaging evidence for social rank theory. *Frontiers in Human Neuroscience*, *6*, 1-3.

Beattie, G., & McGuire, L. (2012). See no evil? Only implicit attitudes predict unconscious eye movements towards images of climate change. *Semiotica*, *192*, 315–339.

Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(5), 339-343.

Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2005). When high-powered people fail: Working memory and "Choking under pressure" in math. *Psychological Science*, *16*(2), 101-105.

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), 256-276.

Berger, J., Cohen, B. P., & Zelditch, M. (1972). Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, *37*(3), 241-255.

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

Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, *44*(7), 1454-1464.

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), 994-1014.

Blaison, C., Chassard, D., Kop, J., & Gana, K. (2006). L'IAT (Implicit Association Test) ou la mesure des cognitions sociales implicites: Revue critique de la validité et des fondements théoriques des scores qu'il produit. *L'Année Psychologique, 106*, 305–335.

Blankenship, K. L., & Holtgraves, T. (2005). The Role of different markers of linguistic powerlessness in persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, *24*(1), 3-24.

Boen, F., & Vanbeselaere, N. (2001). Individual versus collective responses to membership in a low-status group: The effects of stability and individual ability. *The Journal of Social Psychology*, *141*(6), 765-783.

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.

Bodmann, S., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2008). Achievement goal systems: An application of goal systems theory to achievement goal research. *International Review of Social Psychology, 21*(1), 71–96.

Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, *76*(2), 191-217.

Bong, M., Woo, Y., & Shin, J. (2013). Do students distinguish between different types of performance goals? *The Journal of Experimental Education*, *81*(4), 464-489.

Bothner, M. S., Kim, Y.-K., & Smith, E. B. (2012). How does status affect performance? Status as an asset vs. status as a liability in the PGA and NASCAR. *Organization Science*, *23*(2), 416-433.

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). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France: Éditions de Minuit.

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

Branscombe, N. R., Fernández, S., Gómez, A., & Cronin, T. (2012). Moving toward or away from a group identity: Different strategies for coping with pervasive discrimination. In J. Jetten, C. Haslam, & S. A. Haslam (Eds.), *The social cure: Identity, health and well-being.* (pp. 115-131). New York, NY, US: Psychology Press.

Broca, P. (1861). Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races. *Bulletin Société d'Anthropologie Paris*, *2*, 139–207.

Broderick, P. C., & Sewell, T. E. (1985). Attributions for success and failure in children of different social class. *The Journal of Social Psychology*, *125*(5), 591-599.

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.

Brunot, S., Huguet, P., & Monteil, J.-M. (2000). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education*, *3*(4), 277-293.

Bufton, S. (2003). The lifeworld of the university student: Habitus and social class. *Journal of Phenomenological Psychology, 34*(2), 207–234.

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

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, *79*(4), 474-482.

Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(6), 934-943.

Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 595-611.

Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 726-742.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, *18*(5), 453-467.

Buunk, A. P., & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *102*(1), 3-21.

Campion, M. A., & Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior & Human Performance*, *30*(2), 265-287.

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.

Chambaz, C., Maurin, E., & Torelli, C. (1998). L'évaluation sociale des profession en France: Construction et analyse d'une echelle des professions. *Revue Française de Sociologie, 39*(1), 177–226.

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, 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.

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

Chiao, J. Y., Harada, T., Oby, E. R., Li, Z., Parrish, T., & Bridge, D. J. (2009). Neural representations of social status hierarchy in human inferior parietal cortex. *Neuropsychologia*, *47*(2), 354-363.

Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 31-50.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 43-54.

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 223-243.

Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping*, *17*(3), 271-285.

Corker, K. S., Donnellan, M. B., & Bowles, R. P. (2013). The development of achievement goals throughout college: Modeling stability and change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *39*(11), 1404-1417.

Courtioux, P. (2011). *L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures?* Retrieved from EDHEC website: http://docs.edhec-risk.com/rsc/111115/EDHEC%20Position%20Paper%20L%20origine%20sociale%20joue.pdf

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.

Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, *96*(4), 608-630.

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

Croizet, J.-C., Després, G., Gauzins, M.-E., Huguet, P., Leyens, J.-P., & Méot, A. (2004). Stereotype Threat Undermines Intellectual Performance by Triggering a Disruptive Mental Load. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(6), 721-731.

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.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, *58*(4), 438-481.

Crouzevialle, M., & Butera, F. (2013). Performance-approach goals deplete working memory and impair cognitive performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, *142*(3), 666-678.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J.-P., … Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, *48*(1), 1-33.

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), 666-679.

Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. *Annales Médico-Psychologiques*, *162*(9), 703-710.

Dambrun, M., Kamiejski, R., Haddadi, N., & Duarte, S. (2009). Why does social dominance orientation decrease with university exposure to the social sciences? The impact of institutional socialization and the mediating role of "geneticism." *European Journal of Social Psychology*, *39*(1), 88-100.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 948-963.

Darley, J. M., & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 20-33.

Darmon, N., & Drewnowski, A. (2008). Does social class predict diet quality? *The American Journal of Clinical Nutrition, 87*(5), 1107–17.

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

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., & Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, *31*(1), 61-70.

Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C. S. (2009). "Too complex for me!" Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance? *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 423-434.

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), 119-134.

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

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), 766-776.

De Lange, A. H., Van Yperen, N. W., Van der Heijden, B. I. J. M., & Bal, P. M. (2010). Dominant achievement goals of older workers and their relationship with motivation-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(1), 118-125.

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. (2010). Achievement goals as predictors of research self-efficacy. *Individual Differences Research*, *8*(4), 229-238.

Derks, B., van Laar, C., & Ellemers, N. (2006). Striving for success in outgroup settings: Effects of contextually emphasizing ingroup dimensions on stigmatized group members? Social identity and performance styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(5), 576-588.

Derks, B., van Laar, C., & Ellemers, N. (2007). Social creativity strikes back: Improving motivated performance of low status group members by valuing ingroup dimensions. *European Journal of Social Psychology*, *37*(3), 490-493.

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), 1–18.

Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 207-218.

Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, *34*(5), 391-401.

Dewar, A. J., & Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and emotions in golf: The mediating and moderating role of perceived performance. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(5), 525-532.

Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, *130*(3), 355-391.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(5), 451-462.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(5), 940-952.

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.

Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, *28*, 90-101.

Doise, W. (1980). Levels of explanation in the European journal of social psychology. *European Journal of Social Psychology, 10*, 213-231.

Doise, W., & Mugny, G. (1995). Les niveaux d'analyse dans l'influence sociale : la normalisation. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 239-251). Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.

Dompnier, B., Darnon, C., Delmas, F., & Butera, F. (2008). Achievement goals and social judgement: The performance-approach goal paradox. *International Review of Social Psychology, 21*(1), 247-271.

Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2009). Faking the desire to learn: A clarification of the link between mastery goals and academic achievement. *Psychological Science*, *20*(8), 939-943.

Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2013). When performance-approach goals predict academic achievement and when they do not: A social value approach. *British Journal of Social Psychology*, *52*(3), 587-596.

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

Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology, 4*(7), 572–584.

Dubois, N., & Beauvois, J.-L. (2005). Normativeness and Individualism. *European Journal of Social Psychology*, *35*(1), 123-146.

Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation.* (pp. 318-335). New York, NY, US: Guilford Publications.

Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport.* (pp. 117-130). Champaign, IL, US: Human Kinetics.

Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics, 38*(3), 245–265.

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. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur: spécificités des processus, spécificités des mesures? In Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., & Leresche, J.-L. (Eds.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur.* (pp. 17-30). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignment supérieur : le rôle des filières et des spécialités Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Economie et Statistique, 433-434*, 3–22.

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

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040-1048.

Dwecks, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories. Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation.* (pp. 122-140). New York, NY, US: Guilford Publications

Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *25*(1), 109-116.

Elchardus, M., & Spruyt, B. (2009). The culture of academic disciplines and the sociopolitical attitudes of students: A test of selection and socialization effects. *Social Science Quarterly*, *90*(2), 446-460.

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., Spears, R., & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: In-group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(3), 617-626.

Ellemers, N., & van Laar, C. (2010). Individual Mobility. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 561–576). London, UK: Sage.

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.

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), 218-232.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY, US: Guilford Publications.

Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science.* (pp. 235-250). New York, NY, US: Guilford Press.

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), 968-980.

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), 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(4), 628-644.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501-519.

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), 549-563.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 613-628.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632-648.

Elliot, A. J., & Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach—Avoidance motivation. In G. B. Moskowitz & H. Grant (Eds.), *The psychology of goals.* (pp. 56-76). New York, NY, US: Guilford Press.

Elliot, A. J., & Reis, H. T. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 317-331.

Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement Goals, Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test. *Journal of Educational Psychology*, *97*(4), 630-640.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 139-156.

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), 804-818.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, *78*(3), 865-906.

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

Fishbach, A., & Ferguson, M. J. (2007). The goal construct in social psychology. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles (2nd ed.).* (pp. 490-515). New York, NY, US: Guilford 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., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 878-902.

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

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review, 21*(3), 219–246.

Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, *42*(1), 1-13.

Galesic, M., & Yan, T. (2011). Use of eye tracking for studying survey response processes. *Social and behavioral research and the internet: Advances in applied methods and research strategies,* 349-370.

Gallo, L. C., de los Monteros, K. E., & Shivpuri, S. (2009). Socioeconomic status and health: What is the role of reserve capacity? *Current Directions in Psychological Science*, *18*(5), 269-274.

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

Gatto, J., Dambrun, M., Kerbrat, C., & De Oliveira, P. (2010). Prejudice in the police: On the processes underlying the effects of selection and group socialisation. *European Journal of Social Psychology*, *40*(2), 252-269.

Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, *15*, 291-316.

Gianaros, P. J., Horenstein, J. A., Cohen, S., Matthews, K. A., Brown, S. M., Flory, J. D., … Hariri, A. R. (2007). Perigenual anterior cingulate morphology covaries with perceived social standing. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *2*(3), 161-173.

Gneezy, U., Leonard, K. L., & List, J. A. (2009). Gender differences in competition: Evidence from a matrilineal and patriarchal society. *Econometrica*, *77*(5), 1637-1664.

Gneezy, U., Niederle, M., & Rustichini, A. (2003). Performance in competitive environments: Gender differences. *Quarterly Journal of Economics*, *118*(3), 1049-1074. doi:10.1162/00335530360698496

Gneezy, U., & Rustichini, A. (2004). Gender and competition at a young age. *The American Economic Review*, *94*(2), 377-381.

Granger, C. W. J. (1980). Testing for causality. *Journal of Economic Dynamics and Control, 2*, 329–352.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 541-553.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1464-1480.

Grieve, P. G., & Hogg, M. A. (1999). Subjective uncertainty and intergroup discrimination in the minimal group situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(8), 926-940.

Guimond, S., Dambrun, M., Michinov, N., & Duarte, S. (2003). Does social dominance generate prejudice? Integrating individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 697-721.

Guinote, A. (2007a). Behaviour variability and the Situated Focus Theory of Power. *European Review of Social Psychology, 18,* 256-295.

Guinote, A. (2007b). Power and goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(8), 1076-1087.

Guinote, A. (2008). Power and affordances: When the situation has more power over powerful than powerless individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(2), 237-252.

Guinote, A., Brown, M., & Fiske, S. T. (2006). Minority status decreases sense of control and increases interpretive processing. *Social Cognition*, *24*(2), 169-186.

Guinote, A., Judd, C. M., & Brauer, M. (2002). Effects of power on perceived and objective group variability: Evidence that more powerful groups are more variable. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 708-721.

Haley, H., & Sidanius, J. (2005). Person-Organization Congruence and the Maintenance of Group-Based Social Hierarchy: A Social Dominance Perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*, *8*(2), 187-203.

Hall, J. A., Coats, E. J., & LeBeau, L. S. (2005). Nonverbal Behavior and the Vertical Dimension of Social Relations: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, *131*(6), 898-924.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(6), 1284-1295.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*(1), 1-21.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 638-645.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 316-330.

Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 375-389.

Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(5), 904-915.

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.

Harwood, C. (2002). Assessing achievement goals in sport: Caveats for consultants and a case for contextualization. *Journal of Applied Sport Psychology*, *14*(2), 106-119.

Hayslip, B. J., Raab, C. M., Baczewski, P. C., & Petrie, T. A. (2010). The development and validation of the Golf Self-Efficacy Scale. *Journal of Sport Behavior*, *33*(4), 427-441.

Herzog, A. R., Franks, M. M., Markus, H. R., & Holmberg, D. (1998). Activities and well-being in older age: Effects of self-concept and educational attainment. *Psychology and Aging*, *13*(2), 179-185.

Housel, T. H., & Harvey, V. L. (2009). *The invisibility factor: Adminis- trators and faculty reach out to first-generation college students*. Boca Raton, FL: Brown Walker Press.

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

Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, *43*(1), 167-178.

Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, *18*(3), 454-476.

Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 48-73.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York : Appleton-Century-Crofts.

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), 422-449.

Institut national de la santé et de la recherché médicale (2014). *Inégalités sociales de santé en lien avec l'alimentation et l'activité physique*. Retrieved from: http://www.inserm.fr/mediatheque/infr-grand-public/fichiers/thematiques/sante-publique/expertises-collectives/rapport-complet-ec-inegalites-sociales-de-sante-en-lien-avec-l-alimentation-et-l-activite-physique-mai-2014

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.

Jaoul-Grammare, M. (2014). *Prestige social des professions et substituabilité des filières universitaires*. Retrieved from http://www.beta-umr7522.fr/productions/publications/2014/2014-01.pdf

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., & Francis, D. D. (2014). Performance and inflammation outcomes are predicted by different facets of SES under stereotype threat. *Social Psychological and Personality Science, 5*(3), 301-309.

Johnson, M. L., & Kestler, J. L. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3×2 achievement goal framework. *International Journal of Educational Research, 61*, 48–59.

Johnson, S. E., Richeson, J. A., & Finkel, E. J. (2011). Middle class and marginal? Socioeconomic status, stigma, and self-regulation at an elite university. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(5), 838-852.

Judd, C. M., & McClelland, D. A. (1989). *Data analysis: A model comparison approach*. San Diego: Harcours, Brace, Jovanovich.

Kaliski, P. K., Finney, S. J., & Horst, S. J. (2006, April). *Does socioeconomic status influence achievement goal adoption? An investigation of group differences using structured means modeling*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Abstract retrieved from: https://www.jmu.edu/assessment/research/students/Kaliski,%20Finney%20&%20Horst_SES%20and%20achievement%20goal.pdf

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(4), 330-358.

Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey of a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 646-648.

Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(1), 37-58.

Karabenick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Psychology*, *96*(3), 569-581.

Kavussanu, M., Morris, R. L., & Ring, C. (2009). The effects of achievement goals on performance, enjoyment, and practice of a novel motor task. *Journal of Sports Sciences*, *27*(12), 1281-1292.

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, *110*(2), 265-284.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254-284.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: Toward the understanding of a double-edged sword. *Current Directions in Psychological Science*, *7*(3), 67-72.

Kraus, M. W., & Callaghan, B. (2014). Noblesse oblige? Social status and economic inequality maintenance among politicians. *PloS One, 9*(1), e85293.

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., & Keltner, D. (2013). Social class rank, essentialism, and punitive judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *105*(2), 247-261.

Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(6), 992-1004.

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), 546-572.

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. X., & Tannenbaum, M. B. (2013). The social ladder: A rank-based perspective on social class. *Psychological Inquiry*, *24*(2), 81-96.

Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology, Vol. 34.* (pp. 331-378). San Diego, CA, US: Academic Press.

Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The Validity of Self-Reported Grade Point Averages, Class Ranks, and Test Scores: A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Review of Educational Research*, *75*(1), 63-82.

Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998a). Sociodemographic variations in the sense of control by domain: Findings from the MacArthur studies of midlife. *Psychology and Aging*, *13*(4), 553-562.

Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998b). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(3), 763-773.

Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 806-819.

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.

Liberatos, P., Link, B. G., & Kelsey, J. L. (1988). The measurement of social class in epidemiology. *Epidemiologic Reviews, 10*, 87–121.

Lieberman, D. A., & Remedios, R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 379-395.

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*(2), 197-213.

Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. a., O'Keefe, P. a., & Zusho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist, 47*(4), 281–301.

Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 21*(1), 19–70.

Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, *23*(1), 1-16.

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.

Luo, W., Hogan, D., & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, *21*(5), 526-535.

Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica, 58*(2), 127–137.

Madjar, N., Kaplan, A., & Weinstock, M. (2011). Clarifying mastery-avoidance goals in high school: Distinguishing between intrapersonal and task-based standards of competence. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 268-279.

Maehr, M. L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels; why Sarah never did. In S. Paris, G. Olson, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*, (pp. 179-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

Markus, H. R., & Fiske, S. T. (2012). Introduction: A wide-angle lens on the psychology of social class. In S. T. Fiske, & H. R. Markus (Eds), *Facing social class: How societal rank influences interaction* (pp. 1-11). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.

Martinot, D., & Redersdorff, S. (2003). Impact of comparisons with out-group members on women's self-esteem: Role of the stereotypical connotation of the performance context. *International Journal of Psychology*, *38*(6), 348-358.

Martinot, D., Redersdorff, S., Guimond, S., & Dif, S. (2002). Ingroup versus outgroup comparisons and self-esteem: The role of group status and ingroup identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(11), 1586-1600.

Mascaro, O., & Csibra, G. (2014). Human infants' learning of social structures: The case of dominance hierarchy. *Psychological Science*, *25*(1), 250-255.

Mason, M., Magee, J. C., & Fiske, S. T. (2014). Neural substrates of social status inference: role of medial prefrontal cortex and superior temporal sulcus. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1–10.

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

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 381-395.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology,5*7, 487-503.

Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 457–475.

Melchior, M., Chastang, J. F., Head, J., Goldberg, M., Zins, M., Nabi, H., & Younès, N. (2013). Socioeconomic position predicts long-term depression trajectory: A 13-year follow-up of the GAZEL cohort study. *Molecular Psychiatry*, *18*(1), 112-121.

Michou, A., Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2013). Personal and contextual antecedents of achievement goals: Their direct and indirect relations to students' learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *23*, 187-194.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, *89*(4), 710-718.

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), 77-86.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., . . . Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.

Ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Retrieved from: http://www.education.gouv.fr/statistiques/rers.

Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 × 2 Achievement Goal Framework: An Overview of Empirical Research. In A. V. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology.* (pp. 307-326). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.

Monsivais, P., & Drewnowski, A. (2009). Lower-energy-density diets are associated with higher monetary costs per kilocalorie and are consumed by women of higher socioeconomic status. *Journal of the American Dietetic Association, 109*(5), 814–822.

Monteil, J. M., Brunot, S., & Huguet, P. (1996). Cognitive performance and attention in the classroom: An interaction between past and present academic experiences. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2), 242-248.

Morris, R. L., & Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, *26*(5), 465-476.

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition–performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, *138*(6), 1035-1070.

Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, *103*(1), 238-256.

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), 879–886.

Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York:Oxford University Press.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, Self-efficacy and goal orientions: Impact on self-regulated learning, choice and performance among uniersity students. *Psychologica Belgica, 47*(1/2), 95–117.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328-346.

Nichols, W. D., Jones, J. P., & Hancock, D. R. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, *24*(1), 57-85.

Nie, Y., & Liem, G. A. D. (2013). Extending antecedents of achievement goals: The double-edged sword effect of social-oriented achievement motive and gender differences. *Learning and Individual Differences, 23*, 249–255.

Niederle, M., & Vesterlund, L. (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much? *Quarterly Journal of Economics*, *122*(3), 1067-1101.

Niederle, M., & Vesterlund, L. (2008). Gender differences in competition. *Negotiation Journal*, *24*(4), 447-463.

Nien, C.-L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*(3), 352-372.

Observatoire des inégalités. (2014). *L'évolution des inégalités en France*. Retrieved from: http://www.inegalites.fr/spip.php?article632

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.C.D.E. (2012). *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE.* Paris : Les éditions de l'OCDE.

O.C.D.E. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed.* Paris : Les éditions de l'OCDE.

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

Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(4), 406-422.

Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, *20*(4), 426-443.

Pavlov, I. P. (1927). *Les réflexes conditionnés*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology.* (pp. 224-239). New York, NY, US: Guilford Press.

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), 128-150.

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), 583-597.

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), 115-135.

Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau*. Paris : Seuil.

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), 771-784.

Piff, P. K., Stancato, D. M., Côté, S., Mendoza-Denton, R., & Keltner, D. (2012). Higher social class predicts increased unethical behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *109*(11), 4086-4091.

Poortvliet, P. M., Anseel, F., Janssen, O., Van Yperen, N. W., & Van de Vliert, E. (2012). Perverse effects of other-referenced performance goals in an information exchange context. *Journal of Business Ethics*, *106*(4), 401-414.

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.

Postmes, T., & Branscombe, N. R. (2002). Influence of long-term racial environmental composition on subjective well-being in African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(3), 735-751.

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.

Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, *26*(4), 269-281.

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), 683-700

Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences*, *25*, 80-84.

Quoniam, N., & Bungener, C. (2004). Les théories psychologiques de la motivation. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement, 2*(1), 7-18. Retrieved from: http://www.jle.com/fr/revues/pnv/e-docs/les_theories_psychologiques_de_la_motivation__262034/article.phtml

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, *124*(3), 372-422.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). "Strangers in paradise"?: Working-class students in elite universities. *Sociology*, *43*(6), 1103-1121.

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.

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.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, *20*(1), 30-46.

Richardson, J. T. E. (2004). Methodological issues in questionnaire-based research on student learning in higher education. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 347-358.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology (3rd Ed.).* (pp. 3-30). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 408-422.

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.

