THÈSE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS
UFR de sciences humaines et arts
Centre de recherches sur la cognition et l'apprentissage (Poitiers)
(Diplôme National - Arrêté du 25 mai 2016)

École doctorale : Cognition, comportements, langage(s) - CCL (Poitiers)
Secteur de recherche : Psychologie sociale

Présentée par :
Sébastien Goudeau

Approche expérimentale de la reproduction sociale à l'École : le rôle de l'arbitraire culturel et de la comparaison sociale dans l'amplification des inégalités sociales

Directeur(s) de Thèse :
Jean-Claude Croizet

Soutenue le 02 septembre 2016 devant le jury

Jury :

Président	**François Ric**	Professeur - Université de Bordeaux
Rapporteur	**Dominique Muller**	Professeur - Université Pierre Mendès-France, Grenoble
Rapporteur	**Céline Darnon**	Maître de conférences HDR - Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand
Membre	**Jean-Claude Croizet**	Professeur - Université de Poitiers
Membre	**Nicole Stephens**	Associate Professor - Kellogg School of Management, Northwestern University
Membre	**Marie-Christine Toczek**	Professeure - Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand

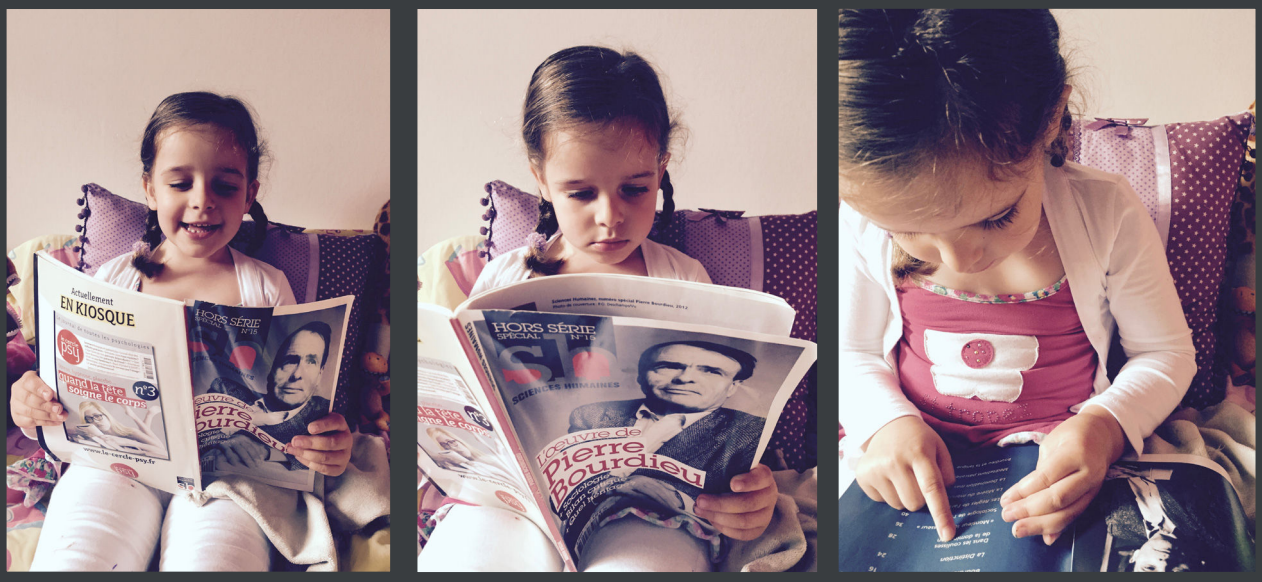
Pour citer cette thèse :
Sébastien Goudeau. *Approche expérimentale de la reproduction sociale à l'École : le rôle de l'arbitraire culturel et de la comparaison sociale dans l'amplification des inégalités sociales* [En ligne]. Thèse Psychologie sociale. Poitiers: Université de Poitiers, 2016. Disponible sur Internet <http://theses.univ-poitiers.fr>

Université de Poitiers
Centre de Recherches sur La Cognition et l'Apprentissage (CNRS UMR 7295)
UFR Sciences Humaines et Arts - Département de Psychologie
Ecole doctorale Cognition, Comportements, Langage(s)

Sébastien Goudeau
sous la direction de
Jean-Claude Croizet, *Professeur, Université de Poitiers*

Thèse de doctorat nouveau régime, mention Psychologie Sociale

APPROCHE EXPÉRIMENTALE DE LA REPRODUCTION SOCIALE À L'ÉCOLE : LE RÔLE DE L'ARBITRAIRE CULTUREL ET DE LA COMPARAISON SOCIALE DANS L'AMPLIFICATION DES INÉGALITÉS SOCIALES



MEMBRES DU JURY

Jean-Claude Croizet, *Professeur, Université de Poitiers*
Céline Darnon, *Maître de conférences HDR, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Rapporteure*
Dominique Muller, *Professeur, Université Grenoble Alpes, Rapporteur*
François Ric, *Professeur, Université de Bordeaux*
Nicole Stephens, *Associate Professor, Kellogg School of Management, Northwestern University, USA*
Marie-Christine Toczek, *Professeure, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand*

- Septembre 2016 -

Université de Poitiers
Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (CNRS UMR 7295)
U.F.R. Sciences Humaines et Arts – Département de Psychologie
École doctorale Cognition, Comportements, Langage(s)

Thèse de doctorat nouveau régime, mention Psychologie Sociale

Approche expérimentale de la reproduction sociale à l'École : le rôle de l'arbitraire culturel et de la comparaison sociale dans l'amplification des inégalités sociales

Sébastien Goudeau
sous la direction de
Jean-Claude Croizet, Professeur, Université de Poitiers

Membres du jury :

Jean-Claude Croizet	Professeur, Université de Poitiers
Céline Darnon	Maître de conférences HDR, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand (Rapporteure)
Dominique Muller	Professeur, Université Grenoble Alpes (Rapporteur)
François Ric	Professeur, Université de Bordeaux (Président)
Nicole Stephens	Associate Professor, Kellogg School of Management, Northwestern University, USA
Marie-Christine Toczek	Professeure, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

- 2 septembre 2016 -

Remerciements

La liste des personnes que je souhaite remercier pour avoir contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail est longue, mais c'est avec un grand honneur et un grand plaisir que j'écris ces lignes pour leur exprimer ma sincère reconnaissance.

Je souhaite tout d'abord remercier Jean-Claude Croizet, qui a accepté dès le début d'encadrer mon travail de master 2 lors de ma reprise d'études, puis cette thèse que j'ai la chance de finaliser aujourd'hui. Je me souviens très bien de ce premier cours de master 2 où j'ai tout de suite été passionné pour ce « sport de combat » qu'est la psychologie sociale. Cet intérêt n'a jamais faibli depuis et a été entretenu par tous les échanges passionnants que j'ai pu avoir avec lui. Merci de m'avoir fait découvrir « le pouvoir de la situation » auquel on croit, comme il aime à dire, jusqu'au jour où l'on a des enfants, mais aussi l'analyse socio-culturelle, l'approche par comparaison de modèles, et j'en passe…Je lui adresse mes plus sincères remerciements pour tous ses conseils et la très grande confiance qu'il m'a accordée depuis le début. Merci également de m'avoir conduit à Austin, Amsterdam, Chicago et bientôt à Genève et Exeter.

Je tiens ensuite à remercier les membres du jury, Céline Darnon, Dominique Muller, François Ric, Nicole Stephens et Marie-Christine Toczek pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements vont ensuite au CeRCA, à la MSHS, et à l'Université de Poitiers pour les conditions de travail rêvées dont j'ai eu la chance de bénéficier pendant ces 4 années de thèse. Merci en particulier à Hélène Brillet-Arthus, Didier Robert, Jean Pylouster, Marie-Françoise Crété, Marie-Annick Thouvenin, Sarah Petit, des personnes avec qui il n'y a jamais de problèmes mais toujours des solutions ! Merci également à François Debien pour sa bonne humeur et sa gentillesse quotidienne. Je remercie également l'Ecole Doctorale CCL, l'équipe C2SE (devenue SoCog) ainsi que la Fondation de l'Université de Poitiers pour leurs

contributions financières qui m'ont permis de participer à plusieurs congrès internationaux et de réaliser une mission de recherches de 5 semaines à la Kellogg School of Management (Northwestern University) avec le professeur Nicole M. Stephens. Je remercie cette dernière pour son accueil chaleureux et pour les moyens de recherche considérables mis à disposition à la fois lors de ce séjour et, depuis, pour les travaux de recherche en cours. Je remercie aussi Jessica Nelson, sa doctorante avec qui j'ai eu le plaisir de travailler. J'espère que cette collaboration se poursuivra au-delà de cette thèse.

Alice, Marie et Fred A, mes grandes sœurs de thèse, je vous serai éternellement reconnaissant pour votre accueil dès le premier jour de ma thèse et votre accompagnement sans faille depuis ce jour. Merci pour vos conseils et vos relectures précieuses. Un grand merci aussi à mes deux autres copines de thèse Fred B et Lucie pour les soirées à la Tomate, les barbecues…Merci également à Benjamin, Nounagnon, Medhi, Yvana et Jamila.

Je remercie également Cédric Bouquet, Armand Chatard, Leila Selimbegovic, Stéphane Jouffre, Abdelatif Er-rafiy, Marie-Amélie Martinie, Yannick Blandin, Lucette Toussaint, Cédric Albinet et David Clarys pour leurs enseignements et plus généralement pour tous les échanges riches que j'ai pu avoir avec eux depuis mon arrivée au CeRCA. Merci également à Mathias Millet, Fanny Renard et Romuald Bodin pour m'avoir initié à la sociologie de l'éducation. Je remercie Dominique Knutsen, Dominique Muller, Cyril Perret et Manuel Gimenes pour leurs conseils sur les modèles mixtes.

Je tiens aussi à remercier Daniel Gaonach' pour sa disponibilité lorsque je l'ai contacté lors de ma reprise d'étude. Sa disponibilité a fortement contribué à rendre possible ce projet. Je remercie également les CEMEA et la DSDEN79 pour les congés de formation obtenus lors de mon master 2. Je souhaite également remercier mes camarades de l'époque du master 2 SHE, Jacqueline, Yvan, Guillaume, Evan, Laurianne, Fabienne, Maryse et Sabine, ainsi que Mireille Dubroca pour sa gentillesse, son café et ses petits gâteaux qui nous ont tous laissé, j'en suis certain, un souvenir impérissable. Merci à Frédéric Gautreau et Chloë Raffele sans qui je n'aurais sans doute jamais entendu parler de ce master.

Je suis également redevable à l'égard de tou(tes)s les enseignant(e)s et leurs élèves qui m'ont ouvert les portes de leurs classes et sans qui je n'aurais pas pu réaliser ces expériences. Merci plus particulièrement à Lucile Mathieu, Cécile Nicolas, Sylvain Rouzeau, Séverine Baron, Damien Marie, Didier Delouvée, Nathalie Chénier, Philipe Légereau, Laurence

Thébault, Jean-Michel Pudda, Dominique Charrier, Guylaine Renaud. Je remercie également les Inspecteurs(trices) de l'Education Nationale Dominique Barzotti, Annie Jusseaume, Marie Brejeon et Nicolas Paquet qui ont autorisés ce travail. Un grand merci à l'ensemble du collège Gérard Philipe de Niort. Merci également au collège Rabelais de Niort, au collège Collège Denfert Rochereau de Saint Maixent l'Ecole, au collège du Pinier de Melle, au collège Pierre Mendès France de Parthenay, au collège Emile Zola de Prahecq, au collège Jean Vilar de La Crèche ainsi qu'au collège Albert Camus de Celles-sur-Belle.

Je suis redevable également à Charles pour son assistance graphique sans faille du début à la fin de ce travail ! Un grand merci également à toutes les personnes qui ont relu ce travail, un peu, beaucoup ou passionnément : Jean-Claude, Maman, Vincent, Mylène, Patrick, Charles, Lucile, Zélie (pour tes corrections), Marie-Claude, Marie-Françoise, Fred, Marie et Medhi.

Pour terminer, mes plus sincères remerciements vont à ma famille. Une bonne partie d'entre elle connaît désormais ce travail par cœur pour l'avoir lu plusieurs fois et je les en remercie. Merci à mes parents pour avoir toujours été là pour moi, j'ai toujours su et je sais encore que je peux compter sur eux en toutes circonstances. Merci à mon frère Vincent, à Pauline et Paul ainsi qu'à ma sœur Audrey. Merci à mamie d'Orioux et à mon grand-père André. Merci à Mylène, Patrick, Hélène, Bruno et Nin Nin. Merci à Lucile, qui m'accompagne dans ce projet de thèse depuis le début. Merci d'avoir été présente dans tous les moments de doutes et de stress. Enfin, un énorme merci à ma petite fille Zélie. Zélie, tu es née quelques jours avant que je dépose mon mémoire de Master 2 et que je soutienne mon projet de thèse devant l'école doctorale. Tu as fait tes nuits une semaine après ta naissance, ce qui, je ne le cache pas, m'a grandement facilité la tâche. Merci surtout pour ta joie de vivre et ton humour déjà bien aiguisé. Je sais que tu es très contente que cette thèse touche à sa fin et tu m'as déjà prévenu que « mon livre » allait finir à la poubelle dès qu'il serait terminé ! Ce travail t'est dédié, à toi, ainsi qu'à ta petite sœur qui va arriver en octobre.

Résumé

Cette thèse ambitionne de comprendre d'un point de vue psychologique comment les situations scolaires interagissent avec les (dés)avantages en termes de capital culturel liés à la classe sociale, et contribuent à la reproduction scolaire des inégalités sociales. Dans une première série de quatre études menées auprès de 1340 élèves de CM2 et de 6ème dans leur contexte habituel de classe, nous avons examiné le rôle des comparaisons sociales dans le phénomène de reproduction sociale. Nous avons testé l'hypothèse selon laquelle l'école amplifie les écarts de performances liés à la classe sociale en imposant des comparaisons sociales défavorables aux élèves de classe populaire. Ces comparaisons délétères résultent du fait que les situations scolaires mettent en scène les écarts de réussite entre élèves d'une manière qui ignore l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, ce qui oblige les élèves à interpréter ces (dés)avantages comme le reflet de différences de capacités intellectuelles, interprétation qui peut interférer avec le fonctionnement cognitif des élèves désavantagés. La première étude révèle que le simple fait de demander aux élèves de lever la main lors d'une tâche est suffisant pour perturber la performance des élèves de classe populaire. Dans les trois études suivantes, nous avons manipulé le niveau de familiarité vis-à-vis d'un nouveau code d'écriture arbitraire comme proxy de la classe sociale et mis en évidence que les situations qui rendent visibles les différences de réussite entre élèves perturbent la performance des élèves les moins familiers du nouvel arbitraire. Par ailleurs, lorsque les élèves sont informés de l'existence d'un (dés)avantage, être témoin de la réussite des autres n'altère plus leur performance. Dans deux dernières études menées auprès de 164 élèves de 6ème, nous avons opérationnalisé l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel en manipulant le sentiment subjectif avec lequel les élèves réalisent une tâche scolaire et avons montré que pour une tâche identique, l'expérience de la difficulté altère la performance uniquement lorsque le contexte est évaluatif. Le rôle des situations de comparaison sociale et plus généralement des situations évaluatives dans la reproduction sociale est discuté dans une perspective socio-culturelle, au regard de la fonction de sélection de l'école et des croyances culturelles sur la réussite et l'échec.

Abstract

This work aims to understand from a psychological perspective how school settings interact with (dis)advantages in terms of cultural capital related to social class, and contribute to academic reproduction of social inequality. In a first series of four studies involving 1340 5th and 6th graders in their regular classrooms, we examined the role of social comparison in social reproduction. We tested the hypothesis that school amplifies differences in performance related to social class by staging unfair social comparison to working class students. These disruptive comparisons result from the fact that classrooms settings showcase achievement gaps between students in a way that does not acknowledge the unequal familiarity with academic cultural arbitrary, forcing students to interpret these (dis)advantages as a sign of differences in intellectual ability, a construal which may interfere with disadvantaged students cognitive functioning. The first study revealed that the simple fact of having students raise their hand during a task is enough to undermine the performance of working class students. In the next three studies, we manipulated the level of familiarity with a new arbitrary written code as a proxy for social class and showed that classroom settings that make differences in performance between students visible undermine the achievement of the less familiar students. Furthermore, when students become aware of the existence of a (dis)advantage, witnessing other's success no longer impairs performance. In two last studies conducted with 164 6th graders, we operationalized the unequal familiarity with the cultural arbitrary by manipulating the subjective feeling with which students process an academic task and showed that for a same task, experiencing difficulty alter performance only in an evaluative setting. The role of social comparison situations and more generally evaluative settings in social reproduction is discussed in a socio-cultural perspective, in light of the school's selection function and cultural ideas about success and failure.

Table des matières

Introduction générale **1**

Chapitre 1 – Définir la classe sociale : approches économiques, symboliques et culturelles **11**

I. Approche économique de la classe sociale **13**

1. Aux origines du mot classe : des physiocrates à Karl Marx 13
2. Les travaux de Shafir : rareté des ressources et fonctionnement psychologique 16
   a. Rareté et focus attentionnel : la rareté « capture » l'attention 17
   b. Conséquences positives du focus attentionnel 18
   c. Conséquences négatives du focus attentionnel 19

II. Approche symbolique de la classe sociale **22**

1. Max Weber : Ressources, prestige et pouvoir 22
2. La perspective socio-cognitive de la classe sociale : ressources objectives et rang perçu 23
   a. Ressources objectives et rang perçu 23
   b. Orientation vers le contexte vs. focalisation sur le soi 24
3. Classe sociale et cognition, émotions, comportements 26
   a. Classe sociale et cognition : comprendre et expliquer le monde social 26
   b. Classe sociale et émotions 27
   c. Classe sociale, comportements prosociaux et non éthiques 28

III. La classe sociale comme culture **32**

1. Bourdieu et le capital culturel 32
   a. Espace social et classes sociales 32
   b. Habitus 36
2. L'approche socio-culturelle de la classe sociale 37
   a. Constitution mutuelle des individus et des structures 37
   b. Modèles culturels du soi et de l'agentivité 38
   c. Interdépendance dure vs. indépendance expressive 40
3. Classe sociale et choix individuel 43

Chapitre 2 – Classes sociales et performances intellectuelles : des explications essentialisantes à la théorie de l'arbitraire culturel 47

I. Explications dominantes du lien entre classes sociales et performances intellectuelles 49

1. Des explications en termes de différences inter-individuelles 49
2. Origine génétique des écarts de performances intellectuelles 52
3. Origine environnementale des écarts de performances intellectuelles 56
4. L'essentialisation des performances scolaires ou l'*histoire de l'intérieur* 58

II. L'hypothèse de l'arbitraire culturel 60

1. L'arbitraire culturel de la culture scolaire 60
2. Indifférence aux différences et violence symbolique 64

Chapitre 3 – Approche socio-culturelle de la reproduction sociale : le pouvoir des situations scolaires sur les performances intellectuelles 69

I. Croyances et valeurs culturelles 71

1. Croyances essentialisantes et interprétation de la difficulté 72
2. Modèles culturels du soi et de l'agentivité et réussite universitaire 73

II. Institutions et pratiques 77

1. Les deux fonctions de l'école : formation et sélection 77
2. Fonction de sélection et classes sociales 80

III. Situations de classe : l'omniprésence de la comparaison sociale 83

1. Formes et caractéristiques de la comparaison sociale 84
2. Avec qui et pourquoi les élèves choisissent-ils de se comparer en classe ? 86
3. Impact des comparaisons ascendantes forcées sur l'auto-évaluation 90
   a. Menace de l'auto-évaluation 91
   b. L'effet du gros poisson dans une petite mare 94
4. Déterminants des effets de contraste et d'assimilation 96
   a. La perception de similarité avec la cible 96
   b. Perception de l'écart entre soi et la cible 97
   c. Nature compétitive vs. coopérative de la situation 98

Chapitre 4 – Comment les situations scolaires transforment le privilège culturel en mérite individuel : le rôle de la comparaison sociale 101