Rudman, L. A., & Glick, P. (2008). *The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*. New York, NY, US: Guilford Press.

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.

Rushton, J. P., & Ankney, C. D. (1996). Brain size and cognitive ability: Correlations with age, sex, social class, and race. *Psychonomic Bulletin & Review*, *3*(1), 21-36.

Rushton, J. P., & Ankney, C. D. (2009). Whole brain size and general mental ability: A review. *International Journal of Neuroscience*, *119*(5), 692-732.

Ryan, K. E., & Ryan, A. M. (2005). Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance. *Educational Psychologist*, *40*(1), 53-63.

Rydell, R. J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple social identities and stereotype threat: Imbalance, accessibility, and working memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(5), 949-966.

Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R., & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? *Psychological Bulletin*, *135*(1), 1-22.

Scheepers, D., & Ellemers, N. (2005). When the pressure is up: The assessment of social identity threat in low and high status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, *41*(2), 192-200.

Scheepers, D., Ellemers, N., & Sassenberg, K. (2013). Power in group contexts: the influence of group status on promotion and prevention decision making. *The British Journal of Social Psychology, 52*(2), 238–54.

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, *115*(2), 336-356.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation.* (pp. 85-104). New York, NY, US: Guilford Publications.

Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(4), 680-699.

Seibt, B., & Förster, J. (2004). Stereotype threat and performance: How self-stereotypes influence processing by inducing regulatory foci. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(1), 38-56.

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 320-336.

Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 504-521.

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.

Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 655-671.

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. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 24*(1), 55-69.

Singer, B., & Ryff, C. D. (1999). Hierarchies of life histories and associated health risks. In N. E. Adler, M. Marmot, B. S. McEwen, & J. Stewart (Eds.), *Socioeconomic status and health in industrial nations: Social, psychological, and biological pathways.* (pp. 96-115). New York, NY, US: New York Academy of Sciences.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417-453.

Slabu, L., & Guinote, A. (2010). Getting what you want: Power increases the accessibility of active goals. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(2), 344-349.

Slabu, L., Guinote, A., & Wilkinson, D. (2013). How quickly can you detect it? Power facilitates attentional orienting. *Social Psychology*, *44*(1), 37-41.

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.

Smeding, A., Darnon., C., & Van Yperen, N. (2014). Why do high working memory individuals choke?: An examination of choking under pressure effects in math from a self-improvement perspective. *Learning and Individual Differences*. Manuscript under review.

Smith, J. L. (2004). Understanding the process of stereotype threat: A review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, *16*(3), 177-206.

Smith, J. L. (2006). The Interplay among Stereotypes, Performance-Avoidance Goals, and Women's Math Performance Expectations. *Sex Roles*, *54*(3-4), 287-296.

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), 703-720.

Solard, J. (2010). Les très hauts revenus: des différences de plus en plus marquées entre 2004 et 2007. *Les revenus et patrimoine des ménages*, 45-64.

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., 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.

Souchal, C., Toczek, M., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening: The purpose of assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 125-136.

Spence, K. W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven : Yale University Press.

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.

Ståhl, T., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2012). The role of prevention focus under stereotype threat: Initial cognitive mobilization is followed by depletion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(6), 1239-1251.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*(6), 613-629.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(5), 797-811.

Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1178–97.

Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: a difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science, 25*(4), 943–53.

Stephens, N. M., Markus, H. R., & Fryberg, S. A. (2012). Social class disparities in health and education: Reducing inequality by applying a sociocultural self model of behavior. *Psychological Review*, *119*(4), 723-744.

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., Markus, H. R., & Townsend, S. S. M. (2007). Choice as an act of meaning: The case of social class. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(5), 814-830.

Stephens, N. M., & Townsend, S. S. M. (2013). Rank is not enough: Why we need a sociocultural perspective to understand social class. *Psychological Inquiry*, *24*(2), 126-130.

Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(6), 1389-1393.

Stringhini, S., Dugravot, A., Shipley, M., Goldberg, M., Zins, M., Kivimäki, M., … Singh-Manoux, A. (2011). Health behaviours, socioeconomic status, and mortality: further analyses of the British Whitehall II and the French GAZEL prospective cohorts. *PLoS Medicine, 8*(2): e1000419.

Sutton, R. M. (2010). Status. In J. M. Levine, & M. J. Hogg (Eds.), *Encycolpedia of group processes and intergroup relations*. (pp. 840-844). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

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

Thill, E. E., & Cury, F. (2000). Learning to play golf under different goal conditions: Their effects on irrelevant thoughts and on subsequent control strategies. *European Journal of Social Psychology*, *30*(1), 101-122.

Thrash, T. M., & Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. In A. J. Elliot (Eds.), *Handbook of approach and avoidance motivation.* (pp. 217-233). New York, NY, US: Psychology Press.

Tsai, M.-J., Hou, H.-T., Lai, M.-L., Liu, W.-Y., & Yang, F.-Y. (2012). Visual attention for solving multiple-choice science problem: An eye-tracking analysis. *Computers & Education*, *58*(1), 375-385.

Tsasa, J.-P. (2013). Causalité au sens de Wiener – Granger: Test, théorèmes et précautions face aux fausses relations causales. *One Pager, 6*(2), 7-18. Retrieved from: http://gfol1.lareq.com/download/Causalite%CC%81_de_Wiener-Granger_ws1022333812.pdf

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 88-106.

Urdan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 251-264.

Urdan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, *98*(2), 354-365.

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 331-349.

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Etudes Vivantes.

van de Pol, P. K. C., & Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and motivational responses in tennis: Does the context matter? *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(2), 176-183.

van de Pol, P. K. C., & Kavussanu, M. (2012). Achievement motivation across training and competition in individual and team sports. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *1*(2), 91-105.

van de Pol, P. K. C., Kavussanu, M., & Ring, C. (2012a). Goal orientations, perceived motivational climate, and motivational outcomes in football: A comparison between training and competition contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*(4), 491-499.

van de Pol, P. K. C., Kavussanu, M., & Ring, C. (2012b). The effects of training and competition on achievement goals, motivational responses, and performance in a golf-putting task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *34*(6), 787-807.

van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. In J. W. Berry, Y. H. Poorting, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Theory and method* (Vol. 1, 2nd ed.; pp. 257–300). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Van Hooft, E. A. J., & Born, M. P. (2012). Intentional response distortion on personality tests: Using eye-tracking to understand response processes when faking. *Journal of Applied Psychology*, *97*(2), 301-316.

Van Laar, C., Bleeker, D., Ellemers, N., & Meijer, E. (2014). Ingroup and outgroup support for upward mobility: Divergent responses to ingroup identification in low status groups. *European Journal of Social Psychology*. Advance online publication..

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 Laar, C., & Sidanius, J. (2001). Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective. *Social Psychology of Education*, *4*(3-4), 235-258.

Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 × 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(11), 1432-1445.

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*. Advance online publication.

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.

Van Yperen, N. W., Hamstra, M. R. W., & van der Klauw, M. (2011). To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management*, *22*(Suppl 1), S5-S15.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*(3), 461-481.

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), 236-250.

Woods, T. A., Kurtz-Costes, B., & Rowley, S. J. (2005). The development of stereotypes about the rich and poor: Age, race, and family income differences in beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(5), 437-445.

Yzerbyt, V. Y., Muller, D., & Judd, C. M. (2004). Adjusting researchers' approach to adjustment: On the use of covariates when testing interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, *40*(3), 424-431.

Zhou, M., & Winne, P. H. (2012). Modeling academic achievement by self-reported versus traced goal orientation. *Learning and Instruction*, *22*(6), 413-419.

Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, *46*(4), 239-260.

Zusho, A., & Njoku, H. (2007). Culture and Motivation to Learn. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Culture, Motivation and Learning* (pp. 91–113). Information Age Publishing.

Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*(2), 141–158.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire des buts d'accomplissement

Cette mesure des buts d'accomplissement a été utilisée dans l'ensemble des études 1 à 8. Dans certaines études (5, 6, 8), les buts de maîtrise-approche n'étaient pas mesurés et dans d'autres (4, 5, 6, 8), les buts de performance-évitement « normatif » étaient ajoutés (ces derniers sont présentés sur la page suivante). Enfin, la partie en italique dans les items correspond à la partie qui était modifiée en fonction de la cible (les études en général, le cours de psychologie sociale, l'examen de psychologie sociale, l'expérience,…).

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, en général :

Merci d'indiquer votre degré d'accord avec chacune des propositions suivantes :

		Pas du tout vrai pour moi						Très vrai pour moi
Buts de performance-approche	Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant(e)s	1	2	3	4	5	6	7
	Il est important pour moi de bien réussir comparativement aux autres *dans mes cours en général*	1	2	3	4	5	6	7
	Mon but *en cours* est d'avoir de meilleures notes que la plupart des étudiant(e)s	1	2	3	4	5	6	7
Buts de maîtrise-approche	Je veux apprendre autant que possible *de mes cours*	1	2	3	4	5	6	7
	C'est important pour moi de comprendre le contenu de *mes cours* de façon aussi approfondie que possible	1	2	3	4	5	6	7
	Je désire maîtriser complètement le contenu de *mes cours*	1	2	3	4	5	6	7
Buts de performance-évitement	Je veux seulement éviter d'échouer dans *mes études*	1	2	3	4	5	6	7
	Mon but *en cours* est d'éviter de mal réussir	1	2	3	4	5	6	7
	Ma peur d'échouer *en cours* est souvent ce qui me motive	1	2	3	4	5	6	7

Dans les études 4, 5, 6 et 8, nous avons complété cette échelle par la mesure des buts de performance-évitement « normatif ». La révision de l'échelle des buts d'accomplissement proposé par Elliot et Murayama (2008) a donné lieu à de nouveaux items pour mesurer les buts de performance-évitement. Comme cette échelle n'avait pas été validée en Français, nous avons traduit les items en français une première fois avant d'être traduits à nouveau en anglais.

Items mesurant les buts de performance-évitement « normatif » :

1. Il est important pour moi de ne pas échouer comparativement aux autres dans mes cours
2. Mon but en cours est de ne pas avoir de moins bonnes notes que la plupart des étudiant-e-s
3. Il est important pour moi de ne pas réussir moins bien que les autres étudiant-e-s.

Annexe 2 : Mesure du statut social des participant-e-s

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 :

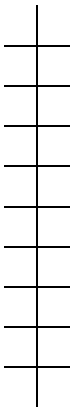
- ☐ Aucun
- ☐ Brevet des collèges
- ☐ BEP/CAP
- ☐ Baccalauréat
- ☐ BTS/DUT
- ☐ Universités/Grandes écoles/Ecoles supérieures du secondaire (Soins Infirmiers, Assitant-e- sociale,...)

Mesure du statut subjectif

Pour s'assurer de la fiabilité de notre indicateur, les participant-e-s complétaient une mesure de statut social subjectif 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 intéressant 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 3 : Contrôle continu utilisé dans l'étude 2

Licence 1
Psychologie Sociale (Semestre 2)

Test 1

1. Veuillez nommer et résumer l'explication proposée par Zajonc au phénomène de facilitation sociale.

_____
_____
_____
_____

2. Les passagers d'un avion forment-ils un groupe ? Argumentez votre réponse.

_____
_____
_____
_____
_____

3. Proposez une solution pour diminuer l'effet de la paresse sociale. Argumentez votre réponse.

_____
_____
_____
_____
_____

4. Qu'est-ce que la désindividuation ? Donnez un exemple d'expérience tiré de l'auto formation illustrant ce phénomène.

_____
_____
_____
_____
_____

5. Selon Max Ringelmann (1913) *:*
   a. La somme de la force de tir à la corde des individus pris séparément est égale au total de la somme de la force de tir du groupe
   b. La somme de la force de tir à la corde des individus pris séparément est inférieure au total de la somme de la force de tir du groupe
   c. La somme de la force de tir à la corde des individus pris séparément est supérieure au total de la somme de la force de tir du groupe
   d. La somme de la force de tir à la corde des individus pris séparément n'est égale au total de la somme de la force de tir du groupe que si les individus seuls font vraiment des efforts
   e. Aucune des réponses n'est correcte

NOM PRENOM : N°Dossier :

Annexe 4 : Contrôle continu utilisé dans l'étude 3

1. Parmi ces propositions, laquelle correspond à une des trois propositions énoncées par Festinger (1954) dans sa théorie de la comparaison sociale.

a. L'individu se compare aux gens partageant les mêmes états émotionnels.

b. En l'absence de sources objectives, l'individu fera des comparaisons descendantes.

c. Pour se comparer, l'individu choisira en général une personne supérieure à lui.

d. Evaluer ses opinions et ses aptitudes est un besoin fondamental.

e. Aucune de ses propositions ne correspond à la théorie de Festinger.

2. Les recherches des années 1960 ont montré que les participants préfèrent comparer leurs performances à des personnes ayant obtenu un résultat :

a. bien meilleur qu'eux.

b. similaire à eux.

c. légèrement moins bon qu'eux.

d. légèrement meilleur qu'eux.

e. bien moins bon qu'eux.

3. Les travaux sur la comparaison sociale ont permis de montrer que les individus se comparaient avec les autres surtout avec les gens partageant :

a. leurs caractéristiques groupales visibles.

b. leurs opinions.

c. leurs aptitudes.

d. leurs comportements.

e. leur niveau de peur.

4. Face à un échec à un examen, un étudiant verra son estime de soi diminuée. Pour la maintenir, il va alors se comparer à d'autres camarades et il fera plutôt une comparaison :

a. ascendante.

b. latérale.

c. descendante.

d. horizontale.

e. verticale.

5. Une joueuse de Basket vient d'arriver dans une nouvelle équipe. Notre joueuse, qui souhaite progresser dans son jeu, va plutôt privilégier les comparaisons :

a. ascendantes.

b. latérales.

c. descendantes.

d. horizontales.

e. verticales.

6. Lors d'un meeting, un candidat à une élection locale se compare à son principal opposant, et le rabaisse intentionnellement. Ce candidat effectue une comparaison :

a. ascendante passive.

b. ascendante active.

c. descendante passive.

d. descendante active.

e. latérale active.

7. Quel auteur a permis de démontrer l'existence des comparaisons sociales actives ?

a. Festinger

b. Gergen

c. Hakmiller

d. Schachter

e. Wills

8. Quelle est la proposition qui ne décrit pas correctement l'expérience de Morse & Gergen (1970)

a. Les participants étaient placés en situation de comparaison délibérée.

b. Les participants attendaient dans une salle d'attente en présence d'un compère.

c. Les participants étaient confrontés à des comparaisons ascendantes et descendantes.

d. Toutes les modalités de la variable ont eu une incidence sur l'estime de soi des participants.

e. Une hausse, ou une baisse, de l'estime de soi des participants a été observée selon les conditions expérimentales.