I. Étude 1 : Classe sociale et visibilité des différences de réussite 105

1. Méthode 105
   a. Participants 105
   b. Matériel 107
   c. Procédure 108
2. Résultats 109
3. Discussion 111

II. Étude 2a : (Dés)avantage de familiarité académique et visibilité des différences de réussite 113

1. Méthode 114
   a. Participants 114
   b. Matériel 115
   c. Procédure 116
2. Résultats 118
3. Discussion 120

III. Étude 2b : Réplication de l'étude 2a. 123

1. Méthode 123
   a. Participants 123
   b. Matériel et procédure 124
2. Résultats 124
3. Discussion 126

IV. Étude 3 : Changer l'interprétation des écarts de réussite par une prise de conscience de l'existence d'un (dés)avantage de familiarité académique 128

1. Méthode 129
   a. Participants 129
   b. Matériel et procédure 130
2. Résultats 131
3. Discussion 135

Chapitre 5 – Contexte, métacognition et performances intellectuelles 139

I. Le rôle des processus métacognitifs dans la régulation sociale du fonctionnement cognitif 141

1. Qu'est-ce que la métacognition ? 141
2. Mise en évidence des processus métacognitifs dans les effets de menace 144
3. Modifier la construction subjective de la situation pour réduire les effets de menace 146

II. Comment les individus construisent-ils subjectivement la situation ? 149

1. Fluence cognitive 150
2. Interprétation de l'expérience subjective : si c'est Facile, c'est Mieux ! 151
3. Malléabilité du sens associé aux expériences de fluence cognitive : le rôle des théories naïves de l'intelligence 154

III. Étude 4a : Contexte scolaire et interprétation de la difficulté 157

1. Méthode 159
   a. Participants 159
   b. Matériel 159
   c. Procédure 162
2. Résultats 163
   a. Contrôle de la manipulation expérimentale 163
   b. Compréhension perçue 163
   c. Score de lecture-compréhension 164
3. Discussion 165

IV. Étude 4b : Réplication de l'Étude 4a 167

1. Méthode 167
   a. Participants 167
   b. Matériel 167
   c. Procédure 169
2. Résultats 170
   a. Contrôle de la manipulation expérimentale 170
   b. Compréhension perçue 170
   c. Score de lecture-compréhension 171
3. Discussion 173

Discussion générale et Conclusion 177

I. Rappel des enjeux théoriques 177

II. La reproduction sociale dans la classe : rôle de la comparaison sociale, de l'arbitraire culturel et de l'interprétation des écarts de réussite 180

1. Examiner le rôle des comparaisons sociales forcées par le contexte de classe dans l'amplification des inégalités scolaires 180
2. Mise en évidence expérimentale du rôle de l'arbitraire culturel 183
3. Le rôle de l'interprétation des écarts de réussite 186

III. Perspectives 189

1. Objectiver la violence symbolique 189
2. Généralisation des résultats à d'autres mesures et à d'autres formes de capital culturel 191
3. Mettre au point des interventions visant à réduire les écarts de réussite liés à la classe sociale 193

IV. Conclusion 196

Bibliographie 199

Annexes 239

Annexe 1. Comment mesurer la classe sociale ? 241

Annexe 2. Codage de la classe sociale 243

Annexe 3. Étude 1 : tâche de compréhension de texte. 244

Annexe 4. Étude 1 : extrait du carnet de réponses. 246

Annexe 5. Étude 1 : consignes. 247

Annexe 6. Présentation des modèles mixtes 248

Annexe 7. Étude 2a : extraits des carnets de la phase de familiarisation. 253

Annexe 7.1. Extraits du carnet des élèves avec un haut niveau de familiarité. 253

Annexe 7.2. Extraits du carnet des élèves avec un faible niveau de familiarité 254

Annexe 8. Étude 2a : extraits du carnet d'évaluation. 255

Annexe 9. Étude 2a : paires de mots à coder lors du test de codage. 256

Annexe 10. Étude 2a : consignes. 257

Annexe 11. Étude 3 : Consignes. 259

Annexe 12. Étude 3 : paires de symboles à décoder lors du test de codage. 261

Annexe 13. Étude 3 : questionnaire post-expérimental. 262

Annexe 14. Étude 4a : tâche de lecture-compréhension 263

Annexe 14.1. Version très lisible du texte 263

Annexe 14.2. Version peu lisible du texte 264

Annexe 14.3. Questions de compréhension sur le texte. 265

Annexe 15. Étude 4a : Consignes 267

Annexe 16. Étude 4b : Version peu lisible du texte 269

Annexe 17. Étude 4b : Consignes. 270

Introduction générale

Alice, Marie et Frédérique sont en CP depuis déjà 2 mois. Aujourd'hui, leur maîtresse leur annonce qu'elles vont découvrir un nouveau son et les filles sont déjà très impatientes. La maîtresse écrit au tableau la lettre *s*, se retourne et demande aux enfants « Quel son fait cette lettre ? ». Aussitôt une petite main se lève. C'est celle d'Alice. Elle est bien vite suivie de trois autres mains. Marie et Frédérique, qui ne connaissent pas la réponse, se retournent en voyant ces mains se lever. Elles espèrent ne pas être les seules à ne pas connaître le son de cette nouvelle lettre. La maîtresse interroge Alice qui connaît déjà le son de toutes les lettres. Elle donne la réponse attendue par la maîtresse qui lui sourit et la félicite : « C'est très bien ! ». De leur côté, Marie et Frédérique se demandent bien comment fait Alice pour toujours connaître les bonnes réponses. Pourquoi elles, n'y arrivent-elles pas ? « De toute façon Alice, elle, est plus intelligente » pense Marie. « Moi, je ne suis pas douée en lecture » se dit Frédérique.

Ce bref exemple décrivant une situation scolaire peut paraître anodin. Il illustre pourtant un élément déterminant des contextes dans lesquels se déroulent les apprentissages scolaires, à savoir l'omniprésence de la comparaison sociale entre les élèves. La comparaison sociale est un processus psychologique qui consiste à mettre en relation avec soi des informations de nature sociale, comme par exemple, la performance (observée, supposée, imaginée) d'un ou de plusieurs autres élèves (Wood, 1996). Dans la salle de classe, le simple fait que plusieurs élèves réalisent une tâche identique en même temps est suffisant pour déclencher ce processus de comparaison sociale (Gilbert, Giesler, & Morris, 1995 ; Muller & Butera, 2007). Une des raisons pour lesquelles les élèves deviennent alors très sensibles à la performance de leurs camarades et qu'il leur est même bien difficile d'en faire abstraction est que celle-ci permet de répondre à une question fondamentale pour les êtres humains : « Qu'est-ce que je vaux ? » (Festinger, 1954). En effet, savoir si l'on est « bon » ne s'obtient bien souvent qu'en référence aux autres. Ainsi, le fait que Marie ou Frédérique ne connaissent pas la bonne réponse n'est pas très informatif en soi. Si aucun élève ne donne

cette bonne réponse, elles seront rassurées sur leurs capacités à pouvoir apprendre à lire. En revanche, voir les autres élèves lever la main les uns après les autres risque de les amener à douter de leurs capacités scolaires. Des travaux en psychologie sociale ont ainsi mis en évidence que voir ou imaginer quelqu'un réussir mieux que soi peut être menaçant pour l'image de soi (Huguet et al., 2009 ; Muller & Butera, 2007 ; Rogers & Feller, 2016). En effet, la seule information dont l'individu dispose pour s'auto-évaluer lui indique que sa performance est inférieure à autrui, ce qui est contraire au besoin fondamental de maintenir une image positive de soi (Steele, 1988 ; Tesser, 1988). Le décalage entre ce besoin de maintenir une bonne image de soi et la suspicion d'infériorité véhiculée par la situation se traduit par un sentiment de menace, qui entraîne une réaction de stress et des pensées négatives coûteuses pour les ressources attentionnelles (Mendes, Blascovich, Major, & Seery, 2001 ; Muller & Butera, 2007 ; Schmader, Johns, & Forbes, 2008). Lorsque Marie et Frédérique se demandent pourquoi elles ne connaissent pas la réponse alors que cela semble facile pour les autres élèves, leur attention n'est pas entièrement focalisée sur la tâche. Si la tâche est complexe, c'est-à-dire si elle nécessite toute l'attention de l'élève pour être réalisée, alors ce sentiment de menace entraînera une altération des performances (voir Muller & Fayant, 2010 ; Schmader et al., 2008).

Mais pourquoi la réussite des autres est-elle menaçante ? Pourquoi n'est-elle pas plutôt une source d'inspiration ou de motivation ? Une des principales raisons est que les écarts de réussite qui sont donnés à voir dans la classe sont bien souvent perçus comme le reflet de différences individuelles relativement stables d'intelligence ou de motivation (Heine et al., 2001 ; Holloway, 1988 ; Plaut & Markus, 2005 ; Rattan, Savani, Naidu, & Dweck, 2012). Le fait de penser que l'on est moins intelligent que les autres, que ces différences sont stables et donc qu'il n'est pas possible de réduire l'écart entre soi et autrui, est menaçant pour l'image de soi (Lockwood & Kunda, 1997 ; Normand & Croizet, 2013). Cette tendance à interpréter les écarts de réussite comme le produit de dispositions internes est favorisée par le fait que la classe est supposée être un environnement juste : les élèves suivent les mêmes leçons, réalisent les mêmes exercices, le contenu des évaluations est le même pour tout le monde. Les élèves n'ont donc guère d'autre choix que d'interpréter les écarts de réussite comme le révélateur de différences individuelles de capacités ou d'efforts (Kelley, 1967 ; Weiner, 1986). Ce que les élèves ne réalisent pas en revanche, c'est que la situation dans laquelle ils se trouvent n'est pas aussi équitable qu'elle semble l'être. En effet, rien ne permet à Frédérique et Marie de penser qu'elles ne sont pas nécessairement moins

intelligentes qu'Alice, mais tout simplement désavantagées dans la compétition scolaire supposée être juste.

Il est pourtant aujourd'hui bien établi que ce qui se passe en dehors des murs de l'école joue un rôle déterminant dans ce qui se joue à l'intérieur des salles de classe. La probabilité de se retrouver dans la même situation que Marie et Frédérique, c'est-à-dire de faire l'expérience de comparaisons sociales défavorables, n'est pas répartie aléatoirement dans la population. Au contraire, la probabilité d'être en difficulté (toute relative) augmente au fur et à mesure que l'on se rapproche des familles les plus défavorisées (OCDE, 2014). Contrairement aux approches déficitaires qui considèrent que ces différences précoces sont le résultat de déficits génétiques ou d'insuffisances du milieu familial (e.g., Krapohl & Plomin, 2015 ; Hart & Risley, 1995), la théorie de la reproduction sociale propose qu'au-delà des ressources économiques, la classe sociale confère un avantage moins visible mais néanmoins considérable pour réussir à l'école : *le capital culturel*[1] (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; voir également Lareau, 2003). De par leur socialisation familiale, les élèves développent un ensemble de dispositions culturelles, à savoir des usages de la langue, des postures corporelles, des attitudes et des savoirs propres à leur milieu social, dispositions qui sont plus ou moins éloignées des exigences de l'école. Ainsi, comparativement aux élèves de classe populaire, les élèves de classe favorisée entrent à l'école en étant déjà familiarisés avec un ensemble de savoirs, de compétences et de normes très utiles pour réussir à l'école (e.g., Lahire, 2008 ; Lareau & Weininger, 2003). Des études ont ainsi documenté le fait que dès l'école maternelle, il existe une variabilité liée à la classe sociale au niveau de la connaissance du nom des lettres, du son qu'elles produisent, ou encore de la familiarité avec les livres (e.g., Bowey, 1995 ; Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998 ; Sublet & Prêteur, 1988). Mais le *capital culturel* constitue un (dés)avantage pour les élèves uniquement parce qu'il confère une plus ou moins grande familiarité avec les attentes, normes et savoirs attendus et valorisés à l'école (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; voir aussi Lamont & Lareau, 1988). Contrairement aux approches déficitaires qui considèrent que la culture des classes populaires est une pauvre culture, la théorie de la reproduction sociale insiste sur le fait que ce qui se passe en dehors de l'école ne détermine les gagnants et les perdants dans la salle de classe qu'en raison d'un *arbitraire culturel* des attentes, normes et

[1] Bourdieu et Passeron n'utilisent pas encore la notion de *capital culturel* dans *Les Héritiers* (1964) mais développent l'idée d'un *héritage culturel*. La notion de *capital culturel* est introduite par Bourdieu en 1966 dans *L'école conservatrice* puis utilisée par Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* (1970).

savoirs scolaires. Pour autant, les différences de réussite scolaire ne sont pas simplement la conséquence de différences culturelles. Pour que le processus de reproduction sociale fonctionne, l'arbitraire des (dés)avantages conférés aux uns et aux autres doit rester méconnu en tant que tel. L'école doit en effet manifester une *indifférence aux différences* afin que les écarts de réussite entre les élèves puissent être perçus comme des différences de capacités individuelles (Bourdieu, 1966).

L'objectif de cette thèse est de montrer que des situations scolaires en apparence anodines comme celle que nous avons prise en exemple participent à la reproduction scolaire des inégalités sociales. Nous faisons l'hypothèse qu'en mettant en scène les différences de réussite entre élèves d'une manière qui ne reconnaît pas les (dés)avantages en termes de familiarité vis-à-vis de la culture scolaire, les situations de classe imposent des comparaisons sociales qui amplifient les écarts de réussite liés à la classe sociale. Dans ces situations, les élèves sont contraints d'interpréter un désavantage lié à des rapports de domination sociale comme le signe d'une infériorité intellectuelle. Le sentiment d'incompétence étant connu pour altérer les performances à des tâches complexes (Autin & Croizet, 2012 ; Schmader et al., 2008), nous postulons que la mise en scène des écarts de réussite entre élèves, dans un environnement supposé juste, fait obstacle à la réussite des élèves de classe populaire.

Dans le premier chapitre, il s'agira de définir le concept de classe sociale et de présenter des travaux de psychologie sociale qui témoignent de l'intérêt nouveau pour ce concept. Nous verrons que les approches théoriques développées aujourd'hui sont fortement inspirées des travaux de sociologie qui conceptualisent la classe sociale non pas comme une simple variable démographique, mais comme un contexte de vie qui facilite ou contraint l'accès à un ensemble de ressources matérielles, symboliques et culturelles. Les travaux développés dans ce cadre visent à mieux comprendre la façon dont ces différents contextes façonnent les manières de penser, de ressentir et d'agir des individus (pour une revue voir Fiske & Markus, 2012 ; Kraus & Stephens, 2012). Néanmoins, ces approches se différencient en mettant l'accent sur différents aspects du contexte de classe sociale - les ressources économiques, le rang perçu, la culture - comme facteurs explicatifs de l'impact de la classe sociale sur les individus. Dans un premier temps, nous présenterons une série de travaux qui a été consacrée à la façon dont le manque de ressources économiques (i.e., la rareté, *scarcity,* Mullainathan & Shafir, 2013) pouvait contraindre le fonctionnement psychologique et les comportements. Nous développerons ensuite une approche qui prend en compte à la fois les ressources économiques et également des aspects plus symboliques liés à la façon dont les

individus perçoivent leur rang social vis-à-vis des autres individus dans la société (i.e., *social cognitive perspective on social class*, Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt, & Keltner, 2012). Enfin, nous exposerons l'approche socio-culturelle de la classe sociale (i.e., *sociocultural self model of behavior,* Stephens, Markus, & Fryberg, 2012), qui considère que si les ressources matérielles, le pouvoir, et le statut ont une forte influence sur le comportement, la classe sociale est également une forme de culture.

Dans le deuxième chapitre, nous nous pencherons plus particulièrement sur la relation maintes fois observée entre classes sociales et performances intellectuelles. Nous verrons que la grande majorité des travaux en psychologie qui se sont intéressés à cette question sont soutenus par l'hypothèse sous-jacente que la plus faible réussite des élèves de classe populaire est la conséquence de déficits liés à des caractéristiques individuelles comme l'intelligence ou la motivation (Plaut & Markus, 2005). En effet, ces recherches considèrent que les qualités internes des élèves, qu'elles soient innées ou construites par le milieu familial, seraient la cause des différences de réussite liées à la classe sociale. Ces explications conduisent à une *essentialisation* des performances scolaires dans le sens où la réussite serait associée à la possession de qualités individuelles et l'échec à un manque de ces qualités. Mais en envisageant la corrélation entre classes sociales et performances scolaires comme une relation causale et intangible, ces explications essentialisantes ne permettent pas de rendre compte des dynamiques, qui, au quotidien, à l'intérieur des classes, creusent les écarts de performances entre élèves (Bonnéry, 2007). Elles négligent ainsi un des aspects déterminants des performances intellectuelles, à savoir leur dépendance aux situations dans lesquelles elles se réalisent (Inzlicht & Schmader, 2012). Nous terminerons ce deuxième chapitre en présentant le modèle de l'arbitraire culturel développé par Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sur lequel nous nous sommes appuyés pour développer nos hypothèses. Selon ce modèle, si les élèves de classe populaire réussissent moins bien à l'école, ce n'est pas parce qu'ils seraient naturellement moins compétents ou parce que leur milieu social serait handicapant, mais plutôt parce que le capital culturel développé lors de leur socialisation serait beaucoup plus éloigné des attendus et savoirs scolaires que celui possédé par les élèves de classe favorisée. En effet, l'école n'est pas un lieu neutre où toutes les formes de langage et de savoir se valent. Elle est régie par un ensemble de standards, de savoirs, d'attendus, très proches de ceux de la classe favorisée. Ainsi la possession d'un capital culturel éloigné (vs. proche) de l'arbitraire culturel scolaire produit un (dés)avantage académique qui se traduit par une plus ou moins grande familiarité vis-à-vis des savoirs et apprentissages scolaires. En niant l'arbitraire

culturel des pratiques éducatives qui favorisent certains groupes et en situant la performance comme le produit des différences individuelles d'intelligence et de mérite, l'école perpétue une forme de *violence symbolique* (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Croizet & Millet, 2012).

L'objectif du troisième chapitre sera de présenter des travaux de psychologie sociale qui permettent aujourd'hui de documenter ces situations de violence symbolique, c'est-à-dire des situations en apparence neutres qui ont le pouvoir de faire obstacle à la réussite des élèves de classe populaire tout en favorisant celle des élèves de classe favorisée. Ce « pouvoir de la situation » sera décrit à la lumière de l'approche socio-culturelle (Markus & Kitayama, 1991, 2010) selon laquelle « la situation » est plus que le contexte immédiat dans lequel se trouve un individu. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au rôle joué par les idées et croyances culturelles (e.g., les croyances essentialisantes de la réussite, la conception des individus comme des entités indépendantes et autonomes, etc.) dans le phénomène de reproduction sociale. Dans un deuxième temps, nous nous centrerons sur les pratiques institutionnelles qui découlent de la croyance selon laquelle les performances scolaires reflètent le mérite individuel. Nous verrons ainsi que la forte orientation du système éducatif vers l'évaluation et la sélection des élèves (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009), censée permettre de les orienter vers les filières (et ensuite les positions sociales) qui seraient le plus en adéquation avec leur mérite, joue un rôle négatif dans la réussite des élèves issus de classe populaire (e.g., Smeding, Darnon, Souchal, Toczek-Capelle, & Butera, 2013). Enfin, nous nous centrerons sur les situations scolaires plus « immédiates », dans lesquelles les élèves interagissent, et qui se caractérisent par une omniprésence de la comparaison sociale (e.g., Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002 ; Levine, 1983 ; Pepitone, 1972). En effet, l'orientation du système scolaire vers l'évaluation et la sélection amène les élèves à être particulièrement soucieux de leur performance et à se comparer les uns aux autres (Ames & Archer, 1988 ; Festinger, 1954 ; Nicholls, 1984). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présenterons des travaux portant sur l'impact des comparaisons sociales imposées par le contexte de classe desquels il ressort que voir ou imaginer quelqu'un réussir mieux que soi est menaçant pour l'image de soi (Huguet et al., 2009 ; Muller & Butera, 2007 ; Muller & Fayant, 2010). Nous avançons ici l'idée qu'en raison d'une moins grande familiarité vis-à-vis des apprentissages scolaires, les élèves de classe populaire ont une plus grande probabilité que leurs camarades de classe favorisée de faire l'expérience de comparaisons qui leur sont défavorables. Nous terminerons ce chapitre par la présentation de l'hypothèse qui est au cœur de ce travail de thèse : en mettant en scène les différences de réussite entre les élèves

d'une manière qui ne reconnaît pas l'inégale familiarité des élèves vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, les situations scolaires forcent les élèves de classe populaire à faire l'expérience de comparaisons sociales qui nuisent à leur performance, et participent ainsi à la reproduction scolaire des inégalités sociales. Nous proposons qu'à travers ces situations, les élèves de classe populaire font l'expérience d'une forme de violence symbolique qui dégrade leurs performances intellectuelles et *in fine* permet la transformation du privilège culturel en mérite et intelligence.

Dans le chapitre 4, nous présenterons quatre études dont l'objectif a été d'étayer cette hypothèse. La première étude met en évidence que les situations de classe qui rendent visibles les écarts de réussite entre élèves altèrent les performances des élèves de classe populaire, comparativement aux situations qui minimisent la visibilité de ces écarts de performances. Trois autres études visent ensuite à tester le mécanisme impliqué dans les résultats observés dans l'étude 1, à savoir un désavantage culturel méconnu en tant que tel, qui, via un processus de comparaison sociale, est interprété comme le signe d'une limitation intellectuelle. Plutôt que d'invoquer la classe sociale comme dans l'étude 1, nous avons manipulé la plus ou moins grande familiarité vis-à-vis d'un nouvel apprentissage arbitraire comme proxy de la classe sociale. Nous avons ainsi créé un nouveau code d'écriture arbitraire et distribué expérimentalement les (dés)avantages académiques, sans que les élèves en aient conscience, via l'opérationnalisation de deux niveaux de familiarité vis-à-vis de ce nouvel arbitraire. Nous avons ensuite examiné comment la confrontation à la réussite des autres (i.e., comparaison sociale) pouvait perturber la performance des élèves les moins familiers du nouveau code arbitraire. Notre prédiction était que la performance des élèves désavantagés placés dans un environnement où les élèves qui réussissent ont pour consigne de lever la main devrait être significativement inférieure à celle des élèves désavantagés non placés en situation de comparaison. Enfin, une quatrième étude a examiné l'hypothèse selon laquelle rendre visibles les (dés)avantages en termes de familiarité académique devrait conduire les élèves avec un faible niveau de familiarité à ne plus interpréter leur moindre réussite comme un manque de capacités, ce qui devrait les protéger des effets délétères de la comparaison sociale.

Le chapitre 5 vise à étayer l'idée que c'est l'interprétation de la difficulté dans un contexte évaluatif qui perturbe les performances intellectuelles des élèves les moins familiers des apprentissages scolaires. Dans les études 4a et 4b, nous avons à nouveau opérationnalisé l'inégale distance vis-à-vis de l'arbitraire culturel, en faisant varier le sentiment subjectif de facilité (vs. difficulté) lors d'une tâche de lecture-compréhension, sans en modifier son

contenu. En effet, en fonction de leur classe sociale et de la plus ou moins grande familiarité vis-à-vis des savoirs scolaires qui y est associée, les élèves ont, pour une même tâche, des expériences subjectives différentes de facilité vs. difficulté. Ce sentiment subjectif de facilité, plus ou moins important, avec lequel une tâche est réalisée (i.e., *fluence cognitive*, *cognitive fluency*, e.g., Alter & Oppenheimer, 2009) est un indice déterminant dans la manière dont les individus « construisent » subjectivement la situation de performance dans laquelle ils se trouvent (e.g., Koriat, 2008). Les recherches montrent en effet que l'expérience de la facilité est généralement associée à un sentiment de maîtrise de l'apprentissage en cours de réalisation alors que l'expérience de la difficulté ou de l'effort amène les individus à penser qu'ils maîtrisent faiblement cet apprentissage (e.g., Begg, Duft, Lalonde, Melnick, & Sanvito, 1989 ; Dunlosky, Baker, Rawson, & Hertzog, 2006). Cependant, les interprétations des individus concernant leurs expériences subjectives de facilité, de difficulté ou d'effort ne sont pas uniformes, elles dépendent du sens qu'ils attribuent à ces expériences subjectives (Schwarz, 2004, 2010). Plus précisément, cette interprétation négative de la difficulté serait liée à une représentation fixe de l'intelligence (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007 ; Miele, Finn, & Molden, 2011 ; Miele & Molden, 2010 ; Miele, Son, & Metcalfe, 2013). Notre hypothèse est qu'en contexte évaluatif, la difficulté devrait être interprétée d'une façon menaçante qui altère les performances cognitives. Nous avons fait la prédiction que pour une même tâche de lecture-compréhension, l'expérience de la difficulté perturberait les performances des élèves, mais uniquement en contexte évaluatif. Lorsque les élèves ne pensent pas être évalués, faire l'expérience de la difficulté ne devrait pas influencer leurs performances intellectuelles. En maintenant constant le niveau objectif de difficulté de la tâche, tout en faisant varier le sentiment subjectif ressenti lors de sa réalisation, cette étude visait à montrer que les situations évaluatives perturbent la performance des élèves qui ressentent de la difficulté en classe, c'est-à-dire plutôt les élèves de classe populaire.

En résumé, ce travail de thèse ambitionne de saisir du point de vue psychologique comment les expériences de socialisation des élèves liées à leur classe sociale d'une part, et les situations scolaires d'autre part, régulent le fonctionnement cognitif et participent à la reproduction scolaire des inégalités sociales. Contrairement aux explications essentialisantes qui considèrent que les élèves de classe populaire sont naturellement moins compétents ou issus d'un milieu familial déficient, nous défendons l'idée que cette logique de reproduction sociale n'est pas intangible, mais qu'elle se construit quotidiennement dans des situations scolaires en apparence neutres. Dans un premier temps, nous tenterons de mettre en évidence

que les situations qui rendent visibles les écarts de réussite dans la classe perturbent la performance des élèves de classe populaire. Nous avançons l'idée qu'à travers ces situations, les élèves de classe populaire font l'expérience d'une forme de violence symbolique. Dans un deuxième temps, nous testerons le mécanisme que nous supposons sous-tendre cette violence symbolique : un désavantage invisible lié à une moindre familiarité vis-à-vis d'un arbitraire scolaire, qui, via un processus de comparaison sociale, est interprété d'une façon menaçante qui fait obstacle aux apprentissages. Dans un troisième temps, nous essaierons de montrer qu'il est possible de minimiser cette violence symbolique en rendant visible l'avantage en termes de familiarité vis-à-vis des savoirs académiques. Enfin, dans un dernier temps, nous examinerons si pour une même tâche, les élèves qui ressentent de la difficulté dans une situation où ils pensent que leurs capacités sont évaluées voient leurs performances diminuer par rapport à une situation sans enjeu évaluatif.

Chapitre 1 – Définir la classe sociale : approches économiques, symboliques et culturelles

Dans les pays de l'OCDE, les inégalités entre riches et pauvres atteignent leur plus haut niveau depuis qu'elles sont mesurées (OCDE, 2015). La France n'échappe pas à la règle et est même le pays où ces inégalités se sont développées le plus, se rapprochant de leur niveau de la fin du XIX^{ème} siècle (Piketty, 2013). Pourtant, la réduction des inégalités sociales est un enjeu majeur de nos sociétés. En effet, il est aujourd'hui bien établi que l'accroissement des inégalités à l'intérieur d'un pays s'accompagne d'une détérioration de sa situation sanitaire et sociale (e.g., espérance de vie, taux de mortalité infantile, niveau d'éducation, homicides, obésité, mobilité sociale, Wilkinson & Pickett, 2006, 2010). Ainsi, plus une société est inégale, moins bien elle se porte, les conséquences négatives des inégalités ne touchant pas seulement les plus pauvres mais bien l'ensemble de la société.

Malgré ce constat, les individus ont tendance à la fois à sous-estimer considérablement le niveau des inégalités sociales et à surestimer les possibilités de mobilité sociale (Kraus & Tan, 2015 ; Norton & Ariely, 2011). Plus généralement, les individus semblent refuser l'existence de classes sociales (Fiske & Markus, 2012 ; Kingston, 2000). En effet, l'idée de classe sociale s'oppose à l'une des croyances les plus développées aux Etats-Unis et en Europe selon laquelle toute personne, indépendamment de sa position sociale, peut grimper l'échelle sociale si elle travaille suffisamment dur (Fiske & Markus, 2012 ; Twenge, 2006). Cette méfiance vis-à-vis du concept de classe sociale est également présente en psychologie où la classe sociale est souvent perçue davantage comme un concept connoté idéologiquement car historiquement lié au marxisme plutôt qu'un objet scientifique d'étude. Ainsi, selon un rapport de l'Association Américaine de Psychologie, (APA Task Force on Socioeconomic Status, 2007) jusqu'à assez récemment, encore très peu de travaux s'étaient intéressés aux impacts possibles de la classe sociale sur le fonctionnement psychologique des individus. Lorsqu'elle est prise en compte, c'est souvent comme une variable démographique que l'on

contrôle. Pourtant, un nombre croissant de travaux en psychologie sociale met en évidence que la classe sociale ne peut pas être réduite à un concept idéologique ou une caractéristique individuelle. Au contraire, elle est une dimension de structuration de la société qui influence de nombreux aspects de la vie des individus. En effet, il est aujourd'hui bien établi que l'appartenance à une classe sociale impacte la santé des individus (e.g., Adler & Snibbe, 2003), leur bien-être subjectif (e.g., Diener, Ng, Harter, & Arora, 2010), leurs préférences esthétiques (e.g., Snibbe & Markus, 2005), ou encore leurs performances intellectuelles (e.g., Nisbett, 2009). Pour rendre compte de cette forte influence de la classe sociale sur le fonctionnement psychologique et le comportement, des travaux récents en psychologie sociale ont développé différents modèles théoriques qui ont en commun de conceptualiser la classe sociale non pas comme une simple variable démographique mais comme un contexte de vie qui facilite/contraint l'accès à un ensemble de ressources.

L'objectif de ce premier chapitre est de définir le concept de classe sociale, tout en présentant une synthèse de travaux récents développés en psychologie sociale qui permettent aujourd'hui de mieux comprendre la façon dont la classe sociale influence le fonctionnement psychologique et le comportement. Pour cela, nous développerons successivement trois grandes approches qui se focalisent respectivement sur les ressources économiques, symboliques et culturelles comme facteurs déterminants du contexte de classe sociale sur les individus. En effet, il existe aujourd'hui une certaine disparité dans la littérature en psychologie sociale dans la façon de théoriser la classe sociale. Ces différences conceptuelles semblent refléter des ancrages dans des théories sociologiques antérieures qui se sont focalisées sur les différentes facettes des inégalités qui caractérisent les rapports de classe. Dans un premier temps, nous commencerons par présenter une approche économique de la classe sociale, qui est l'approche classiquement adoptée en sciences humaines lorsqu'il s'agit d'étudier les inégalités sociales. Nous verrons ainsi que pour Marx (e.g., Marx & Engels, 1848/1973), la société est fondamentalement structurée par des logiques économiques. Il en découle que les classes sociales sont des groupes d'individus occupant des places similaires dans le système économique. En psychologie, les travaux développés par Eldar Shafir s'inscrivent dans une approche économique des inégalités. Ces recherches permettent de dépasser la conception « handicapante » de la classe sociale selon laquelle les individus pauvres sont déficients et font de mauvais choix en montrant comment le manque de ressources économiques (*scarcity,* Mullainathan & Shafir, 2013) contraint le fonctionnement psychologique et les comportements. Dans un deuxième temps, il s'agira de présenter une

approche plus symbolique de la classe sociale. Nous verrons que pour Weber, la société n'est pas seulement structurée par les logiques économiques, mais aussi par des logiques symboliques de prestige et de pouvoir. Cette perspective peut se retrouver en partie aujourd'hui dans l'approche socio-cognitive de la classe sociale (i.e., *social cognitive perspective on social class*, Kraus et al., 2012) développée principalement par Michael Kraus et Paul Piff. Au-delà des ressources économiques, leur modèle théorique prend en compte le rang social perçu des individus pour prédire l'impact de la classe sociale sur les façons de penser le monde social, de ressentir des émotions, ou encore d'agir (e.g., comportements prosociaux et non éthiques). Enfin, dans un troisième temps, nous exposerons une approche plus culturelle des inégalités. En effet, selon Bourdieu (1979a), si les ressources matérielles, le prestige et le pouvoir ne sont pas répartis également dans la société, la classe sociale divise également au niveau des ressources culturelles. Son analyse se retrouve dans l'approche dite socio-culturelle développée par Hazel Roze Markus et Nicole Stephens (i.e., *sociocultural self model of behavior,* Stephens, Markus et al., 2012). En effet, leur modèle théorique considère la classe sociale comme un ensemble de significations partagées qui oriente les façons de se définir comme individu, d'être en relation avec les autres, ou encore de faire des choix.

I. Approche économique de la classe sociale

1. Aux origines du mot classe : des physiocrates à Karl Marx

L'usage du terme *classe* pour rendre compte des inégalités sociales est relativement récent. Il est d'abord apparu dans le vocabulaire des sciences naturelles avec les nouvelles classifications botaniques de Tournefort en 1694 (cité par Piguet, 1996), avant de faire son apparition dans le vocabulaire des sciences sociales, dans la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle, dans un contexte où l'étude des faits sociaux prétendait à la même scientificité que celle de la nature. Jusque-là, c'était le mot *ordre* qui était utilisé pour décrire la hiérarchie sociale et les trois grandes catégories de la société de l'Ancien Régime (i.e., clergé, noblesse et tiers état). Le mot *ordre* renvoyait ainsi à une hiérarchie de droit dans laquelle les différents groupes sociaux étaient définis et institutionnalisés par la loi. Avec l'abolition des privilèges et l'égalité en droits, la hiérarchie entre groupes sociaux n'est plus inscrite dans la loi mais elle persiste dans les faits. Le glissement progressif d'une représentation de la société divisée en *ordres* à une représentation de la société divisée en *classes sociales* traduirait une volonté

de compréhension de la société où les inégalités en droit ont disparu mais où persistent dans les faits des groupes sociaux inégaux (Piguet, 1996). Ce sont les physiocrates, des économistes français du XVIII^{ème}, qui vont les premiers commencer à utiliser le mot *classe* pour analyser la société. Quesnay (1758, cité par Piguet, 1996), dans son *tableau économique,* décrit une société composée de trois classes de citoyens qu'il définit comme des ensembles de personnes occupant une place identique dans la circulation des revenus. On trouve tout d'abord la *classe productive*, qui est constituée des paysans. Selon les physiocrates, elle serait la seule à produire de la richesse. À ses côtés, se trouvent la *classe des propriétaires fonciers* et la *classe stérile*. La première vivrait du surplus dégagé par les paysans, et la deuxième, formée par les ouvriers et les artisans, ne ferait que transformer les produits provenant de la terre. Ainsi, pour les physiocrates, le critère de division en classes est donc économique et concerne la production agricole.

Le concept de *classe sociale* va ensuite être repris au XIX^{ème} siècle, à un moment où la Révolution française commence à être interprétée comme la prise de pouvoir de la bourgeoise sur la noblesse, prise de pouvoir rendue possible par la lutte du tiers état. Les historiens de la Révolution et les précurseurs de la sociologie comme Saint-Simon et Comte vont alors associer le terme *classe sociale* à l'idée de *lutte* (Lemel, 2004 ; Piguet, 1996). Avec sa parabole des frelons et des abeilles selon laquelle le labeur des abeilles est spolié au profit d'une armée de frelons, Saint-Simon dessine une théorie des *classes sociales* dans laquelle il oppose la classe majoritaire des exploités (i.e., les agriculteurs, les artisans, les ouvriers, les commerçants) et la classe minoritaire des exploiteurs (la noblesse, l'armée et le clergé) (Grange, Musso, Régnier, & Yonnet, 2012). Il distingue néanmoins une élite, à la fois intellectuelle et industrielle, composée des savants et des chefs d'entreprise, qui doit délivrer la société de l'exploitation.

La conception de Marx des classes sociales est fortement inspirée des physiocrates puisqu'il considère que la production économique structure la société en créant des classes sociales antagonistes avec des intérêts opposés. Pour Marx et Engels (1848/1973), les classes sociales sont des groupements d'individus qui occupent la même place dans le système de production économique et qui partagent des intérêts communs. Ils considèrent que le système de la propriété privée des moyens de production que sont les usines, les machines et les entreprises divise les hommes en deux classes aux intérêts contradictoires. D'un côté, la *classe de la bourgeoisie* est composée d'individus qui possèdent les moyens de production et qui exploitent le travail des ouvriers. De l'autre côté, *la classe du prolétariat* est constituée

par les ouvriers qui travaillent dans les usines et les entreprises. Ne possédant ni capital, ni moyens de production, le prolétaire est obligé de vendre sa force de travail en ayant recours au travail salarié. La conception de Marx est qualifiée de *réaliste* puisqu'il considère que les classes sociales sont des entités véritables et tangibles, et non pas des constructions intellectuelles du chercheur. Une classe existe en soi, avant même sa construction intellectuelle. Cependant pour qu'il y ait vraiment classe sociale selon Marx, il est nécessaire que les individus partageant une même condition économique (i.e., *classe en soi*) aient conscience d'appartenir à un même groupe social et soient un minimum organisés pour améliorer leur situation (i.e., *classe pour soi*). Par exemple, Marx (1852/2007) considère que si les paysans constituent bien une *classe en soi*, ils ne forment pas une *classe pour soi* puisque le partage des mêmes conditions d'existence ne s'accompagne pas de sentiments d'appartenance et d'actions collectives.

On remarquera que cette dimension subjective de la conscience d'appartenance au groupe comme condition nécessaire de son existence est au fondement de la théorie de l'identité sociale. En effet, pour Tajfel et Turner, un groupe social est « *une collection d'individus qui se perçoivent comme membres de la même catégorie sociale, partagent quelque engagement émotionnel dans cette définition commune d'eux-mêmes, et atteignent un certain degré de consensus à propos de l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci* » (1986, p. 15). Par ailleurs, Marx partage avec Tajfel et Turner l'idée que l'existence d'inégalités de ressources objectives entre groupes sociaux n'est pas suffisante pour provoquer du conflit inter-groupes et entraîner éventuellement du changement social. Pour Marx, la lutte des classes n'est possible que si les individus du groupe dominé prennent conscience que leurs intérêts sont antagonistes avec ceux du groupe dominant. Selon la théorie de l'identité sociale, l'asymétrie des ressources objectives n'entraînerait un conflit inter-groupes que si les individus du groupe dominé rejettent leur identité sociale négative et la légitimité de la hiérarchie sociale pour se mettre en quête d'une identité sociale positive (Tajfel & Turner, 1986). Par ailleurs, les individus doivent penser que la seule possibilité pour eux d'améliorer leur situation est le changement social. Si les individus pensent que les frontières entre les groupes sociaux sont perméables et qu'il est possible de passer d'un groupe social à un autre par des stratégies individuelles de mobilité ascendante, alors il n'y aura pas d'action collective.

2. Les travaux de Shafir : rareté des ressources et fonctionnement psychologique

La conception des classes sociales comme des groupes d'individus ayant des ressources économiques inégales se retrouve aujourd'hui dans des travaux de psychologie expérimentale qui tentent de rendre compte de l'impact de la pauvreté sur le fonctionnement psychologique et le comportement. Ainsi, Eldar Shafir et ses collaborateurs (e.g., Mullainathan & Shafir, 2013), s'ils ne parlent pas spécifiquement de classe sociale, ont en revanche une approche « économique » des inégalités sociales. Pour eux, les individus placés dans un contexte de rareté (*scarcity*) des ressources économiques, comparativement à des individus qui vivent dans un contexte de relative abondance, doivent faire face à des contraintes qui influencent le fonctionnement psychologique et le comportement. Les auteurs définissent la rareté comme le fait d'avoir moins de ressources que nécessaire (*having less than you need*). Si cette définition implique une dimension subjective, les conséquences de la rareté dépendent aussi bien évidemment des ressources objectives (e.g., avoir suffisamment d'argent pour payer toutes les factures et le loyer avant la fin du mois). Dans leurs travaux, Shafir et ses collaborateurs utilisent généralement le revenu déclaré des participants pour établir une catégorisation entre « pauvres » et « riches » (voir Annexe 1 pour une présentation détaillée des différentes façons de mesurer la classe sociale).