9. Parmi les différentes propositions, quelle est celle qui correspond à un processus ou une variable décrit par Tesser (1988) dans sa théorie du maintien de l'auto-évaluation

a. l'auto-valorisation

b. la comparaison ascendante

c. la pertinence de la cible de comparaison

d. l'auto-réflexion

e. la performance personnelle

10. Quel est le résultat correct de l'expérience de Tesser & Smith (1980) ?

a. les participants ont globalement plus aidé leur ami que l'inconnu, quelle que soit l'importance de la tâche

b. les participants ont globalement plus aidé l'inconnu que leur ami, quelle que soit l'importance de la tâche

c. les participants ont plus aidé leur ami que l'inconnu lorsque la tâche était peu importante, alors qu'ils l'ont moins aidé lorsque la tâche était importante

d. les participants ont plus aidé leur ami que l'inconnu lorsque la tâche était importante, alors qu'ils ont plus aidé l'inconnu lorsque la tâche était peu importante

e. les participants ont plus aidé leur ami que l'inconnu lorsque la tâche était peu importante, alors qu'ils l'ont aidé autant lorsque la tâche était importante

Annexe 5 : Mesure de la perception de compétence dans le domaine scolaire (Losier, Vallerand & Blais, 1993)

Merci d'indiquer à quel point vous êtes en accord avec chacun des énoncés suivants.

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7

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

Annexe 6 : Mesure de performance (étude 6)

Dans l'étude 6, nous avons utilisé la tâche d'arithmétique modulaire. Pour rappel, les problèmes ont la forme suivante : X ≡ Y (mod Z). Les participant-e-s doivent soustraire Y à X, retenir le résultat et le divisé par Z. Si le résultat de cette opération est un nombre entier, le problème est dit « vrai », si non il est dit « faux ».

Problèmes pour la première partie

Problème	X	Y	Z	Réponse
1	54	18	7	Faux
2	62	17	8	Faux
3	63	15	6	Vrai
4	44	28	7	Faux
5	113	35	6	Vrai
6	33	17	8	Vrai
7	57	13	4	Vrai
8	168	92	3	Faux
9	173	89	9	Faux
10	45	27	3	Vrai
11	62	38	7	Faux
12	51	19	4	Vrai
13	48	12	8	Faux

Problèmes pour la seconde partie

Problème	X	Y	Z	Réponse
14	33	17	9	Faux
15	168	92	4	Vrai
16	48	12	9	Vrai
17	63	15	7	Faux
18	32	18	7	Vrai
19	54	18	6	Vrai
20	18	13	5	Vrai
21	62	17	9	Vrai
22	45	27	4	Faux
23	18	13	4	Faux
24	14	10	4	Vrai
25	73	19	4	Faux
26	14	10	3	Faux
27	51	19	3	Faux
28	73	19	3	Vrai
29	44	28	8	Vrai
30	113	35	4	Faux
31	32	18	6	Faux
32	173	89	7	Vrai
33	57	13	3	Faux
34	62	38	6	Vrai

Annexe 7 : Matériel à apprendre (étude 7)

Matériel à apprendre :

Contenu de cours sur les stéréotypes :

Dans une seconde partie de l'expérience, merci de lire attentivement le texte suivant pendant les 9 prochaines minutes. Ceci est une phase d'apprentissage, il est donc très important que vous soyez bien concentré pendant le temps d'études.

Les stéréotypes

Définition

« Les groupes psychologiques évoqués par les termes « nous » et « eux » sont le produit d'un processus cognitif fondamental de l'être humain, la catégorisation (Allport, 1954 ; Bruner, 1957). Grâce à ce processus, nous découpons, classifions et organisons notre environnement physique et social. (…) Lorsque nous catégorisons des personnes, nous ne nous limitons pas à les regrouper dans une catégorie, nous leur associons également des attributs que nous croyons être caractéristiques des membres de cette catégorie, c'est à dire des stéréotypes.

Les stéréotypes sont composés de traits physiques (par exemple les scandinaves sont grands et blonds), de traits de personnalité (par exemple les hommes sont ambitieux et agressifs) ainsi que des comportements (par exemple les noirs jouent au basket-ball et font du rap) qui sont perçus comme étant caractéristiques d'un groupe de personnes (Schneider, 2004). (…)

Les attribut composants les stéréotypes ne sont pas nécessairement négatifs. Nous pourrions en effet croire que les membres d'un groupe donné sont à la fois intelligents et avares, et que les membres de notre propre groupe sont optimistes et bavards. »

Les stéréotypes vont nous permettre de simplifier la perception de notre environnement. En effet, à la seule perception de quelques traits d'un individu (est-ce un homme ? une femme ? quel âge a-t-il(elle) ?), nous allons pouvoir le catégoriser. Si les stéréotypes n'étaient pas là, nous devrions récupérer toutes les informations à chaque nouvelle rencontre et les traiter individuellement. Cela demanderait énormément d'efforts et ralentirait considérablement notre fonctionnement. Les stéréotypes vont nous permettre de vivre quotidiennement sans trop perdre d'énergie.

Attention toutefois nous faisons souvent la confusion entre stéréotypes et préjugés. En réalité les préjugés n'ont pas la même fonction, les préjugés renvoient à un jugement affectif exclusivement négatif, par exemple « je n'aime pas les ordinateurs ».

Conséquences des stéréotypes

Le recours aux stéréotypes dans notre perception quotidienne n'a pas que des effets bénéfiques. Vallerand (2006) nous dit que « l'usage des stéréotypes mène souvent à des jugements erronés en raison de généralisations concernant les caractéristiques de tous les individus membres d'une catégorie sociale donnée». Par exemple, aux Etats-Unis, le stéréotype des afro-américains nous dit qu'ils sont moins intelligents que les caucasiens, ainsi le risque, est de considérer que chaque afro-américain que nous allons rencontrer sera moins intelligent qu'un caucasien.

Kruglanski et Freund (1983) ont parfaitement illustré ce phénomène. Ils ont demandé à des institutrices en Israël d'évaluer la copie de contrôle d'un élève. Les copies étaient en réalité toutes identiques, le seul élément qui différait était le nom de l'élève. Pour la moitié des participantes, l'élève avait un nom à consonance sépharade (reconnu comme chaleureux plutôt qu'intellectuels) pour l'autre moitié il avait une consonance ashkénaze (reconnu

comme étant brillant sur le plan intellectuel). Les auteurs ont pu identifier que les enseignantes, pour qui l'enfant avait des origines ashkénazes, attribuaient une meilleure note à la copie que les enseignantes dont l'enfant avait des origines sépharades.

Cette étude, ainsi que l'ensemble de la recherche sur les stéréotypes, nous montre que nous pouvons avoir recours à nos stéréotypes de manière inconsciente et que cela peut influencer nos comportements de manières automatiques. La problématique étant que ces comportements peuvent nuire à une population cible, comme ici aux enfants sépharades.

Les stéréotypes, est-ce automatique ?

Nous savons que nous avons recours au stéréotype, mais est-ce inéluctable ? On peut distinguer deux phases lorsque l'on a recours aux stéréotypes : y penser et l'appliquer.