L'originalité de cette approche est de montrer que si les individus pauvres adoptent bien souvent des comportements qui renforcent leur situation (e.g., surendettement), ce n'est pas en raison de facteurs de personnalité, d'un manque de contrôle de soi ou d'un manque de capacités à faire des choix « rationnels », mais à cause du contexte de rareté des ressources économiques dans lequel ils vivent. Par ailleurs, si ces travaux s'intéressent principalement aux conséquences du manque de ressources économiques, la rareté peut également concerner de nombreux aspects de la vie : rareté de la nourriture, de l'eau, du temps, des relations sociales, etc. Pour Mullainathan et Shafir (2013), il existe par exemple une similitude entre l'enseignant-chercheur débordé et l'individu en situation de pauvreté : l'universitaire n'a pas assez de temps pour réaliser tout ce qu'il a à faire ; le pauvre est à court d'argent pour payer toutes ses factures. Ainsi, deadlines non respectées et factures impayées, doubles rendez-vous et chèques sans provisions obéiraient à un même processus. Pour Mullainathan et Shafir (2013), la rareté influencerait la façon dont les individus pensent et agissent en capturant toute leur attention. Cette capture de l'attention par les préoccupations liées à la gestion du manque

de ressources serait coûteuse pour le fonctionnement cognitif, et favoriserait des décisions qui bien souvent compromettent les chances à long terme de sortir de la situation de rareté.

a. Rareté et focus attentionnel : la rareté « capture » l'attention

Si la rareté des ressources économiques entraîne des conséquences négatives sur la santé, via par exemple une nourriture de mauvaise qualité ou un contexte de vie source de stress chronique (e.g., Adler et al., 1994), elle a également des conséquences insoupçonnées sur l'attention des individus. Plus précisément, l'expérience de la rareté amènerait les individus à être focalisés sur des préoccupations liées au manque de ressources, tout en négligeant d'autres aspects de leur vie. Cette focalisation attentionnelle a été par exemple mise en évidence chez des individus en situation de faim (toute relative car créée pour les besoins de l'expérience) (Radel & Clément-Guillotin, 2012). Dans cette étude, des mots étaient présentés de façon subliminale à des participants dont la moitié n'avait pas mangé depuis plusieurs heures. Après chaque nouvelle présentation, les participants devaient identifier parmi deux mots celui qu'ils venaient de voir. Par exemple, le mot GÂTEAU pouvait apparaître, suite à quoi les participants devaient décider s'ils avaient vu le mot GÂTEAU ou le mot RÂTEAU. Les résultats ont montré que les sujets ayant faim réussissaient aussi bien la tâche que les autres, sauf lorsque les mots étaient relatifs à la nourriture. Dans ce cas précis, ils étaient plus habiles à détecter les mots que les participants qui n'avaient pas faim. Pour les auteurs, les concepts associés à la nourriture deviendraient fortement accessibles chez les individus qui font l'expérience de la rareté de la nourriture (ici de façon très relative et situationnelle) (pour des résultats similaires avec la soif, voir Aarts, Dijksterhuis, & de Vries, 2001).

Cette étude n'est pas sans rappeler l'expérience de Bruner et Goodman (1947) dans laquelle des enfants issus de différents milieux socio-économiques devaient évaluer la taille de pièces de monnaie et de disques de carton aux dimensions identiques. Leurs résultats mettaient en évidence que si tous les enfants surévaluaient la taille des pièces de monnaie, comparativement aux disques de carton pour lesquels ils étaient plus précis, cette tendance était plus marquée chez les enfants pauvres que chez les enfants riches. Mullainathan et Shafir (2013) développent l'idée selon laquelle la rareté des ressources économiques « capture » l'attention : pour les individus à court d'argent, les problématiques liées à la gestion du manque de ces ressources (e.g., loyer impayé) seraient centrales et fortement accessibles. Si

cette focalisation attentionnelle peut avoir des conséquences positives (e.g., les individus pauvres deviennent experts en comparaison de prix), elle a en revanche un coût cognitif non négligeable.

b. Conséquences positives du focus attentionnel

La focalisation attentionnelle produite par l'expérience de la rareté des ressources peut avoir des conséquences positives. Celles-ci ont été mises en évidence dans une étude où le phénomène de rareté a été recréé expérimentalement avec des myrtilles (Shah, Mullainathan, & Shafir, 2012, étude 2). Dans cette étude, des participants devaient jouer à un jeu vidéo dont l'objectif consistait à projeter des myrtilles sur des gaufres à l'aide d'un lanceur. Les participants « riches » disposaient d'un stock de 150 myrtilles (quinze myrtilles par partie) ; les participants « pauvres » ne pouvaient utiliser au total que 30 myrtilles (trois myrtilles par partie). Les joueurs pouvaient utiliser la totalité des myrtilles qu'ils recevaient au début de chaque partie (15 vs. 3) pour tirer sur les gaufres, mais ils pouvaient aussi les économiser pour les futures parties. Les résultats ont mis en évidence que les riches (en myrtilles) obtenaient globalement un meilleur score que les pauvres (en myrtilles). Cela s'explique facilement par le fait qu'ils avaient plus de myrtilles à lancer sur les gaufres. Cependant, les résultats ont montré également une plus grande précision de tir chez les pauvres (en myrtilles). Ceux-ci prenaient en effet plus de temps pour viser et manquaient moins souvent leur cible que les riches (en myrtilles). Pour les auteurs, la rareté des ressources provoquerait un focus attentionnel entraînant une plus grande précision de tir.

Ainsi, l'expérience de la rareté amènerait les individus à devenir plus efficaces dans la gestion de leurs ressources. Elle conduirait par exemple les individus pauvres à développer une expertise au niveau de la connaissance de la valeur de l'argent et du prix des choses. Une étude réalisée dans une gare de Boston confirme cela en montrant que les voyageurs pauvres, qui prennent beaucoup moins souvent le taxi que les voyageurs riches, connaissent davantage le coût d'une course en taxi (étude non publiée, cité par Mullainathan & Shafir, 2013). Une autre conséquence positive du focus attentionnel provoqué par la rareté des ressources économiques est que les individus sont également beaucoup moins sujets aux biais de jugement et de décision qui peuvent entraîner une perte d'argent pour l'individu. Par exemple, il est bien établi que lorsque l'on demande à des individus s'ils sont prêts à faire 30 minutes de voiture pour économiser 50 dollars sur un produit, la proportion de personnes qui acceptent

de faire le trajet diminue proportionnellement par rapport au prix de l'article annoncé (voir Tversky & Kahneman, 1981). Alors que le rabais est toujours de 50 dollars, les individus qui déclarent être prêts à faire le trajet sont beaucoup plus nombreux lorsque l'article coûte 300 dollars que s'il en coûte 1000. Une étude récente montre en revanche que comparativement à des participants riches, les individus pauvres ne sont pas sujets à ce type de biais (Shah, Shafir, & Mullainathan, 2015). En effet, le pourcentage d'individus pauvres prêts à faire le déplacement ne change pas lorsque le prix de l'objet augmente. Pour les auteurs, ce résultat s'expliquerait par le fait que pour les individus pauvres, un dollar est un dollar, et qu'acheter un article implique de penser à ce qu'on ne pourra pas acheter à la place (*trade-off thinking,* Shah et al., 2015), ce qui n'est pas le cas des individus qui n'ont pas à gérer la rareté des ressources.

En résumé, contrairement à l'idée répandue selon laquelle les pauvres seraient responsables de leur situation en raison d'une mauvaise gestion de leurs ressources, ces études mettent plutôt en évidence que l'expérience de la rareté entraînerait une expertise à gérer la rareté. Cette expertise serait consécutive au fait que les préoccupations financières seraient au centre de l'attention des individus. Mais si cette focalisation attentionnelle peut avoir des conséquences positives en améliorant l'efficacité à court terme, elle a également des conséquences négatives : les individus disposent de moins d'attention à allouer aux autres aspects de leur vie.

c. Conséquences négatives du focus attentionnel

Les conséquences négatives de l'expérience de rareté proviendraient du fait qu'elle génère un *effet tunnel* (*tunneling*, Mullainathan & Shafir, 2013), c'est-à-dire un processus d'inhibition des autres buts et considérations qui ne sont alors pas prioritaires mais qui pourraient se révéler néanmoins importants pour l'individu. Le terme *effet tunnel* est destiné à évoquer la vision en tunnel, le rétrécissement du champ dans lequel les objets à l'intérieur du tunnel apparaissent plus nettement tout en rendant aveugle à tout ce qui est périphérique, extérieur au tunnel. Dans l'étude avec les myrtilles présentée précédemment (Shah et al., 2012, étude 2), une moitié des participants avait la possibilité d'emprunter des myrtilles à chaque tour, l'autre non. Il était dit à ces derniers que pour chaque myrtille empruntée au-delà des 3 ou 15 myrtilles qu'ils recevaient à chaque partie, deux myrtilles leur seraient retirées de leur stock final (i.e., 150 pour les riches et 30 pour les pauvres). Les résultats ont fait

apparaître que les particpants pauvres empruntaient de façon significativement plus importante que les participants riches. Mais surtout, si la possibilité d'emprunter n'affectait pas la performance globale des riches, les pauvres ayant pu emprunter obtenaient un score final moins élevé que ceux n'ayant pas eu cette possibilité. Ainsi, si l'emprunt permettait aux participants évoluant dans un contexte de rareté de gérer la nécessité à court terme, il compromettait fortement leurs chances sur le long terme. Les résultats ont d'ailleurs mis en évidence que la focalisation attentionnelle - mesurée par le temps passé à armer son tir - prédisait positivement le nombre de myrtilles empruntées. Plus les participants pauvres étaient focalisés sur leur tâche et plus ils empruntaient, compromettant ainsi leur réussite future. Ainsi, la focalisation sur la gestion de la rareté et des buts immédiats (payer son loyer, ses factures, etc.), si elle rend plus efficace sur le court terme, engendrerait paradoxalement des comportements aggravant la situation future des individus (contracter un prêt à un taux d'intérêt élevé, demander une avance sur salaire, etc.). Dans cette étude, la rareté était créée expérimentalement. Le fait d'observer des comportements similaires à ceux habituellement produits par les individus pauvres remet en cause l'explication courante selon laquelle ces comportements relèveraient des caractéristiques individuelles de ces individus (e.g., faible capacité de contrôle, vision à court terme).

Par ailleurs, contrairement aux théories qui proposent que les pauvres ont intrinsèquement moins de capacités cognitives que les riches (e.g., Evans & Schamberg, 2009), Shafir et ses collaborateurs ont montré que l'expérience d'un contexte de rareté pouvait réduire la quantité de ressources cognitives disponibles pour réaliser une tâche (Mani, Mullainathan, Shafir, & Zhao, 2013). Pour cela, les auteurs induisaient expérimentalement des pensées liées à des préoccupations financières chez des participants recrutés aléatoirement dans un centre commercial et catégorisés comme pauvres ou riches en fonction de leurs revenus. Les participants devaient réfléchir à des scénarios hypothétiques impliquant une décision financière. Ils devaient par exemple décider si, à la suite d'un problème de voiture et sur la base d'un devis fourni par le garagiste, ils emmèneraient leur voiture au garage et règleraient directement la facture, s'ils paieraient en plusieurs fois avec des intérêts, ou encore s'ils préféreraient attendre un peu, au risque d'encourir un problème plus grave. Pour une moitié des participants, le scénario impliquait une réparation de 150 dollars, ce qui n'était pas censé évoquer des préoccupations financières chez les participants. Pour l'autre moitié des participants, la facture était en revanche supposée s'élever à 1500 dollars, ceci dans le but de rendre fortement accessibles les propres préoccupations financières des participants, mais

seulement lorsqu'ils étaient pauvres. Après avoir été exposés aux scénarios et pendant qu'ils réfléchissaient à leurs décisions, les participants étaient soumis à des tests de performance intellectuelle. Les résultats ont montré que dans la condition où la facture était peu élevée, il n'y avait pas de différence significative de performance entre les participants pauvres et les participants riches. En revanche, lorsque le scénario impliquait une facture de 1500 dollars, celui-ci affectait la performance des pauvres qui réussissaient significativement moins bien que les riches. L'interprétation des auteurs est que pour les participants riches, dépenser 150 ou 1500 dollars pour une réparation de voiture n'entraînerait pas de préoccupations financières et donc ne serait pas coûteux cognitivement car c'est quelque chose dont ils peuvent s'acquitter sans aucune difficulté particulière dans la vie. En revanche, pour les participants pauvres, prendre une décision concernant une dépense de 1500 dollars serait très difficile et rendrait accessible leurs préoccupations financières réelles. Cela réduirait la quantité de ressources cognitives disponibles, comme l'indique leur moins bonne performance aux tâches intellectuelles.

En conclusion, cette série de travaux suggère que les contextes matériels d'existence, qui peuvent se caractériser par un accès plus ou moins important à des ressources économiques, ont des conséquences directes sur le fonctionnement psychologique des individus. La gestion de la rareté provoque des comportements qui peuvent être bénéfiques sur le court terme mais compromettre les chances de sortir de la pauvreté sur le long terme. Pour Mullainathan et Shafir (2013), ces comportements ne découleraient pas d'une négligence ou d'un manque de capacités, mais de l'expérience de contextes de vie contraignants et coûteux pour les ressources cognitives. Pour les auteurs, le contexte social désavantagerait ainsi les pauvres et favoriserait les riches dans la mesure où la rareté des ressources aurait tendance à engendrer la rareté des ressources. Dans cette première partie, nous avons défini la classe sociale comme un contexte de vie qui facilite (ou contraint) l'accès à des ressources économiques. Les (dés)avantages économiques modifient l'expérience que les individus font du monde social et influence de manière différenciée leurs façons de penser et d'agir. Au-delà de l'asymétrie des ressources économiques, nous allons maintenant nous intéresser aux aspects plus symboliques liés à la classe sociale.

II. Approche symbolique de la classe sociale

1. Max Weber : Ressources, prestige et pouvoir

Contrairement à Marx, Weber (1922/1995) considère que la classe sociale n'existe pas en soi mais qu'il s'agit d'une construction intellectuelle du chercheur pour lire la réalité sociale et l'existence de groupes aux destins sociaux distincts. La classe sociale regrouperait des individus que le chercheur choisit d'assembler selon ses propres critères mais qui n'ont pas nécessairement conscience d'appartenir à une même entité. Néanmoins, comme Marx, Weber définit la classe sociale à partir d'intérêts communs par rapport au marché du travail et à l'accès aux ressources économiques. Les classes sociales regroupent des individus qui connaissent une même situation économique, qui partagent les mêmes *chances de vie*, c'est-à-dire une dynamique probable similaire. Cependant, pour Weber, la classe sociale n'est qu'une dimension de la stratification sociale parmi d'autres. Dans *Économie et société* (1922/1995), Weber affirme que la société serait hiérarchisée selon trois ordres (économique, social et politique) à l'intérieur desquels il y aurait une distribution inégale du pouvoir (économique, social et politique) entre les individus.

Ainsi, à côté de la structuration sociale en *classes* liées aux conditions matérielles d'existence, il existerait une hiérarchie fondée sur l'honneur et le prestige. Les individus bénéficiant d'un même niveau de prestige social formeraient des *groupes de statut*. Le prestige associé aux différents groupes de statut pourrait provenir de la naissance, de la profession exercée ou du niveau d'instruction mais il serait surtout fondé sur un *style de vie* en plus ou moins grande conformité avec les styles de vie les plus valorisés dans la société. Ainsi, le lien qui unit les individus d'un même *groupe de statut* est donc davantage symbolique qu'économique. Enfin, il existerait une troisième hiérarchie sociale liée au pouvoir politique des individus (les *partis politique*s). La position sociale des individus dépendrait ainsi également de leur *autorité*, c'est-à-dire de leur pouvoir de commander. Pour Weber, les trois ordres de structuration (économique, social et politique) ne sauraient être confondus. Une même classe sociale peut être composée de sous-groupes bénéficiant de plus ou moins de prestige. Cependant, si *classes*, groupes de statut et *partis politiques* ne coïncident pas toujours, ils sont néanmoins dépendants. En effet, le pouvoir économique entraîne bien souvent du prestige, qui à son tour, peut être source de pouvoir politique. Par ailleurs, le pouvoir politique peut également permettre d'augmenter le pouvoir économique.

Si les conceptions de la classe sociale de Marx et Weber ne sont pas identiques, il y a en revanche un accord sur l'idée d'accès à des ressources matérielles. Mais à la différence de Marx, Weber ajoute deux autres principes de hiérarchisation de la société que sont le prestige et le pouvoir. Ces deux dimensions des ressources économiques et du prestige se retrouvent en partie dans la théorie socio-cognitive de la classe sociale (i.e., *social cognitive perspective on social class*, Kraus et al., 2012) développée récemment en psychologie sociale et selon laquelle l'appartenance à une classe sociale se traduit par un accès plus ou moins important à des ressources matérielles ainsi que par une perception subjective de son rang dans la société.

2. La perspective socio-cognitive de la classe sociale : ressources objectives et rang perçu

a. Ressources objectives et rang perçu

Selon cette approche, la classe sociale est un contexte de vie caractérisé par deux processus complémentaires : un ensemble de ressources matérielles objectives et une perception subjective de son rang vis-à-vis des autres dans la société (*subjective perception of rank vis-à-vis others in society*) (pour des revues voir Kraus, Piff, & Keltner, 2011 ; Kraus et al., 2012). Les ressources matérielles constituent un élément important du contexte de classe sociale puisqu'elles déterminent l'accès à un ensemble de biens et de services (e.g., lieu d'habitation, éducation, alimentation, santé, etc.). Par ailleurs, les ressources matérielles permettent aux individus de se situer les uns par rapport aux autres dans la hiérarchie sociale. En effet, à travers ces expériences de vie différentes, et via les aspects objectifs et observables de la classe sociale (e.g., richesse, lieu d'habitation, prestige de la profession), les individus vont développer une perception subjective de leur rang vis-à-vis des autres individus dans la hiérarchie sociale. Ce n'est qu'assez récemment que les chercheurs se sont intéressés à la façon dont les individus se percevaient subjectivement dans la hiérarchie sociale (i.e., classe sociale subjective) et qu'ils ont développé des outils pour la mesurer (e.g., Adler, Epel, Castellazzo, & Ickovics, 2000, voir Annexe 1). En effet, la perception qu'a un individu de sa position sociale peut différer de ce qu'elle est en réalité. Aux Etats-Unis par exemple, la plupart des personnes se définissent comme appartenant à la classe moyenne, même lorsque ce n'est pas le cas (Scott & Leonhardt, 2005). Par ailleurs, la classe sociale subjective n'est que modérément corrélée aux mesures objectives de classe sociale (Kraus, Piff, & Keltner, 2009). Enfin, sur certains indicateurs de santé tels que la fréquence cardiaque au repos

(Adler et al., 2000), le diabète et les maladies respiratoires (Singh-Manoux, Adler, & Marmot, 2003), ou encore la vulnérabilité au virus du rhume (Cohen et al., 2008), la perception subjective qu'un individu a de son rang semble être un meilleur prédicteur que la classe sociale objective. Les études réalisées dans le cadre de cette perspective théorique mesurent généralement à la fois la classe sociale « objective » et la classe sociale « subjective » des individus (voir Annexe 1 pour une présentation détaillée). Ensemble ces deux aspects façonneraient des *dispositions socio-cognitives* différenciées, c'est-à-dire des façons de penser, ressentir et agir qui varient selon la classe sociale. D'une façon très générale, les individus de classe populaire auraient plutôt tendance à être orientés vers le contexte alors que les individus de classe supérieure auraient plutôt tendance à être focalisés sur le soi.

b. Orientation vers le contexte vs. focalisation sur le soi

Disposant de faibles ressources économiques et d'un rang social peu élevé, les individus de classe populaire ont tendance à évoluer dans des contextes caractérisés par l'incertitude et l'imprévisibilité (e.g., quartiers moins sûrs, instabilité face à l'emploi, fluctuations des ressources financières, etc.). Ces contextes contraignent la poursuite de leurs objectifs et intérêts. Ils conduisent les individus de classe populaire à régulièrement faire l'expérience d'un sentiment de contrôle réduit sur leurs actions et leur vie ainsi que d'une perception de forte dépendance vis-à-vis des contraintes extérieures et d'autrui (Johnson & Krueger, 2005, 2006 ; Kraus et al., 2009 ; Lachman & Weaver, 1998). En réduisant les possibilités de choix et de contrôle, tout en augmentant l'exposition aux influences extérieures, les contextes de classe populaire créent des *dispositions socio-cognitives* dites *contextualistes* (*contextualist social cognitive tendencies,* Kraus et al., 2012), c'est-à-dire caractérisées par une orientation cognitive, émotionnelle et relationnelle dirigée vers le contexte et les autres individus (voir Figure 1).

En revanche, disposant de ressources matérielles relativement abondantes et d'un rang élevé dans la société, les individus de classe supérieure sont davantage libres de poursuivre leurs objectifs et intérêts indépendamment des contraintes extérieures et de la volonté d'autrui. Par exemple, leurs ressources économiques leur permettre de vivre dans des quartiers et lieux d'habitation sûrs, donnant accès à des écoles de meilleure qualité (e.g., Hochschild, 2003). Ces contextes de vie quotidienne caractérisés par plus de liberté favorisent le sentiment de contrôle ainsi que le sentiment de pouvoir agir indépendamment

des contraintes extérieures et de la volonté des autres individus (Johnson & Krueger, 2005, 2006 ; Kraus et al., 2009 ; Lachman & Weaver, 1998). Ces contextes de vie façonnent des *dispositions socio-cognitives* dites *solipsistes* [2] (*solipsistic social cognitive tendencies,* Kraus et al., 2012), c'est-à-dire caractérisées par une orientation cognitive, émotionnelle et relationnelle centrée sur le soi (voir Figure 1).

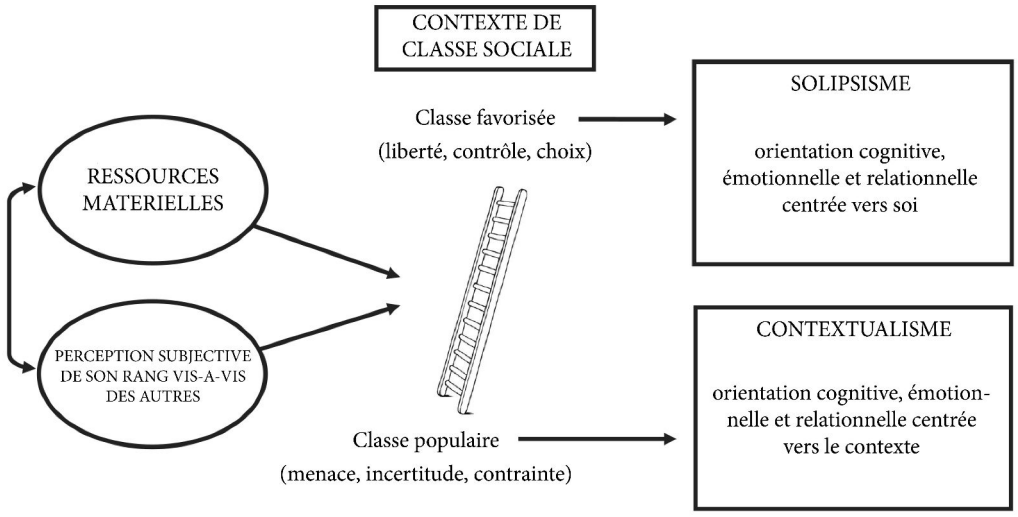


Figure 1. Modèle théorique de l'approche socio-cognitive des classes sociales illustrant les caractéristiques des contextes de classes sociales et les dispositions socio-cognitives solipsistes et contextualistes correspondantes. Adapté de Kraus et al., 2012.

Nous allons maintenant voir que cette orientation plus ou moins importante vers le contexte ou vers le soi influence la façon dont les individus pensent le monde social, ressentent des émotions et se comportent avec les autres individus. De façon générale, il nous semble important de préciser qu'il ne s'agit pas ici de développer une conception essentialiste des classes sociales selon laquelle les individus de classe populaire seraient fondamentalement différents des individus de classe favorisée, mais bien au contraire de comprendre comment la socialisation dans un contexte donné oriente de façon dynamique les façons de penser, ressentir et agir.

[2] Le solipsisme est une conception philosophique selon laquelle son propre esprit est la source première de la connaissance sur le monde mais également des pensées et actions individuelles (Russell, 1914).

3. Classe sociale et cognition, émotions, comportements

a. Classe sociale et cognition : comprendre et expliquer le monde social

La perspective socio-cognitive de la classe sociale propose que la façon dont les individus pensent le monde social (e.g., les inégalités sociales, les évènements vécus par les individus) devrait refléter l'orientation prédominante vers le contexte ou vers le soi liée à leur classe sociale (Kraus et al., 2009). Une focalisation accrue vers les contraintes extérieures (vs. vers le soi) devrait donc amener les individus à percevoir les opportunités et obstacles comme principalement déterminés par des influences externes (vs. des caractéristiques personnelles). Pour tester cette hypothèse, des participants étaient invités à prendre connaissance d'un graphique présentant l'évolution des inégalités sociales au fil du temps. Ils devaient ensuite estimer dans quelle mesure ils pensaient que différents facteurs contribuaient à cette évolution des inégalités. Les différents facteurs présentés reflétaient des explications contextuelles (e.g., héritage, choix politiques, structure économique, discrimination, etc.) ou bien des explications dispositionnelles (e.g., ambition, capacité, effort, etc.). Les résultats montrent que les participants de classe populaire adhèrent davantage à des explications contextuelles qu'à des explications dispositionnelles pour rendre compte de l'augmentation (étude 1) ou de la diminution[3] (étude 2) des inégalités. En revanche, les individus de classe favorisée sont plus susceptibles d'interpréter le monde social comme la conséquence de dispositions individuelles plutôt que d'influences contextuelles (Kraus et al., 2009). Dans une troisième étude, les auteurs observent des résultats similaires lorsqu'il s'agit cette fois d'expliquer des évènements de vie comme « entrer dans une école de médecine », « avoir un faible revenu », « contracter le virus VIH », ou encore « publier un livre » (pour des résultats similaires voir Grossmann & Varnum, 2011[4]). Ces résultats sont par ailleurs cohérents avec les conclusions de travaux antérieurs ayant montré que les personnes à faible revenu ont tendance à attribuer la pauvreté et la richesse à des causes extérieures (e.g., opportunités de faire des études, discrimination), alors que les personnes à haut revenu expliqueraient

[3] L'objectif de l'étude 2 est d'écarter l'hypothèse alternative selon laquelle ce système d'explication serait causé par un mécanisme de protection de l'image de soi.

[4] Ces auteurs s'inscrivent plutôt dans l'approche socio-culturelle que dans l'approche socio-cognitive, néanmoins on peut remarquer que les deux approches font des prédictions similaires sur cette question de la représentation de l'origine des actions individuelles.

davantage ces inégalités comme la conséquence de dispositions individuelles (e.g., talent) (Kluegel & Smith, 1986).

Par ailleurs, au-delà du fait de penser le monde social et les évènements de vie comme la conséquence de dispositions internes (vs. d'influences externes), l'appartenance à une classe sociale prédit également une vision plus ou moins essentialiste des classes sociales (Kraus & Keltner, 2013). Les théories essentialistes des catégories sociales reposent sur la croyance selon laquelle les individus d'un même groupe social partageraient une essence commune, c'est-à-dire des caractéristiques internes et stables permettant de prédire le comportement individuel (Haslam, Rothschild, & Ernst, 2000 ; Yzerbyt, Rocher, & Schadron, 1997). Ces théories essentialistes se fondent bien souvent sur des explications biologiques du comportement (Bastian & Haslam, 2006 ; Keller, 2005). Il apparaît que les individus de classe sociale favorisée, qui ont tendance à penser le monde social et les actions individuelles comme la conséquence de dispositions internes, adhèrent davantage à des croyances essentialistes sur les classes sociales (e.g., catégorie fixe avec une origine biologique). En revanche, les individus de classe populaire sont plus susceptibles de penser que ces catégories sont construites socialement (Kraus & Keltner, 2013).

Ainsi, les contextes de classe sociale génèrent des différences dans la façon de se représenter le monde social. Comparativement aux individus de classe populaire, les individus de classe favorisée ont davantage tendance à penser que la société et les trajectoires de vie reflètent des dispositions individuelles plutôt que des causes externes, et que les classes sociales sont des catégories relativement fixes, d'origine biologique plutôt que malléables et produites par la société. Si la classe sociale a un impact sur la cognition, nous allons voir maintenant qu'elle influence également les émotions.

b. Classe sociale et émotions

Selon la théorie socio-cognitive, les individus de classe populaire, davantage orientés vers le contexte, devraient être plus attentifs et sensibles aux émotions d'autrui que les individus de classe favorisée, qui sont davantage orientés vers le soi. Cette prédiction semble de plus étayée par le fait que lors d'interactions avec des inconnus, les individus de classe populaire ont un style de communication non verbale qui tend davantage à développer la connexion avec les autres (e.g., contact visuel socialement plus engagé, hochements de tête, rires, etc.) par rapport à celui des individus de classe supérieure qui reflète moins

d'engagement et d'intérêt pour le partenaire (e.g., se recoiffer, jouer avec son téléphone, griffonner sur un questionnaire) (Kraus & Keltner, 2009).

Dans une série de 3 études, Kraus, Coté et Keltner (2010) ont ainsi mis en évidence que les individus de classe populaire obtiennent des scores plus élevés, comparativement aux individus de classe favorisée, sur une mesure standardisée de précision empathique consistant à évaluer des émotions sur des visages statiques (étude 1). Ils sont également plus précis pour juger les émotions d'un inconnu lors d'une interaction (étude 2), et infèrent les émotions avec plus de précision à partir d'expressions subtiles dans les yeux (étude 3). Ces résultats sont cohérents avec les conclusions de travaux sur le pouvoir ayant montré que lors d'interactions sociales, les individus avec un pouvoir important perçoivent les émotions de leur partenaire ayant un faible pouvoir avec une moins grande précision que le font ces derniers avec leurs partenaires de haut pouvoir (Gonzaga, Keltner, & Ward, 2008).

Au-delà de la capacité à inférer précisément les émotions des autres, la classe sociale influence également la façon dont les individus ressentent des émotions lors d'interactions. En effet, les émotions ressenties par les individus de classe favorisée semblent être très peu influencées par les émotions des autres individus avec qui ils interagissent. En revanche, les émotions ressenties par les personnes de classe populaire ont tendance à se modifier au cours d'une interaction pour devenir similaires à celles ressenties par leur partenaire (Kraus, Horberg, Goetz, & Keltner, 2011). Enfin, les individus de classe populaire, comparativement aux individus de classe favorisée, font preuve d'une plus grande empathie (évaluée avec des mesures auto-rapportées et des indicateurs physiologiques) lorsqu'ils sont exposés à la souffrance des autres (Stellar, Manzo, Kraus, & Keltner, 2012). Cet ensemble de recherches indique donc que les individus de classe populaire seraient davantage sensibles aux émotions d'autrui que les individus de classe favorisée. Nous allons maintenant examiner l'impact de ces dispositions socio-cognitives différenciées sur les comportements individuels, et plus précisément sur les comportements prosociaux et non éthiques.

c. Classe sociale, comportements prosociaux et non éthiques

Dotés de moins de ressources économiques et évoluant dans des environnements plus incertains, on pourrait s'attendre à ce que les individus de classe populaire privilégient leur propre intérêt et soient moins susceptibles d'émettre des comportements prosociaux (e.g., générosité, aide, etc.) que les individus de classe favorisée. En revanche, la théorie

socio-cognitive amène plutôt à prédire que l'orientation cognitive et émotionnelle vers le contexte et les autres qui caractérise les individus de classe populaire devrait les amener à être plus généreux et d'une façon plus générale à émettre davantage de comportements prosociaux que les individus de classe favorisée (Piff, Kraus, Côté, Cheng, & Keltner, 2010).

Pour tester cette hypothèse selon laquelle ce seraient ceux qui ont le moins qui donneraient le plus, Piff et ses collaborateurs (2010) ont fait jouer des participants à un jeu économique permettant d'obtenir une mesure comportementale de générosité (i.e., le jeu du dictateur, Fowler & Kam, 2007). Dans ce jeu, les participants étaient informés du fait qu'un partenaire anonyme était assis dans une pièce différente. Après avoir reçu 10 points, ils devaient décider combien de points ils voulaient garder pour eux-mêmes et combien de points ils souhaitaient (éventuellement) donner à leur partenaire. Il leur était précisé que leurs réponses resteraient anonymes, et que la somme d'argent qu'ils recevraient à la fin de l'étude serait proportionnelle au nombre de points qu'ils garderaient pour eux-mêmes. Les résultats de cette première étude montrent que les individus de classe populaire agissent de façon plus généreuse envers des inconnus que les individus de classe supérieure. Dans une deuxième étude, les participants devaient indiquer quel pourcentage de leur salaire, selon eux, les gens devraient redonner à des associations caritatives. Il apparaît que les individus de classe populaire sont davantage favorables aux mesures de soutien pour des associations caritatives que les participants de classe favorisée puisque selon eux, un pourcentage plus élevé du salaire devrait être redonné à ces associations (respectivement 4,7 % et 3 % du salaire). Deux autres études (Piff et al., 2010, études 3 et 4) montrent également que les individus de classe populaire sont plus enclins à faire confiance à des inconnus et plus susceptibles d'aider une personne en détresse. Cette série de 4 études étaye donc l'idée selon laquelle en dépit de leurs ressources réduites, les individus de classe populaire se montrent plus généreux et charitables que leurs homologues de classe favorisée.

Qu'en est-il des comportements non éthiques, c'est-à-dire des comportements qui transgressent les règles ou les lois et qui peuvent s'avérer dommageables pour autrui ? Il est possible de faire l'hypothèse que vivre dans un environnement caractérisé par de faibles ressources et de l'incertitude peut augmenter la probabilité d'agir de façon non éthique afin de surmonter les difficultés. Mais selon la théorie socio-cognitive, on peut au contraire faire la prédiction que les individus de classe favorisée, davantage focalisés sur eux-mêmes et leurs intérêts, sont plus enclins à agir de façon non éthique comparativement aux individus de classe populaire, davantage orientés vers le contexte et les autres (Piff, Stancato, Côté,

Mendoza-Denton, & Keltner, 2012). Dans une série de 7 études, les auteurs ont confirmé cette prédiction en mettant en évidence par exemple que la classe sociale (estimée par la marque de la voiture) prédit positivement la probabilité qu'un conducteur refuse la priorité à un autre véhicule (étude 1) ou à un individu déjà engagé sur le passage piéton (étude 2). En effet, si près d'une voiture de luxe sur deux refuse la priorité à un piéton, aucune des voitures les moins onéreuses ne force le passage. La classe sociale prédit également positivement la probabilité de tricher à un jeu de dés (étude 6) ou encore le nombre de bonbons pris dans une jarre destinée explicitement à des enfants (étude 4). Pour les auteurs, cette plus grande tendance à réaliser des actes non éthiques ne serait pas due à une « mauvaise » nature en soi mais plutôt à une focalisation sur soi et ses propres intérêts, une absence de prise en compte des conséquences de ses actions sur autrui ainsi qu'à un sentiment d'« être en droit »[5] du fait de sa position sociale (*entitlement*). Cette interprétation a été corroborée par une étude montrant que les individus de classe favorisée, comparativement aux individus de classe populaire, ont davantage le sentiment d'« être en droit »[6] de par leur position sociale (Piff, 2014).

Depuis, des auteurs ont néanmoins montré que la relation entre classe sociale et comportement non éthique n'était pas si systématique et qu'elle dépendrait en réalité de la nature du bénéficiaire du comportement non éthique : soi ou autrui (Dubois, Rucker, & Galinsky, 2015). Il apparaît que les individus de classe favorisée, davantage orientés vers le soi, réalisent davantage de comportements non éthiques, mais uniquement lorsque cela sert leur propre intérêt (e.g., inventer un problème familial pour justifier de ne pas avoir rendu un devoir important en classe). En revanche, quand cela sert l'intérêt des autres, ce sont les individus de classe populaire, davantage orientés vers le contexte et les autres, qui sont les plus enclins à transgresser les règles de l'éthique (e.g., inventer un problème familial pour un ami qui est absent et a oublié de rendre un devoir important en classe). Les auteurs concluent que la classe sociale prédit davantage la probabilité de se comporter de façon égoïste plutôt que celle d'agir de façon non éthique. Cette interprétation est cohérente avec le fait que les individus de classe favorisée, comparativement aux individus de classe populaire, semblent davantage faire preuve de narcissisme : ils obtiennent des scores plus élevés sur une échelle de narcissisme (*Narcissistic Personality Inventory*, Raskin & Terry, 1988) et se regardent

[5] Notre traduction.
[6] Notre traduction. Ce sentiment d'« être en droit » est mesuré avec une échelle : *Psychological Entitlement Scale* (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman, 2004).

davantage dans le miroir lorsqu'ils en ont l'occasion (Piff, 2014). Pour Dubois et ses collaborateurs (2015), cette tendance à être focalisé sur ses propres intérêts serait la conséquence du sentiment de pouvoir que confère l'appartenance aux classes favorisées. À l'appui de cette proposition, les auteurs mettent effectivement en évidence que la relation entre classe sociale et comportement non éthique s'avère médiatisée par le sentiment de pouvoir (Dubois et al., 2015).

Pour Dubois et ses collaborateurs (2015), le rang perçu et le pouvoir sont deux choses différentes. Le *pouvoir* renverrait au contrôle asymétrique des ressources dans les relations sociales alors que le rang perçu renverrait au concept de *statut*, à savoir le respect et l'admiration dans les yeux d'autrui (Magee & Galinsky, 2008). Pour eux, les effets de classe sociale sont avant tout des effets provoqués par le pouvoir. Les individus de classe favorisée auraient un sentiment de pouvoir plus élevé que les individus de classe populaire, et ce sentiment de pouvoir pourrait expliquer les effets de classe sociale sur le comportement. Néanmoins, les auteurs reconnaissent que *classe sociale* et *pouvoir* sont deux concepts distincts. En effet, une personne de classe favorisée peut vivre des situations où elle n'est pas en situation de pouvoir, comme par exemple dans son couple. Inversement, un individu de classe populaire peut faire l'expérience de situations où il a le pouvoir, en étant par exemple président d'une association. Les auteurs suggèrent que seuls certains aspects de la classe sociale (e.g., les ressources matérielles) sont liés au pouvoir et qu'il est par conséquent nécessaire d'examiner les différents aspects de la classe sociale (e.g., niveau d'éducation) car ils peuvent avoir des effets différents sur le fonctionnement psychologique et les comportements.

En résumé, nous avons jusque-là abordé la classe sociale à travers deux approches différentes qui mettent l'accent sur les ressources économiques et/ou symboliques (statut, rang, pouvoir). Nous allons maintenant présenter une troisième approche qui considère la classe sociale comme une forme de culture (e.g., Fiske & Markus, 2012 ; Stephens, Markus et al., 2012 ; Stephens & Townsend, 2013). Ce programme de recherche se situe dans le prolongement des travaux de Bourdieu (1979) d'une part et des recherches en psychologie culturelle qui ont étudié les variations psychologiques en fonction des cultures d'autre part. Cette perspective dite « socio-culturelle » considère que prendre en compte les ressources économiques et le rang perçu est nécessaire mais pas suffisant pour comprendre la façon dont la classe sociale influence les individus. L'individu doit être conceptualisé comme imbriqué dans des contextes socio-culturels (e.g., sa classe sociale, son pays), c'est-à-dire des contextes

historiquement et culturellement situés, véhiculant des idées et des croyances culturelles objectivées dans des institutions qui organisent les pratiques et interactions sociales. Nous verrons dans la suite de ce travail que cela est particulièrement pertinent pour la question des performances intellectuelles.

III. La classe sociale comme culture

1. Bourdieu et le capital culturel

a. Espace social et classes sociales

Dans son ouvrage *La Distinction* (1979a), Bourdieu théorise la société non pas comme une pyramide ou une échelle mais comme *un espace social* à deux dimensions différencié en *classes*. Contrairement à la perspective de Marx et comme le propose Weber avec les *groupes de statut*, Bourdieu pense que la société ne se structure pas seulement à partir de logiques économiques. La position sociale des individus ne dépend pas seulement de leur *capital économique*, c'est-à-dire leurs ressources économiques, mais également du *capital culturel,* à savoir la quantité de ressources culturelles que possèdent les individus (voir Encadré 1 pour une présentation des différents types de capitaux). Pour autant, ces positions ne sont pas figées et elles n'ont de sens que les unes par rapport aux autres.