Penser à un stéréotype

La recherche nous dit que pour que nous pensions à un stéréotype, il suffit que l'on soit exposé à un élément associé à ce stéréotype (par exemple, quand je rencontre une personne asiatique, de manière automatique et non consciente, je vais penser aux stéréotypes portant sur les asiatiques).

Devine (1989) a mis en évidence que le fait de penser à des stéréotypes relatifs à une population donnée pouvait se faire de manière automatique et non consciente, que ce soit chez les gens racistes comme chez les gens non racistes. Les informations relatifs aux stéréotypes (par exemple les asiatiques sont timides, intelligents,…) seront accessible très facilement dans notre mémoire. Le fait d'y penser est la première étape qui va permettre l'application et donc l'apparition de comportements problématiques.

L'application

Si nous pensons de manière automatique aux stéréotypes, dans certaines conditions, nous n'allons pas forcément nous en servir.

La recherche a notamment mis en évidence que le niveau de ressources attentionnelles disponibles va influencer notre utilisation des stéréotypes. Moins on dispose de ressources, par exemple parce que l'on pense à autre chose, ou encore si l'on est mal réveillé, plus on aura tendance à avoir recours aux stéréotypes. Bodenhausen (1990) a demandé à des participants d'évaluer la culpabilité d'un étudiant ayant commis une faute. Cet étudiant était soit afro-américain, soit caucasien. Il a montré que lorsque les participants étaient fatigués, qu'ils possédaient donc peu de ressources, ils jugeaient l'étudiant de manière plus sévère et plus stéréotypée que dans la condition, où les participants n'étaient pas fatigués. Ainsi si l'étudiant était afro-américains, il était jugé plus sévèrement qu'un étudiant caucasien.

Kruglanski et Freund (1983) ont également montré que l'effet des stéréotypes pouvait être contré ou inhibé. Suivant la même procédure que l'étude décrite initialement, les enseignantes devaient évaluer une copie. Cependant, pour la première moitié, elles devaient justifier leur évaluation auprès de leur responsable (forte motivation) et, pour la seconde moitié, faire cette évaluation comme un exercice (faible motivation). Les auteurs ont également considéré la question des ressources attentionnelles puisque les enseignantes disposaient soit de 10

minutes (ressources insuffisantes) soit d'une heure (ressources suffisantes) pour corriger. Les résultats sont consignés dans le tableau ci dessous.

Note moyenne attribuée à l'enfant par l'enseignante (Kruglanski et Freund, 1983)

	Forte Motivation		Faible Motivation	
	10 minutes	1 heure	10 minutes	1 heure
Enfant Ashkénaze	80	65	81	80
Enfant Sépharade	64	64	64	63

Les enseignantes ne voient pas leur évaluation biaisée uniquement dans la condition où elles disposent de leurs ressources et d'une forte motivation. On peut que conclure que disposer de ressources n'est donc pas suffisant pour inhiber l'action des stéréotypes, la motivation est également une condition nécessaire pour y faire face.

Conclusion

Les stéréotypes sont indispensables dans notre fonctionnement cognitif car ils permettent de nous économiser dans le traitement de l'information. Cependant ils ont également des conséquences négatives. Certaines situations requièrent, pour être juste, d'inhiber leur action. La recherche a, jusqu'ici, mis en évidence la difficulté de cette inhibition, cependant certains résultats, à l'image de ceux présentés ici, montrent que ce n'est pas inéluctable et que le contexte a son importance.

Annexe 8 : Mesure de performance (étude 7)

Questionnaire à choix multiples :

Nous allons maintenant vous posez des questions de compréhension. Plusieurs réponses peuvent être correctes, cependant merci de choisir celle qui vous semble <u>la plus exacte</u>.

Que sont les stéréotypes ?

☐ Des structures cognitives qui ont un rôle mineur dans notre interaction avec autrui.
☐ Des structures cognitives qui influencent notre perception de l'environnement.
☐ Des structures cognitives qui consomment nos ressources attentionnelles au moment de réaliser un comportement.
☐ Des structures cognitives qui regroupent les traits négatifs d'un groupe d'individu.

Dans l'expérience de Kruglanski et Freund (1983), quelle conclusion peut-on tirer ?

☐ Certaines enseignantes sont plus justes que d'autres dans leur évaluation, cela dépendra de leur formation initiale
☐ Le fait de devoir se justifier lorsque nous faisons un comportement nous permet d'être plus juste.
☐ Pour être juste dans l'évaluation il faut y consacrer du temps et justifier la note
☐ Attribuer 10 minutes pour corriger la copie est profitable aux élèves sépharades.

D'après Allport (1954), que va nous permettre la catégorisation ?

☐ La catégorisation permet de savoir quelles relations les individus entretiennent entre eux.
☐ Nous allons pouvoir vivre dans un environnement physique et social organisé.
☐ Nous allons connaître un individu sur la seule base de la catégorie à laquelle il appartient.
☐ Nous allons être plus efficace et juste dans notre vision du monde.

Vous êtes au stade, lors d'un match, votre voisin d'à-côté, passablement agacé par la tournure de celui-ci, se met à qualifier les joueurs de l'équipe adverse venant du sud. Quelle serait la phrase qui représenterait le mieux l'expression d'un stéréotype ?

☐ Je n'aime vraiment pas ces joueurs, ils font toujours tout pour tricher.
☐ C'est insupportable autant de tricherie dans un match !
☐ Regarde moi ces tricheurs de sudistes, toujours à essayer de grappiller auprès de l'arbitre !
☐ Je ne dis pas que se sont tous des tricheurs, mais il faut bien reconnaître qu'ils cherchent tous le temps à tromper l'arbitre.

Les recherches de Devine (1989) ont mis en évidence que pour que l'on pense à un stéréotype :

☐ Il faut que nous percevions un individu et que nous souhaitions connaître les caractéristiques de son groupe d'appartenance
☐ Il faut que nous percevions un individu et que soyons d'accord avec le stéréotype associé avec son groupe d'appartenance.
☐ Il faut que nous percevions un individu et que nous connaissions le stéréotype associé à son groupe d'appartenance.
☐ Il faut juste que nous percevions l'individu.

Si l'on vous demande d'être jury pour un concours de danse, que devez-vous faire pour éviter de faire un jugement qui pourrait subir l'effet de vos stéréotypes ?

☐ Il faut que je dispose de temps et que j'aie à justifier de ma décision auprès des autres.
☐ Rien, quoi que je fasse mes stéréotypes risquent toujours de m'influencer.
☐ Il faut que je me fasse une idée le plus vite possible afin d'éviter que d'autres éléments nuisent à mon jugment
☐ Il ne faut pas que je sois fatigué.

Est-il possible, pour un homme d'être pour l'égalité de genre et de penser à des stéréotypes envers les femmes ?

☐ Oui, car le fait de penser aux stéréotypes est automatique lorsqu'un élément stéréotypique est présent dans notre environnement.
☐ Non, les deux sont incompatibles, le fait de ne pas penser à des stéréotypes envers les femmes va expliquer qu'il soit pour l'égalité.
☐ Oui, car les stéréotypes, auxquels il va penser, peuvent être positifs, par exemple, les femmes sont plus soigneuses.
☐ Non, car ce sont les personnes avec un haut niveau de préjugés envers les femmes qui ont des stéréotypes.