Encadré 1. **Les différents types de capitaux selon Bourdieu**

Bourdieu considère que la position sociale des individus dépend des différentes ressources (i.e., *capitaux*) qu'ils possèdent. Il distingue trois formes de capitaux : le *capital économique*, le *capital culturel* et le *capital social*. L*e capital économique* est constitué de l'ensemble des ressources économiques d'un individu que sont ses revenus et son patrimoine. Le *capital culturel* désigne l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Dans son article *Les trois états du capital culturel* (1979b), Bourdieu en précise les différentes formes. Le *capital culturel* existe à *l'état incorporé*, c'est-à-dire sous forme de savoirs et savoir-faire, compétences, formes d'élocution, etc. On le trouve également à *l'état objectivé*, à travers la possession d'objets culturels que sont par exemple les livres, les tableaux ou encore les instruments de musique. Enfin, les titres et diplômes scolaires correspondent au *capital culturel* à *l'état institutionnalisé*. Contrairement au *capital économique* qui peut se transmettre instantanément par le don, la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange, *le capital culturel* se transmet essentiellement par une lente incorporation, ce qui le rend en partie invisible. L'utilisation métaphorique du terme *capital* pour désigner des ressources culturelles permet de mettre en lumière le fait que certaines formes de langage, certains savoirs, ont plus de valeur que d'autres, notamment sur le marché scolaire. Enfin, le *capital social* correspond à l'ensemble des ressources liées au réseau des relations sociales dont disposent les individus. Le *capital social* d'un individu sera d'autant plus important que son réseau social est développé et que les personnes de ce réseau sont dotées d'un capital économique et d'un capital culturel élevés.

Bourdieu utilise le terme de *capital* pour faire référence aux ressources économiques, culturelles et sociales d'un individu car il considère qu'elles se forment par accumulation et qu'elles sont susceptibles de fournir du pouvoir et des avantages à celui qui les possède. En effet, ces trois formes de capitaux peuvent être converties en *capital symbolique*, c'est-à-dire en prestige, honneur et reconnaissance sociale. Parmi ces différents capitaux, Bourdieu considère le *capital économique* et le *capital culturel* comme les deux formes de capitaux les plus importantes.

Pour Bourdieu (1979a), l'*espace social* est à la fois hiérarchisé et différencié. Hiérarchisé puisque la position des individus dans cet espace social est fonction du volume global des capitaux. Ainsi, en fonction de ce volume, Bourdieu distingue trois grandes classes sociales : la *classe dominante*, la classe moyenne qu'il nomme la *petite bourgeoisie*, et la *classe populaire*. Mais l'espace social est également différencié car la répartition entre le capital économique et le capital culturel dans le volume total du capital détenu joue un rôle dans la position sociale des individus. Par exemple, à l'intérieur de la classe dominante, Bourdieu distingue des fractions de classes en fonction de la composition du capital global : les individus possédant beaucoup de capital économique et moins de capital culturel (i.e., fraction dominante, e.g., les patrons du commerce et de l'industrie) et ceux qui détiennent beaucoup de capital culturel et moins de capital économique (i.e., fraction dominée, e.g., les professeurs d'université, voir Figure 2).

Bourdieu (1979a) met également en évidence que les conditions sociales et économiques d'existence liées à la position des individus dans cet espace social déterminent un *style de vie*, c'est-à-dire un ensemble cohérent de pratiques, de valeurs et de goûts. Grâce à un travail d'enquête, il établit une correspondance entre l'*espace des positions sociales* et *l'espace des styles de vie*. Contrairement à l'adage selon lequel « *les goûts et les couleurs, ça ne se discute pas* », il montre que les pratiques artistiques, sportives, alimentaires ne sont pas réparties aléatoirement dans la population mais varient en fonction de la quantité de capital économique et de capital culturel que les individus possèdent (voir Figure 2). La probabilité d'aller au théâtre, d'aimer la musique classique ou de jouer au golf n'est pas la même selon la position dans l'espace social. À l'intérieur de la classe dominante par exemple, il distingue la *classe dominante culturelle* (e.g., le professeur d'université ou l'artiste) qui a tendance à s'orienter vers des pratiques peu coûteuses mais culturellement valorisées (e.g., expositions artistiques) alors que la *classe dominante économique* (e.g., le patron d'industrie) va préférer des pratiques plus coûteuses (e.g., ski nautique). Mais au-delà de l'aspect économique de ces pratiques, ces différents styles de vie engendrent des effets de distinction qui permettent une légitimation des différentes positions sociales. Jouer à la pétanque en buvant de l'anisette n'a pas la même signification sociale que jouer aux échecs en buvant du whisky. Les classes dominantes se distinguent ainsi des classes moyennes et populaires en ayant accès aux pratiques sociales les plus valorisées dans la hiérarchie sociale. Ceci leur confère un prestige qui vient légitimer leur position sociale.

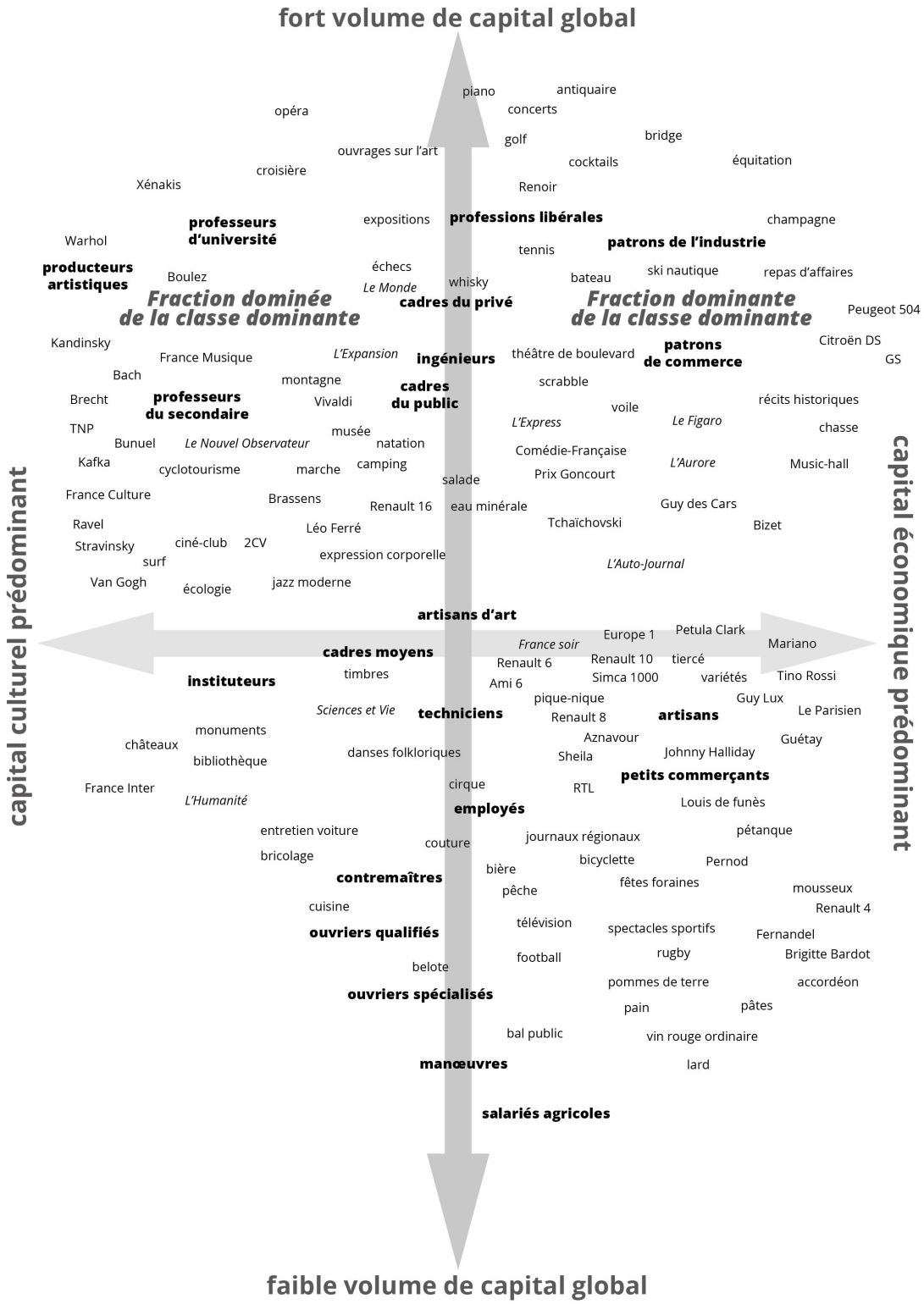


Figure 2. Espace des positions sociales et espace des styles de vie. Extrait de *La Distinction* (Bourdieu, 1979a), p. 140-141.

Avec le concept de *capital culturel* et celui de *style de vie* qui en découle, Bourdieu (1979a) introduit une dimension très proche de celle correspondant aux *groupes de statuts* de Weber. En effet, la classe sociale (ou plutôt la fraction de classe) est pensée à la fois comme un regroupement d'individus relativement proches du point de vue des ressources économiques, mais ayant également des styles de vie relativement similaires associés à un certain degré de prestige social. Mais contrairement à Weber, Bourdieu pense que les classes et les groupes de statut ne sont pas deux hiérarchies distinctes. Bien au contraire, les distinctions symboliques liées aux styles de vie viendraient accentuer les différences économiques. Pour comprendre comment les classes sociales influencent les manières de penser, sentir et agir des individus, Bourdieu va développer le concept d'*habitus* (e.g., Bourdieu, 1980).

b. Habitus

Pour Bourdieu (1980), la psychologie des individus reflèterait l'organisation de la société. Ce qui ferait le lien entre les deux serait *l'habitus,* qu'il définit comme un système cohérent de *dispositions* durables, c'est-à-dire de manières de percevoir, juger et agir que les individus incorporent à travers les expériences du monde social. Ainsi, à travers leur socialisation familiale (puis ensuite lors de leurs socialisations ultérieures à l'école, avec les pairs, au travail par exemple), les individus développent des postures corporelles, des usages de la langue, des façons de penser, des habiletés et connaissances propres à leur milieu social (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; voir également Berger & Luckmann, 1966). Pour rendre compte du fait qu'il existe une similitude des manières de penser, percevoir et agir propres aux individus d'une même classe sociale, Bourdieu insiste sur le fait qu'une classe sociale est une classe de conditions d'existence où les individus vivent des socialisations relativement semblables avec des styles de vie proches. Cependant, les individus ayant des trajectoires individuelles particulières et n'étant jamais socialisés exactement de la même façon, chaque habitus individuel est doté d'une singularité (voir également Lahire, 1998).

Ce système cohérent de dispositions qu'est l'habitus est donc le produit de l'intériorisation du monde social dans lequel évoluent les individus (Bourdieu, 1980). Il explique pourquoi la position sociale d'un individu influence ses façons de penser, ressentir et agir. Mais l'habitus est également à l'origine d'un *sens pratique* (Bourdieu, 1980) : il permet de générer des pratiques nouvelles. Plus qu'une simple habitude considérée comme répétitive,

mécanique et automatique, l'habitus est une « *grammaire génératrice des pratiques* » (Bourdieu, 1972, p. 178). Une fois intériorisée suite à un long apprentissage, la grammaire permet de produire des énoncés adaptés aux situations. De façon similaire, l'habitus est le produit d'un apprentissage oublié qui se traduit par une aptitude en apparence naturelle à produire des actions adaptées aux situations.

En résumé, on peut dire que pour Bourdieu, le social existe sous deux formes. Une première forme objectivée est constituée d'un espace social qui préexiste aux individus. Dans cet espace social, les individus occupent une place particulière. Par la socialisation et l'immersion dans un style de vie, ils vont intérioriser un ensemble de manières de penser, ressentir et agir. Il s'agit du social sous sa forme intériorisée, l'habitus. Cette idée d'une correspondance entre les structures sociales et les structures mentales est très proche de l'idée de constitution mutuelle entre les structures sociales et les individus qui sous-tend l'approche socio-culturelle en psychologie sociale.

2. L'approche socio-culturelle de la classe sociale

a. Constitution mutuelle des individus et des structures

L'approche socio-culturelle conceptualise l'individu et les structures sociales comme des forces interdépendantes qui se constituent mutuellement (Adams & Markus, 2004 ; Fiske, Kitayama, Markus, & Nisbett, 1998 ; Markus & Hamedani, 2007 ; Markus & Kitayama, 2003 ; Shweder, 1990). D'un côté, les façons de penser, de ressentir et d'agir des individus sont influencées par les contextes socio-culturels dans lesquels ils évoluent. En retour, les individus vont jouer un rôle actif dans le renforcement ou à la transformation de ces contextes socio-culturels (Adams, Biernat, Branscombe, Crandall, & Wrightsman, 2008 ; Markus & Kitayama, 2010). Le mot « contexte » est à comprendre ici dans un sens plus large que la situation immédiate (Fiske & Markus, 2012 ; Markus & Kitayama, 1991, 2010 ; Stephens, Markus et al., 2012). En effet, les situations immédiates sont imbriquées dans des contextes plus vastes, qui reflètent notamment les conditions économiques, politiques, historiques et culturelles dans lesquelles les individus évoluent. Les contextes socio-culturels désignent ainsi des croyances culturelles partagées, mais également les institutions sociales dans lesquelles ces idées et croyances sont objectivées (e.g., école, justice, hôpital, etc.), ainsi que les situations plus immédiates dans lesquelles les individus interagissent. Ainsi, lorsque

l'on évoque l'impact des situations scolaires sur les élèves, nous pensons bien souvent aux situations immédiates de la classe qui peuvent être plus ou moins évaluatives ou compétitives. Mais ces situations ne peuvent être comprises que dans leur imbrication avec un système institutionnel qui organise l'évaluation et le classement des élèves. Ce système qui peut paraître objectif est lui-même le reflet d'idées culturellement situées comme la croyance selon laquelle l'école offre les mêmes chances à tous les élèves et que l'évaluation des élèves reflète leur mérite individuel. À travers leur socialisation et leur participation à ces contextes socio-culturels, les individus vont incorporer progressivement ce système de valeurs et de pratiques (Markus & Hamedani, 2007 ; voir également Berger & Luckmann, 1966). Les contextes socio-culturels fournissent aux individus des modèles culturels particuliers, c'est-à-dire des ensembles de significations largement partagées dans un contexte donné. Parmi les modèles culturels les plus signifiants, les modèles culturels du soi et de l'agentivité[7] (*cultural models of self and agency)* définissent la façon d'être une « bonne » personne, l'origine des comportements, ainsi que la place des autres (Markus & Kitayama, 2003, 2010).

b. Modèles culturels du soi et de l'agentivité

La plupart des recherches sur les modèles du soi et de l'agentivité se sont centrées sur la comparaison d'individus provenant de sociétés à tendances *individualistes* (i.e., contextes d'Europe et d'Amérique du Nord) avec d'autres individus issus de sociétés à tendances *collectivistes* (i.e., contextes d'Asie de l'Est)[8]. Ces recherches ont permis d'identifier deux principaux modèles du soi et de l'agentivité (voir Markus & Kitayama, 1991, 2003, 2010). Ainsi, dans les contextes européens et nord-américains, les individus sont plutôt perçus comme des entités autonomes, séparées, indépendantes les unes des autres. Selon ce modèle *indépendant* de soi[9], les actions des individus sont et doivent être librement choisies, de façon indépendante des autres personnes et des situations dans lesquelles elles se produisent. Les « bonnes » actions ont tendance à être définies comme celles permettant d'influencer et de contrôler l'environnement en fonction de ses motivations, buts et préférences personnelles. En

[7] Markus et Kitayama (2003) définissent l'agentivité comme « le soi en action » et les modèles d'agentivité comme des ensembles d'idées implicites qui définissent la façon d'être une personne et qui guident les actions individuelles.

[8] Ces recherches mettent en lumière des variations, mais il s'agit plutôt d'un continuum que d'une catégorisation binaire.

[9] Dans certains articles, les auteurs font référence au modèle disjoint d'agentivité (e.g., Markus & Kitayama, 2003).

revanche, dans les contextes asiatiques, les individus sont moins perçus comme des êtres disjoints mais plutôt comme des entités connectées qui forment un tout dans leurs relations les unes avec les autres. Selon ce modèle *interdépendant*[10] de soi, les actions des individus sont et doivent être adaptées au contexte et sensibles aux besoins, préférences et intérêts des autres. Les « bonnes » actions sont plutôt celles qui permettent l'adaptation à l'environnement et la connexion aux autres individus.

Ces modèles culturels du soi et de l'agentivité guident le comportement des individus et leur fournissent des matrices pour interpréter leur comportement et celui des autres (Adams, Anderson, & Adonu, 2004 ; Fiske et al., 1998). Une étude a par exemple montré que pour expliquer les performances d'athlètes aux jeux olympiques, les Américains se focalisent davantage que les Japonais sur les attributs personnels de l'athlète, reflétant ainsi un modèle plutôt *indépendant*. Les Japonais en revanche accordent davantage d'attention au passé de l'athlète et à son entourage (e.g., entraîneur, équipe), renvoyant ainsi à une compréhension plutôt interdépendante de la personne (Markus, Uchida, Omoregie, Townsend, & Kitayama, 2006). Mais ces modèles culturels n'existent pas seulement dans la tête des individus, ils ont une réalité également dans les produits et les pratiques avec lesquelles les individus vivent en interaction constante. Kim et Markus (1999, étude 4) montrent ainsi que si les publicités américaines mettent en avant l'unicité (e.g., le rejet des valeurs et croyances collectives, la liberté, le choix et la distinction), les publicités coréennes en revanche insistent sur la conformité (e.g., le respect des valeurs et croyances collectives, l'harmonie avec le groupe et la conformité).

Les travaux de Stephens et Markus sur les classes sociales prolongent l'analyse des modèles du soi et de l'agentivité développée par Markus et Kitayama (1991, 2003, 2010) en la transposant aux différentes classes sociales (Stephens, Markus, & Townsend, 2007). L'idée générale est qu'à l'intérieur d'une même culture nationale, il peut exister des différences culturelles liées aux conditions matérielles et sociales d'existence. Ces travaux développés aux Etats-Unis partent du principe que même si les individus partagent un cadre commun politique, idéologique, médiatique (qui reflète majoritairement un modèle culturel indépendant), les contextes de classes sociales créent une distinction signifiante dans la façon dont les personnes se définissent et se représentent ce qu'est agir comme une « bonne »

[10] Dans certains articles, les auteurs font référence au modèle conjoint d'agentivité (e.g., Markus & Kitayama, 2003).

personne. Un ensemble d'observations et d'entretiens avait déjà mis en évidence la difficulté pour les individus de classe populaire de se vivre comme des acteurs indépendants contrôlant leur vie en accord avec leurs préférences (e.g., Kohn & Schooler, 1983 ; Kusserow, 1999 ; Lamont, 2000 ; Markus, Ryff, Curhan, & Palmersheim, 2004). En 2007, Stephens et ses collaborateurs (2007) (voir aussi Snibbe & Markus, 2005) ont proposé et testé expérimentalement l'idée que l'appartenance aux différentes classes sociales implique des modèles du soi et de l'agentivité différenciés : les individus de classe populaire auraient tendance à employer des modèles relativement interdépendants, alors que les individus de classe favorisée adopteraient des modèles plutôt indépendants.

c. Interdépendance dure vs. indépendance expressive

Pour comprendre la façon dont les contextes de classes sociales produisent des normes culturelles spécifiques dans la façon de se définir et d'agir en tant qu'individu, il est important de prendre en compte les conditions matérielles et sociales d'existence de ces contextes (Stephens et al., 2007 ; Stephens, Markus, & Phillips, 2014). En effet, les conditions matérielles et sociales d'existence contraindraient/faciliteraient un ensemble possible de manières d'agir. En retour, le répertoire de comportements privilégiés créerait des normes culturelles influençant les façons de se définir et d'agir en tant qu'individu.

Les individus de classe populaire, comparativement aux individus de classe supérieure, évoluent dans des contextes caractérisés par moins de ressources économiques et plus de contraintes environnementales, plus de risques et d'incertitude, moins de possibilité de choisir, contrôler et influencer (Kohn, 1969 ; Lachman & Weaver 1998). Concernant leurs relations sociales, ils ont tendance à passer plus de temps en famille, à prendre soin et s'occuper de leurs proches (Markus et al., 2004). D'une façon générale, les relations sociales sont fondées sur l'aide mutuelle et la dépendance réciproque plutôt que sur le choix (Lamont, 2000). Ils ont également moins de mobilité géographique et moins de chance d'atteindre l'université (Argyle, 1994 ; Pattillo-McCoy, 1999). Ceci peut avoir pour conséquence une plus grande difficulté à envisager une variété de futurs possibles tant au niveau personnel (e.g., mode de vie) que professionnel. En raison de ces conditions matérielles et sociales de vie, les enfants apprennent tôt dans leurs interactions avec leurs parents que « l'on ne fait pas toujours ce que l'on veut » et qu'il est important de respecter les règles et de reconnaître sa place dans la hiérarchie sociale (Kusserow, 1999 ; Lamont, 2000 ;

Miller, Cho, & Bracey, 2005). Ces contextes de classe populaire favorisent ainsi des normes culturelles d'interdépendance (Stephens et al., 2007). Les individus vont avoir tendance à agir d'une manière caractérisée par l'attention et l'ajustement aux autres et au contexte social. Toutefois, l'adaptation aux contextes de la classe populaire est également synonyme de dureté, de force et de résilience (e.g., Chen & Miller, 2012 ; Kusserow, 2004). Par exemple, interrogés sur le fait de ne pas avoir évacué la Nouvelle Orléans lors du passage de l'ouragan Katrina en 2005, les survivants (majoritairement issus de classe populaire) insistaient sur la volonté de ne pas laisser leur famille et leurs amis, de pouvoir s'occuper de leurs proches, de rester fort et de ne pas abandonner devant les épreuves (Stephens, Hamedani, Markus, Bergsieker, & Eloul 2009). Cette forme d'interdépendance, caractérisée à la fois par une attention aux autres mais également par de la dureté et de la ténacité est qualifiée d'*interdépendance dure* [11] (*hard interdependance*, Stephens, Markus et al., 2014, voir Figure 3).

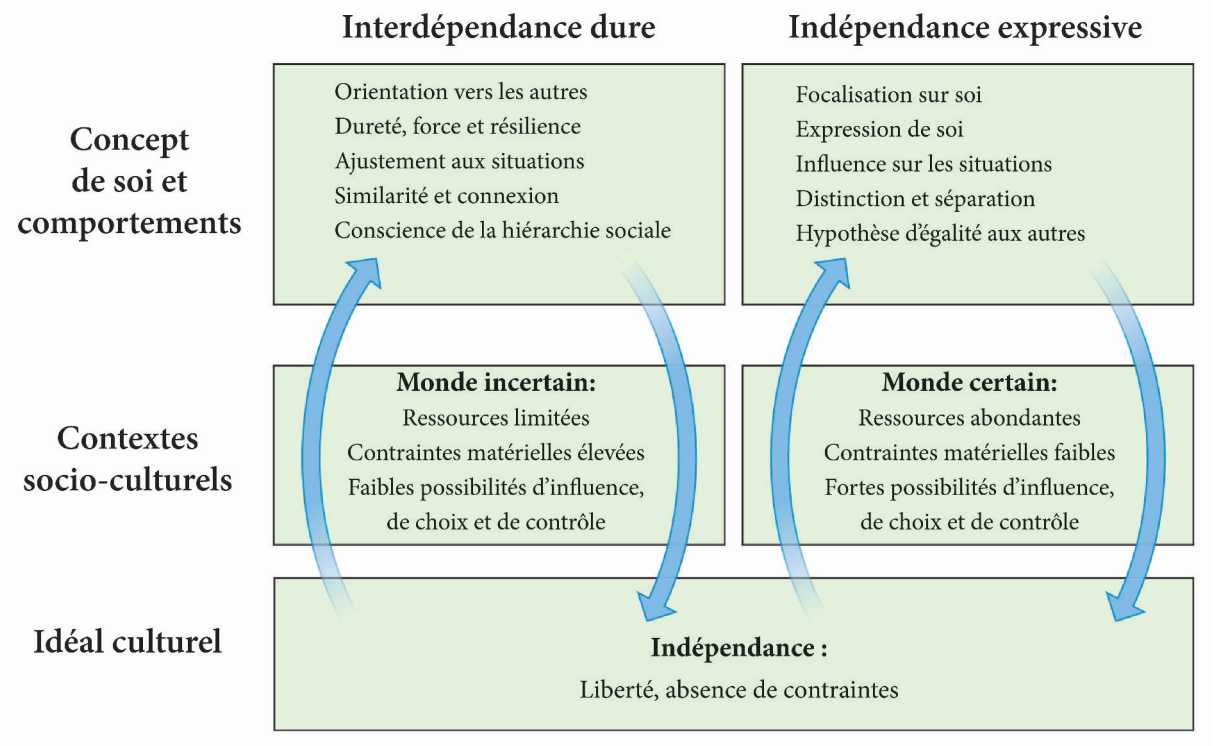


Figure 3. Modèle conceptuel de l'approche socio-culturelle des classes sociales. Adapté de Stephens, Markus et al., 2014.

[11] Notre traduction.

Les contextes de classe favorisée, par comparaison aux contextes de classe populaire, se caractérisent par davantage de ressources économiques et de plus grandes possibilités de choix, d'influence et de contrôle (Kohn, 1969 ; Lachman & Weaver, 1998). Les individus ont également une plus grande mobilité géographique et une tendance à développer davantage de relations sociales librement choisies en dehors de la famille et non fondées sur l'aide mutuelle et la nécessité (e.g., Pattillo-McCoy, 1999 ; Rossi, 2001). Ces conditions matérielles et sociales favorisent des pratiques de socialisation qui invitent les enfants à se mettre en avant et à exprimer leurs intérêts, préférences et opinions dans diverses activités de la vie quotidienne (Lareau, 2003). Les enfants peuvent ainsi régulièrement exprimer leurs choix en matière d'alimentation, de tenue vestimentaire ou encore d'activités extra-scolaires. Les parents apprennent à leurs enfants, que « le monde est à eux » et qu'ils peuvent avoir ce qu'ils désirent (Kusserow, 1999 ; Miller et al., 2005). Ces expériences de vie répétées favorisent des normes culturelles d'indépendance : l'individu se perçoit plutôt comme un acteur indépendant des autres individus et du contexte social, libre de suivre ses intérêts et de construire son propre futur (Stephens et al., 2007). Cette forme d'indépendance, caractérisée à la fois par une compréhension de soi comme acteur indépendant mais également par une orientation vers l'expression de ses intérêts, préférences et opinions est qualifiée d'*indépendance expressive* (*expressive independance*, Stephens, Markus et al., 2014, voir Figure 3).

En somme, les conditions matérielles et sociales de vie des différents contextes de classe sociale donnent lieu à des modèles culturels spécifiques dans la façon de se définir comme personne et de penser « l'individu en action » (i.e., l'agentivité). Les contextes de classe favorisée ont tendance à refléter et promouvoir des normes culturelles d'indépendance expressive, alors que les contextes de classe populaire ont tendance à refléter et promouvoir des normes de l'interdépendance dure. Ces différentes normes culturelles sont des cadres de pensée implicites qui guident les individus dans leurs façons d'interpréter le monde et d'agir. Dans ces recherches, c'est généralement le niveau d'éducation (i.e., diplôme) des individus ou de leurs parents lorsqu'il s'agit d'étudiants qui est utilisé pour établir la classe sociale des participants (voir Annexe 1 pour une présentation détaillée). Les premiers travaux qui se sont intéressés à l'impact de ces modèles culturels d'indépendance vs. d'interdépendance liés aux classes sociales se sont donnés pour objet d'étude le choix individuel. L'hypothèse sous-jacente à ces travaux est que le choix n'est pas un comportement neutre ayant la même signification pour tout le monde, mais il serait au contraire l'expression des modèles d'agentivité dominants des contextes socio-culturels dans lesquels il se réalise.

3. Classe sociale et choix individuel

Le choix est l'un des comportements ayant été le plus étudié par les travaux s'intéressant aux variations culturelles des modèles du soi et de l'agentivité (e.g., Kim & Markus, 1999). Prolongeant cette analyse socio-culturelle du choix, Stephens et ses collaborateurs (2007) ont fait l'hypothèse que les individus de classe favorisée utiliseraient le choix pour exprimer leur unicité (expression du modèle indépendant) alors que les individus de classe populaire utiliseraient le choix pour signaler leur similarité avec les autres (expression du modèle interdépendant) (voir également Snibbe & Markus, 2005). Dans une première étude, des étudiants étaient ainsi sollicités pour participer à une soi-disant enquête. En remerciement de leur participation, ils étaient invités à choisir le stylo qu'ils aimaient le plus parmi un échantillon de cinq stylos. Les stylos étaient toujours présentés par cinq, et il y avait au moins un stylo d'une couleur différente des autres. En effet, les cinq stylos étaient pris au hasard par l'expérimentateur dans un sac contenant un grand nombre de stylos verts et orange et inévitablement une des deux couleurs de stylos se retrouvait en minorité[12] (voir Kim & Markus, 1999 pour un paradigme similaire). Les auteurs prédisaient que l'apparence du stylo, à savoir le fait qu'il apparaisse comme minoritaire ou majoritaire par rapport à l'ensemble des stylos, affecterait le choix des participants selon leur classe sociale. Conformément à ces hypothèses, les résultats ont montré que les participants de classe populaire choisissaient davantage le stylo majoritaire, stylo qui apparaissait comme relativement similaire aux autres. En revanche, les participants de classe favorisée choisissaient plus souvent le stylo minoritaire apparaissant comme relativement unique. Ces résultats suggèrent donc des préférences différenciées pour la similarité ou l'unicité qui varient en fonction de la classe sociale.

Mais les préférences normatives pour la similarité et l'unicité ne se reflètent pas seulement dans les choix des individus. Elles apparaissent également dans leurs réactions face aux choix des autres. Ainsi, dans une autre étude (étude 3), les participants étaient à nouveau invités à choisir un stylo parmi cinq après avoir répondu à une enquête. Une fois que le

[12] En réalité, les stylos pouvaient apparaître dans deux dispositions différentes : une configuration avec un seul stylo d'une couleur minoritaire et quatre stylos d'une couleur majoritaire ou bien deux stylos d'une couleur minoritaire et trois stylos d'une couleur majoritaire. Si exceptionnellement l'expérimentateur prenait cinq stylos de la même couleur, il devait en remettre un dans le sac et en reprendre un autre à nouveau. Nous ne reportons pas cette distinction dans le texte car les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet du ratio sur le choix.

participant avait choisi son stylo (qui s'avérait être plutôt similaire ou plutôt différent des autres stylos), un compère s'approchait de l'expérimentateur pour lui demander un stylo similaire (vs. différent) du stylo choisi par le participant. Les résultats ont mis en évidence que les participants de classe populaire aimaient davantage le stylo qu'ils avaient choisi lorsque le compère faisait le même choix qu'eux plutôt que lorsqu'il faisait un choix différent. Ce n'était pas le cas pour les participants de classe favorisée dont l'évaluation n'était pas influencée par le choix du compère. De façon similaire, lorsqu'on leur demandait quelle serait leur réaction si un de leurs amis achetait la même voiture qu'eux à quelques jours d'intervalle, les individus de classe populaire se déclaraient heureux et flattés, suggérant ainsi que le choix est pour eux un moyen d'être similaire et connecté aux autres. En revanche, les individus de classe favorisée réagissaient négativement face à cette situation, suggérant une préférence pour l'unicité et la distinction (études 4a et 4b). Cette série d'étude montre donc que les individus font des choix différents et réagissent différemment aux choix des autres en fonction de leur classe sociale. Ces différences reflètent des modèles culturels différents du soi et de l'agentivité qui proviennent des contextes socio-culturels dans lesquels les individus évoluent.

Ainsi la classe sociale produit des normes culturelles différentes dans la façon de se définir et d'agir en tant qu'individu. Les individus de classe populaire ont tendance à agir et plus particulièrement faire des choix leur permettant d'être similaires aux autres alors que les individus de classe favorisée vont agir et faire des choix leur permettant de se différencier. Ces modèles culturels du soi et de l'agentivité colorent également les perceptions qu'ont les individus de leurs propres actions et de celles des autres. Ainsi, les individus de classe favorisée vont avoir tendance à interpréter les actions individuelles comme étant et devant être le résultat d'un choix, alors que les individus de classe populaire vont plutôt interpréter les actions comme devant être adaptées aux autres individus et aux situations (Stephens et al., 2009). Plus généralement, les modèles culturels sont des cadres de pensée implicites qui orientent les façons de penser, de ressentir et d'agir des individus. Par souci de parcimonie, nous avons présenté dans cette partie uniquement les travaux portant sur le choix individuel. Cependant, la perspective socio-culturelle des classes sociales a donné lieu à des travaux sur d'autres aspects du fonctionnement psychologique et du comportement. Des recherches ont par exemple mis en évidence un impact des modèles culturels liés aux classes sociales sur les processus attentionnels (Grossmann & Varnum, 2011). Les individus de classe populaire orientés vers l'interdépendance auraient ainsi un style cognitif plutôt holistique, se

caractérisant par une focalisation attentionnelle sur le champ perceptif dans sa globalité et les relations entre les différents éléments, alors que les individus de classe favorisée orientés vers l'indépendance auraient un style cognitif plutôt analytique se caractérisant par une tendance à détacher les différents éléments de leur contexte pour les traiter de façon détaillée.

En résumé, nous avons vu dans ce premier chapitre que la classe sociale est bien plus qu'une simple variable démographique que le chercheur choisirait ou non de prendre en compte pour des raisons plus ou moins idéologiques. Au contraire, la classe sociale renvoie à un contexte de socialisation, de vie, qui contraint (ou facilite) l'accès des individus à des ressources matérielles, symboliques, sociales et culturelles. Ces contextes d'existence façonnent des dispositions à penser, ressentir et agir. Nous avons vu qu'il existait néanmoins une hétérogénéité dans les différentes approches selon qu'elles mettent plus ou moins l'accent sur les aspects économiques, symboliques et culturels de la classe sociale. Pour Shafir et ses collaborateurs (e.g., Mullainathan & Shafir, 2013), les inégalités sociales sont avant tout des inégalités de ressources économiques. L'approche socio-cognitive (e.g., Kraus et al., 2012) prend aussi en considération les ressources économiques mais au-delà, elle met l'accent sur le rang perçu, la perception subjective des individus de leur position dans la hiérarchie sociale, comme principe explicatif des effets de la classe sociale. Enfin, l'approche socio-culturelle (e.g., Stephens, Markus et al., 2012, 2014) se focalise davantage sur les ressources et normes culturelles.

Néanmoins, ces modèles théoriques ne s'opposent pas et on remarque que les deux dernières approches en particulier permettent parfois de faire des prédictions similaires concernant l'impact de la classe sociale. En effet, la conception d'un individu interdépendant, relié aux autres (vs. indépendant et autonome) et celle d'un individu orienté vers le contexte et les autres personnes (vs. focalisé sur le soi) sont finalement très proches. Par exemple, concernant la représentation de l'origine des actions individuelles et des évènements de vie, Grossmann et Varnum (2011), qui s'inscrivent dans l'approche socio-culturelle, font les mêmes hypothèses et reproduisent les résultats de Kraus et collaborateurs (2009) : les personnes de classe favorisée ont davantage tendance à se focaliser sur les attributs personnels des individus pour expliquer leurs actions, reflétant ainsi un modèle plutôt indépendant alors que les personnes de classe populaire accordent davantage d'attention au contexte social, renvoyant ainsi à une compréhension plutôt interdépendante de la personne. Cependant, nous verrons au chapitre 3 que sur la question des performances intellectuelles, les travaux réalisés dans le cadre de l'approche socio-culturelle permettent une compréhension originale du

phénomène de reproduction scolaire des inégalités sociales. En effet, ces recherches mettent en évidence que les contextes scolaires, loin d'être neutres, sont organisés par des standards culturels arbitraires (e.g., norme d'indépendance, formes de langage et de savoirs attendus et valorisés), qui favorisent la réussite des élèves de classe favorisée tout en faisant obstacle à celle des élèves de classe populaire.

D'autre part, si les auteurs se focalisent plus ou moins sur les aspects économiques, symboliques ou culturels de la classe sociale, celle-ci n'en reste pas moins conceptualisée comme un contexte global d'existence. Néanmoins, le fait d'étudier séparément ces différents aspects peut permettre une meilleure compréhension des multiples influences de la classe sociale sur les individus. En effet, il ressort de plusieurs études que selon l'aspect du fonctionnement psychologique ou du comportement étudié, les ressources économiques, le rang perçu et le capital culturel n'ont pas une contribution équivalente. Par exemple, le revenu semble prédire les comportements non-éthiques de façon beaucoup plus importante que le capital culturel (Dubois et al., 2015). Le rang perçu est lui un meilleur prédicteur que le revenu dans la façon dont les individus se représentent l'origine des actions individuelles (Kraus et al., 2009). En revanche, le capital culturel apparaît beaucoup plus déterminant dans la réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Stephens, Markus et al., 2012, 2014).

Enfin, il existe bien évidemment de la variabilité à l'intérieur des différentes classes sociales (Bourdieu, 1979). Par exemple, et fort heureusement, il existe de nombreux *miraculés* (Lahire, 1995), c'est-à-dire des élèves de classe populaire qui réussissent à l'école. La prise en compte des différentes dimensions de la classe sociale (ressources économiques, symboliques, culturelles) peut permettre d'expliquer en partie cette variabilité. Par exemple, des recherches en sociologie ont mis en évidence le fait que les élèves de classe populaire ayant des parents engagés dans une association ou un syndicat avaient tendance à mieux réussir à l'école que la majorité des autres enfants de classe populaire (Terrail, 1990). En effet, dans ces familles, l'engagement associatif ou syndical développerait une forme de capital culturel rentable scolairement, principalement sous la forme d'un rapport à l'écrit en phase avec les apprentissages. Dans le chapitre 2, nous allons maintenant nous centrer plus particulièrement sur la relation entre classe sociale et performances intellectuelles.

Chapitre 2 – Classes sociales et performances intellectuelles : des explications essentialisantes à la théorie de l'arbitraire culturel

Pour Socrate, les citoyens de la République devaient être élevés et classés d'après leur valeur en trois classes : les dirigeants, les auxiliaires et les artisans (Gould, 1981). La valeur des individus et leur place dans la hiérarchie sociale étaient déterminées par la nature des métaux qui coulaient dans leurs veines, à savoir de l'or, de l'argent ou du bronze. Au cours de l'Histoire, les justifications permettant de légitimer la stratification sociale ont changé. Au Moyen-Age, les métaux ont laissé place à la religion. Après la Révolution Française et l'égalité proclamée entre les Hommes sont apparues de nouvelles formes de justifications permettant de légitimer l'esclavage, la colonisation et les différences de positions sociales (Carson, 2007). Celles-ci ont commencé à être perçues comme des différences naturelles d'intelligence et de volonté. Aujourd'hui, le mérite individuel est devenu le principal critère de distinction et de classement des individus. Le mérite individuel permet de rendre acceptables et justes les inégalités sociales puisque les différences de positions sociales seraient le juste reflet des qualités individuelles comme le talent ou l'effort (Duru-Bellat, 2009).

Ce principe de méritocratie est formulé en 1947 dans le Plan Langevin-Wallon : « *L'introduction de la justice à l'école par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction* ». Même si le Plan Langevin-Wallon n'a pas été mis en œuvre, les différentes réformes de l'institution scolaire qui l'ont suivi ont été soutenues par l'objectif d'offrir les mêmes conditions d'enseignement à tous les élèves pour que l'orientation vers les différentes filières et les positions sociales qui s'en suivent ne se réalise plus en fonction de l'origine sociale mais uniquement du mérite individuel (Young,

1958). Cependant, au moment où un plus grand nombre d'élèves de classe populaire accèdent à des niveaux d'enseignement dont ils étaient exclus auparavant, les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) réinterrogent le principe de méritocratie et d'égalité des chances. En effet, ces auteurs mettent en évidence que la probabilité de rencontrer des difficultés scolaires, et l'élimination progressive du système scolaire qui en résulte, augmentent au fur et à mesure que l'on se rapproche des classes les plus défavorisées. Ces constats sont toujours d'actualité puisque l'institution scolaire reste encore aujourd'hui fortement marquée par un principe d'inégalité (OCDE, 2014). Une enquête récente de l'INSEE (Baccaïni, de Lapasse, Lebeaupin, & Monso, 2014) révèle par exemple que la probabilité d'avoir déjà redoublé au moins une fois à l'entrée en 6ème est six fois plus importante pour les élèves issus de classe populaire que pour les élèves de classe favorisée. En effet, si 20,5 % des enfants issus de milieux défavorisés ont redoublé au moins une fois lorsqu'ils entrent en sixième, ce n'est le cas que pour seulement 3,6% des enfants de milieux favorisés. Selon une autre étude du Ministère de l'Education Nationale (2011), la probabilité d'obtenir un diplôme bac + 5 est dix fois plus importante pour un enfant de cadre (40 %) que pour un enfant d'ouvrier (4 %). Inversement, on observe que parmi les élèves sortis du système scolaire sans diplôme, 25 % sont enfants d'ouvriers alors que seulement 3 % sont enfants de cadres. Ce phénomène d'élimination progressive des élèves de classe populaire s'accompagne d'une relégation vers des filières moins prestigieuses. Ainsi en France, les enfants des catégories populaires constituent 84 % des élèves en grande difficulté scolarisés dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) (Ministère de l'Education Nationale, 2007).