En tant que psychologue, un chef d'entreprise vous demande votre avis sur la meilleure façon d'éviter de se tromper à la lecture du CV. Vous lui répondez :

☐ Qu'il devra demander un CV sans rien d'autres qu'un motif de contact, la formation et les expériences professionnelles.
☐ Qu'il devra être prudent, il est important de considérer tous les éléments (âge, sexe, ville) présents avant de faire un choix.
☐ Qu'il devra bien prendre en compte d'autres informations que les informations personnelles que vous aurez recueilli.
☐ Qu'il devra surtout être vigilant sur la question de l'origine pour ne pas risquer de nuire à une population

Alain est directeur des ressources humaines dans une société d'import-export depuis 30 ans. Il doit choisir un nouvel élément opérationnel rapidement pour remplacer son ingénieur commercial. Il a le choix entre Francis, 24 ans, tout juste sortie de l'école, qui a obtenu son diplôme avec mention, et Naima, 46 ans avec 20 ans d'expérience sur un poste similaire mais dans un secteur différent. Alain, qui est pourtant du matin, n'est pas en forme. Pourtant il doit rendre son verdict pour 9 heures, il ne lui reste que 10 minutes pour décider et ne sait pas quoi faire. Que doit-il faire d'après vous ?

☐ Alain doit choisir Naima car elle a plus d'expériences et sera opérationnel plus rapidement. Son nom à consonance maghrébine ne doit pas rentrer en jeu.
☐ Alain, vu qu'il n'est pas sûr, ne doit pas prendre de décision tout de suite, il faut qu'il reporte sa décision dans la soirée.
☐ Alain doit reporter le choix du candidat vu qu'il n'est pas sûr et qu'il n'est pas dans les meilleures dispositions, il pourrait regretter son choix.
☐ Alain doit choisir en son âme et conscience le candidat qui lui paraît le mieux, il peut se fier à sa grande expérience dans le métier.

Que diriez-vous si on vous demandait de résumer ce que vous savez des stéréotypes ?

☐ Les stéréotypes sont la conséquence des comportements discriminatoires.
☐ Les stéréotypes nous permettent de rendre compte de tous les comportements humains, et de comprendre pourquoi il y a des dysfonctionnements.
☐ Les stéréotypes, en nous permettant de nous économiser, font de nous des fainéants.
☐ Les stéréotypes présentent l'avantage de nous faciliter les interactions sociales.

Même si vous avez terminé merci d'attendre <u>le signal de l'expérimentateur</u> pour cliquer sur "suivant".

Annexe 9 : Mesure de performance (étude 8)

Dans l'étude 8, nous avons utilisé la tâche d'arithmétique modulaire utilisée dans l'étude 6 avec des problèmes différents. Pour rappel, les problèmes ont la forme suivante : X $\equiv$ Y (mod Z). Les participant-e-s doivent soustraire Y à X, retenir le résultat et le divisé par Z. Si le résultat de cette opération est un nombre entier, le problème est dit « vrai », si non il est dit « faux ». Les problèmes de la phase test est aléatorisé entre chaque participant-e.

Problèmes pour la phase d'entraînement

Problème	X	Y	Z	Réponse
1	6	3	3	Vrai
2	36	12	6	Vrai
3	19	12	6	Faux
4	54	18	6	Vrai
5	32	18	6	Faux
6	54	18	7	Faux
7	36	12	7	Faux
8	32	18	7	Vrai
9	19	12	7	Vrai
10	6	3	2	Faux

Problèmes pour la phase de test

Problème	X	Y	Z	Réponse
1	34	14	4	Vrai
2	48	12	9	Vrai
3	51	19	4	Vrai
4	63	15	6	Vrai
5	44	28	8	Vrai
6	34	14	3	Faux
7	48	12	8	Faux
8	51	19	3	Faux
9	63	15	7	Faux
10	44	28	7	Faux
11	41	11	3	Vrai
12	57	13	4	Vrai
13	62	38	6	Vrai
14	33	17	8	Vrai
15	45	27	3	Vrai
16	41	11	4	Faux
17	57	13	3	Faux
18	62	38	7	Faux
19	33	17	9	Faux
20	45	27	4	Faux

Annexe 10 : Mesures des buts d'accomplissement dans le golf (étude 9)

Dans cette étude, nous avons décidé d'utiliser la dernière version de l'échelle des buts d'accomplissement proposé par Elliot, Murayama et Pekrun (2011) pour pouvoir tester nos hypothèses. Comme cette échelle n'avait pas été validé en Français, nous avons traduit les items en français une première fois puis ils ont été retraduits en anglais, voici les différents items :

Lorsque je joue au golf *(condition)*, mon objectif est : (réponse allant de 1 Pas du tout vrai pour moi à 7 Totalement vrai pour moi)

Buts	Valence	Items
Tâche	Approche	*De frapper beaucoup de coups satisfaisant*
		De réussir beaucoup de coups
		De taper des bons coups
	Evitement	*D'éviter de taper des mauvais coups*
		D'éviter de frapper beaucoup de coups pénalisant
		D'éviter de rater beaucoup de coups
Soi	Approche	*De faire mieux que ce dont j'ai l'habitude de faire*
		De bien jouer comparativement à ce que j'ai pu faire auparavant dans des circonstances proches
		D'être meilleur-e que je n'ai pu l'être dans de précédentes parties
	Evitement	*D'éviter de jouer moins bien que ce que je fais normalement*
		D'éviter de jouer moins bien que mon niveau typique de performance
		D'éviter de jouer moins bien par comparaison à ce que j'ai pu faire auparavant, dans des circonstances similaires
Performance	Approche	*D'être meilleur-e que les autres joueurs-euses de ma catégorie*
		De bien réussir comparativement aux autres joueurs-euses de ma catégorie
		D'obtenir un meilleur score que les autres joueurs-euses de ma catégorie
	Evitement	*D'éviter de moins bien réussir que les autres joueurs-eus-es de ma catégorie*
		D'éviter de faire moins bien comparativement aux autres joueurs-euses de ma catégorie
		D'éviter d'être moins performant comparativement aux autres joueurs-euses de ma catégorie

Annexe 11 : Mesures du sentiment d'efficacité personnelle dans le golf (étude 9)

Dans cette étude, nous avons utilisé la mesure du sentiment d'efficacité dans le golf validé par Hayslip et collaborateurs (2005). Comme cette échelle n'a pas été validée en Français, nous avons, comme précédemment, traduit les items en français puis retraduit en anglais. Voici la consigne et les items :

« Les phrases suivantes se rapportent à la confiance que vous pouvez ressentir face aux différentes composantes du jeu.

Pour chaque composante du jeu vous devez cliquer sur le chiffre exprimant le mieux à quel point vous vous sentez confiant vis à vis de cette dimension de votre jeu.

A quel point vous sentez-vous confiant (sur une échelle en 11 points allant de 0 : Pas du tout confiant à 100 Complètement confiant) concernant :

- Vos mises en jeu avec votre driver
- Votre putting
- Votre jeu avec vos petits fers (7,8,9,PW,SW)
- Votre jeu avec vos longs fers (3,4,5,6)
- Vos bois de parcours (3,5,7)
- Le fait de s'aligner correctement avant un coup
- Le fait de choisir le bon club pour un coup donné
- Le fait de réussir à faire les ajustements nécessaires pour son grip ou son swing en cours de partie
- Le fait de savoir gérer son parcours (temps forts, temps faibles)
- Réussir des coups de recentrage
- Vos sorties de bunker
- Le fait de rester concentré pendant la partie »