L'objectif de ce deuxième chapitre sera dans un premier temps de présenter les approches dominantes en psychologie qui tentent de rendre compte de la relation solidement établie entre classe sociale et performances intellectuelles. Nous verrons qu'en psychologie, la moindre réussite des élèves d'origine populaire est généralement interprétée comme la conséquence de déficits liés à des caractéristiques individuelles comme l'intelligence ou la motivation (Plaut & Markus, 2005). Ainsi, les élèves de classe populaire réussiraient moins bien à l'école car ils ne possèderaient pas les qualités nécessaires. Pour certains chercheurs, l'origine de ces déficits serait génétique (e.g., Krapohl & Plomin, 2015). À l'opposé, d'autres recherches invoquent des déficits liés à la pauvreté et au manque de stimulation de l'environnement familial (e.g., Hart & Risley, 1995 ; Lautrey, 1980). Les élèves seraient en difficulté parce qu'ils rentreraient à l'école avec des déficits linguistiques et culturels liés à la pauvreté de leur environnement social. Nous observerons ensuite que ces deux modèles

explicatifs, en apparence très différents, partagent pourtant une même vision, une même lecture de l'hétérogénéité scolaire. En effet, qu'ils interprètent la plus faible réussite des élèves issus de milieux populaires en termes de déficits biologiques ou d'handicap social et culturel, ces modèles partagent l'idée que les différences de performances scolaires reflètent les qualités internes de l'élève (Croizet & Millet, 2012). Cette tendance à situer l'origine des écarts de performances entre groupes sociaux à « l'intérieur » des individus est appelée *essentialisme psychologique* (Keller, 2005 ; Rothbart & Taylor, 1992). Les performances scolaires seraient la traduction d'une *essence* présente dans les individus, c'est-à-dire d'une caractéristique interne, inobservable, stable, influençant le comportement (Gelman, 2003). Cet essentialisme reflèterait la façon dont le modèle culturel occidental envisage le comportement individuel et plus particulièrement la compétence (Heine et al., 2001 ; Plaut & Markus, 2005). Pourtant, cette lecture de la réussite et de la difficulté scolaire n'est pas conforme aux connaissances scientifiques actuelles car elle néglige un aspect fondamental des apprentissages scolaires : leur dépendance aux situations de classe. En effet, il est aujourd'hui clairement établi que la performance intellectuelle ne reflète pas nécessairement les capacités réelles des individus car les performances dans les situations évaluatives peuvent être compromises par des menaces liées à l'image de soi (Inzlicht & Schmader, 2012). Enfin, nous terminerons ce chapitre par une présentation du modèle de l'*arbitraire culturel* (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) qui remet en cause l'idée que les élèves de classe populaire rentreraient à l'école avec des déficits, qu'ils soient naturels ou produits par l'environnement familial. Selon ce modèle, à partir duquel nous avons construit nos hypothèses de recherche, les élèves de classe populaire seraient désavantagés dans la compétition scolaire de par la possession d'un *capital culturel* beaucoup plus éloigné des attendus et savoirs scolaires que celui possédé par les élèves des classes moyennes et favorisées.

I. Explications dominantes du lien entre classes sociales et performances intellectuelles

1. Des explications en termes de différences inter-individuelles

Les différences de performances entre élèves liées à l'origine sociale sont visibles à tous les niveaux du système scolaire et elles sont visibles très tôt, dès l'école maternelle.

Ainsi, on observe dès la moyenne section de maternelle, chez des élèves de 4 à 5 ans, des différences selon l'origine sociale dans le domaine de la logique verbale (Leroy-Audoin, 1993). Les enfants de cadres moyens et supérieurs ont une plus grande maîtrise du langage oral et ils connaissent un plus grand nombre de mots. Même si elles sont moins importantes, ces différences existent également dans d'autres éléments comme l'aisance graphique, la structuration spatiale et l'organisation temporelle (se repérer dans l'espace de la classe, intégrer le temps de la classe et s'y adapter). D'autres études ont également documenté des différences dès l'âge de 4 ans au niveau de la reconnaissance et de la manipulation orale des sons de la langue (i.e., conscience phonologique) (Lonigan et al., 1998, voir également Bowey, 1995). Enfin, il apparaît que dès 5 ans il existe une variabilité marquée socialement au niveau des savoirs et savoir-faire liés à l'appropriation des livres (Sublet & Prêteur, 1988). Les élèves de milieux populaires sont moins habiles à reconnaître l'écrit sur des supports variés, à classer des livres suivant des critères (format, genre, thème, etc.), à connaitre les différentes fonctions du livre, ou encore à comprendre un récit, etc. La scolarisation à l'école maternelle ne permet pourtant pas de réduire ces différences puisqu'à l'entrée au CP, les écarts de performances sont toujours très marqués en fonction de l'origine sociale (Ministère de l'Education Nationale, 2002). La connaissance du nom des lettres, la familiarité avec les livres ou encore le niveau de conscience phonologique en fin de maternelle sont en effet des prédicteurs de la réussite en lecture en fin de CP (Bowey, 1995 ; Negro & Genelot 2009). Le processus d'apprentissage étant cumulatif, on apprend de nouvelles choses à partir de ce que l'on sait déjà, les compétences scolaires développées en fin de maternelle ou au début du CP vont jouer un rôle déterminant sur les performances et trajectoires scolaires ultérieures (Caille & Rosenwald, 2006 ; Duru-Bellat, 2003).

Comment sont généralement interprétés ces écarts qui apparaissent très tôt et qui se révèlent très prédictifs de l'évolution des parcours scolaires ? Lorsque l'on s'intéresse aux représentations de la réussite et de la difficulté scolaires, on s'aperçoit que l'hétérogénéité des résultats est généralement expliquée par la possession (ou l'absence) de qualités intrinsèques telles que l'intelligence ou la motivation. Des travaux montrent ainsi que les enseignants ont tendance à interpréter la difficulté scolaire des élèves par un manque de capacités cognitives ou d'effort (Desombre et al., 2010 ; Do, 2007 ; Monfroy, 2002)[13]. À titre d'exemple, une

[13] Certains travaux précisent d'ailleurs que la réussite serait plutôt interprétée comme la conséquence d'efforts quand l'échec serait davantage attribué au manque de capacités (Luginbuhl, Crowe, & Kahan, 1975 ; Desombre et al., 2010).

analyse de 1000 appréciations extraites de bulletins scolaires du secondaire révèle que les résultats scolaires des élèves sont bien souvent interprétés à travers le prisme de leur personnalité et de leurs capacités. Les élèves qui obtiennent de bonnes notes sont fréquemment décrits comme « bons », « sérieux », alors que les élèves en difficulté sont décrits comme « médiocres », « faibles », « laborieux » (CRDP Franche-Comté & Lycée le Grand Chênois, 1996). Cette tendance à expliquer la réussite et la difficulté scolaires en termes de dispositions internes se retrouve également dans le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves. En effet, les enseignants évaluent plus favorablement les élèves qui privilégient les attributions internes plutôt que les attributions externes pour rendre compte de leur comportement en général et de leurs résultats scolaires en particulier (Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006 ; Bressoux & Pansu, 1998, 2001, 2003).

Du côté de la recherche scientifique, la grande majorité des travaux en psychologie consacrés à la compréhension des écarts de réussite scolaire liés à l'origine sociale repose également sur l'idée que si les élèves de classe favorisée réussissent mieux à l'école, c'est qu'ils possèdent davantage les qualités individuelles nécessaires à l'apprentissage. Certaines études suggèrent ainsi que les élèves de classe populaire seraient moins motivés par les apprentissages que les élèves des milieux plus favorisés et qu'ils n'auraient pas les capacités de contrôle de soi nécessaires pour réussir (e.g., Howse, Lange, Farran, & Boyles, 2003). Une autre cause avancée plus récemment pour rendre compte du lien entre classe sociale et aptitude intellectuelle est la capacité de la mémoire de travail (Evans & Schamberg, 2009). La mémoire de travail peut être définie comme la capacité générale à maintenir actifs les objectifs et les informations pertinentes pour la tâche en cours et ce, en présence d'éléments interférents, internes ou externes (Engle, 2002 ; Kane, Conway, Hambrick, & Engle, 2007). Cette capacité se révèle prédictive de la réussite à multitude d'activités de haut niveau (e.g., compréhension de textes, résolution de problèmes, apprentissage, orientation spatiale, réussite scolaire, Engle, 2001). Néanmoins, parmi l'ensemble des caractéristiques individuelles mobilisées pour rendre compte des écarts de performances scolaires, l'intelligence est celle qui a suscité le plus de recherches et de débats (voir Nisbett, 2009). Mais si la grande majorité des recherches s'accorde sur l'idée que les disparités de réussite scolaire liées à l'origine sociale sont la conséquence de déficits individuels, il existe en revanche un débat entre scientifiques sur l'origine des déficits. Certains chercheurs voient dans ces différences individuelles une origine génétique. Pour d'autres, elles seraient le produit de l'environnement social et familial.

2. Origine génétique des écarts de performances intellectuelles

La question de l'influence relative des gènes et de l'environnement sur les performances intellectuelles est une question qui reste encore très débattue aujourd'hui. L'idée que les comportements individuels et plus particulièrement l'intelligence auraient une détermination génétique est un point de vue relativement partagé en psychologie (Branscombe & Reynolds, 2015). Il existe ainsi une longue tradition de recherches ayant contribué à diffuser dans la psychologie et au-delà l'idée que l'intelligence serait en grande partie déterminée par les gènes. Cette hypothèse d'un déterminisme génétique de l'intelligence est très présente au début du XX^{ème} siècle chez les psychologues américains qui vont mettre au point les premiers tests de quotient intellectuel (e.g., Goddard, 1916 ; Terman, 1919 ; Yerkes, 1921). Ils développent une thèse dite *héréditariste* selon laquelle les tests de quotient intellectuel mis au point permettraient de mesurer l'intelligence de façon objective ; celle-ci serait héréditaire, stable et il serait possible de classer les individus en fonction du score obtenu à ces tests (pour une synthèse voir Croizet, 2008 ; Gould, 1981).

Plus tardivement, les publications de Jensen « *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement ?* » (1969) puis de Herrnstein et Murray « *The Bell Curve* » (Herrnstein & Murray, 1994) vont contribuer fortement à renforcer dans la population la thèse selon laquelle l'intelligence serait innée. Les auteurs affirment que l'intelligence est héréditaire et que par conséquent les variations observées entre individus de groupes sociaux différents à des tests de quotient intellectuel seraient le reflet de différences génétiques. Cependant, l'argumentation des auteurs repose sur la confusion entre deux notions : l'hérédité et l'héritabilité (voir Encadré 2). En effet, Herrnstein et Murray (1994) affirment que le QI serait héritable dans des proportions allant de 40% à 80 % mais ne démontrent en rien le caractère héréditaire de l'intelligence.

***Encadré 2*. Héritabilité et hérédité**

Le génotype d'un organisme est l'information génétique codée dans chaque cellule sous forme d'ADN et portée par les chromosomes. Le phénotype est ce que nous sommes en mesure d'observer : les aspects biochimiques, physiologiques, morphologiques et comportementaux. L'héritabilité estime la corrélation entre la variabilité d'un phénotype (e.g., une caractéristique physique, un comportement) et la variabilité du génotype au sein d'une population donnée (Joseph, 2003). Elle permet d'évaluer la part de l'environnement et la part des gènes dans la probabilité d'apparition d'un trait ou d'un comportement à l'intérieur d'une population. Historiquement, cette mesure a été développée pour des raisons économiques de sélection animale. Le but était d'estimer le degré de ressemblance d'animaux (e.g., rendement laitier) présentant un génotype identique comparativement à d'autres animaux présentant un génotype plus éloigné. L'héritabilité est donc une mesure corrélationnelle qui ne renseigne en rien sur l'origine génétique d'un caractère ou d'un comportement. En revanche, la notion d'hérédité se situe dans une perspective causale : elle concerne la transmission d'un phénotype d'une génération à une autre. Par exemple, la couleur des yeux est une caractéristique physique héréditaire.

Ces deux concepts sont tout à fait distincts puisque certains traits peuvent être déterminés génétiquement et avoir une héritabilité proche de zéro (Joseph, 2003). C'est le cas par exemple du nombre d'yeux que possède un individu. En effet, si ce nombre est déterminé génétiquement, il a néanmoins une héritabilité proche de zéro puisque le fait de n'avoir qu'un seul œil, voire aucun, est dans la très grande majorité des cas la conséquence de raisons environnementales plutôt que génétiques. Ainsi, alors qu'il s'agit d'un trait déterminé génétiquement, les facteurs génétiques n'expliquent aucunement la variance observée dans le nombre d'yeux. À l'inverse, certains comportements peuvent n'avoir aucune détermination génétique et pour autant une forte héritabilité, comme par exemple le fait de manger avec des baguettes. En effet, les allèles des gènes qui donnent les yeux bridés sont nécessairement plus similaires entre personnes d'origine asiatique qu'entre Asiatiques et Européens. Si l'on réalisait une étude, il y a fort à parier qu'on observerait une corrélation entre la capacité à manger avec des baguettes et la variabilité de ces gènes. Cette corrélation ne serait pourtant en rien imputable à un effet de ces gènes sur les capacités impliquées dans le maniement des baguettes.

Le problème de l'utilisation du concept d'héritabilité est qu'il est souvent utilisé de façon interchangeable avec celui d'hérédité. Dans de nombreuses études, l'héritabilité de l'intelligence au sein d'un groupe est interprétée comme la preuve que les écarts d'intelligence entre groupes seraient d'origine génétique. Ainsi, dans un article publié dans *Science* en 2001, McGuffin, Riley et Plomin concluent que l'héritabilité (mesure corrélationnelle) des comportements mise en évidence par différentes études est la preuve que les variations comportementales observées sont imputables à des variations génétiques. Pourtant, cette conclusion est erronée puisque l'héritabilité d'une caractéristique au sein d'un groupe ne donne aucune information sur l'origine génétique des différences observées entre groupes (Ehrlich & Feldman, 2003 ; Jacquard, 1983 ; Lewontin, Rose, & Kamin 1985).

Afin d'évaluer l'héritabilité de l'intelligence, c'est-à-dire de séparer la part des facteurs génétiques et la part des facteurs environnementaux, des chercheurs ont eu l'idée de comparer des jumeaux monozygotes (i.e., qui partagent le même patrimoine génétique) ayant été élevés séparément. Un des postulats des recherches sur les jumeaux est que les facteurs génétiques et environnementaux seraient additifs, c'est-à-dire qu'ils affecteraient indépendamment l'individu (Haworth, Dale, & Plomin, 2008). Ainsi, observer chez des jumeaux élevés séparément une forte corrélation à des scores de tests de quotient intellectuel signifierait une forte héritabilité de l'intelligence puisque les enfants sont supposés avoir été socialisés dans des environnements différents. Ces études sur les adoptions de jumeaux semblent à première vue montrer que, même dans des contextes familiaux différents, il existe une similitude dans l'intelligence, la personnalité et le comportement, similitude qui pourrait par conséquent être attribuée à des facteurs génétiques. Une des plus célèbres études en la matière publiée dans *Science* en 1990 met ainsi en évidence une héritabilité de l'intelligence de 70 % (Bouchard, Lykken, McGue, Segal, & Tellegen, 1990). Mais cette forte héritabilité est interprétée à tort par les auteurs comme la preuve que les différences d'intelligence seraient innées. Par ailleurs, les auteurs ne fournissent que très peu d'informations sur les milieux dans lesquels ont été élevés les jumeaux (voir Kamin & Goldberger, 2002 pour une critique). Or, il semblerait que dans ce type d'étude, les milieux des familles adoptives soient souvent très similaires. Il s'agit souvent d'individus de la même famille, de la même ville, et originaires de classe relativement favorisée (Nisbett, Aronson, Blair, Dickens, Flynn, Halpern, & Turkheimer, 2012). Mais la critique la plus sévère adressée à la méthodologie des

jumeaux réside dans la remise en cause du postulat d'additivité des effets des gènes et de l'environnement. Les travaux actuels sur l'épigénétique mettent en évidence une véritable interaction entre l'environnement et les gènes (e.g., Charney, 2012).

Pourtant, le déterminisme génétique de l'intelligence n'est pas en déclin. Avec l'avènement de nouvelles technologies qui permettent aujourd'hui de mesurer directement les génotypes des individus, des chercheurs ambitionnent de trouver le ou les gènes de l'intelligence. En 1998, Chorney et ses collaborateurs découvrent qu'une forme particulière du gène IGF2R (i.e., un allèle) située sur le 6ème chromosome serait associée à un QI élevé. En effet, les auteurs repèrent la présence d'un allèle particulier (l'allèle 5) chez 46% d'enfants présentant un QI de 160 mais seulement chez 23% ayant un QI de 100. Plus récemment, d'autres chercheurs ont identifié une corrélation entre le gène CHRM2 situé sur le 7ème chromosome et la performance obtenue à des tests de QI (Dick et al., 2007). Les études les plus récentes utilisent une nouvelle technique d'analyse de l'ADN (GTCA, *Genome-wide Complex Trait Analysis*, Yang, Lee, Goddard, & Visscher, 2011). Cette méthode consiste à estimer l'héritabilité d'un trait non plus à partir d'individus semblables d'un point de vue génétique (e.g., jumeaux monozygotes) mais à partir d'un grand nombre d'individus n'entretenant pas de liens de parenté. Pour chaque paire possible d'individus de l'échantillon est calculée une corrélation entre le degré de similarité génétique et le degré de similarité du phénotype étudié (e.g., un score de quotient intellectuel). De celle-ci est déduite une estimation du pourcentage de variance dite « expliquée » par les variations génétiques prises en compte. Utilisant cette technique sur un échantillon de 3000 enfants non apparentés de 7 et 12 ans, des auteurs ont avancé que la classe sociale serait héritable dans une proportion de 18 à 19 % et que la relation entre la classe sociale et l'intelligence serait médiatisée génétiquement à 94 % (Trzaskowski, Yang, Visscher, & Plomin, 2014 ; voir Krapohl & Plomin, 2015, pour des résultats similaires). Cependant, ces études estiment toujours l'héritabilité et il n'existe aujourd'hui pas de preuve pour étayer l'idée que des gènes particuliers détermineraient l'intelligence. Par ailleurs, si des chercheurs interprètent les écarts de performances comme le reflet de différences innées, de nombreux généticiens excluent cette analyse. Les reconfigurations génétiques d'une génération à une autre se feraient de façon aléatoire à partir des différents patrimoines génétiques et si l'intelligence avait un caractère inné, on devrait observer une répartition beaucoup plus aléatoire des performances que celle qui est en réalité observée (Jacquard, 1983).

3. Origine environnementale des écarts de performances intellectuelles

Si certains considèrent que les difficultés scolaires des élèves de classe populaire sont le reflet de déficits biologiques héréditaires, d'autres pensent qu'elles sont la conséquence d'une « pauvreté » du milieu familial (e.g., Bereiter & Engelmann, 1966 ; Hess & Shipman, 1965). Les élèves de classe populaire seraient en difficulté à l'école car ils y rentreraient avec des déficits langagiers, culturels et cognitifs liés à leur milieu familial peu stimulant intellectuellement. En France, cette thèse est connue sous le nom de « théorie du handicap socio-culturel ». Elle émerge dans les années 1960 suite à la diffusion d'une lecture erronée des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sur la reproduction sociale. En effet, cette théorie interprète les différences de familiarité vis-à-vis des savoirs scolaires comme la possession d'un handicap. Cette thèse remet en cause la possibilité pour les élèves de classe populaire d'accéder aux savoirs et aux apprentissages en supposant que « *la pauvreté des cultures pauvres tiendrait tant à la faiblesse des facultés de raisonnement et d'abstraction qu'aux limites des savoirs acquis hors école* » (Terrail, 2002, p. 102). Ainsi, pour ces élèves la partie serait perdue d'avance.

La perspective selon laquelle les familles populaires transmettraient une « pauvre culture » qui priverait les enfants des ressources cognitives et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école a reçu beaucoup de crédit suite à la publication d'une étude menée par deux psychologues américains Betty Hart et Todd Risley (1995). Pendant une période de 2 ans et demi, ces chercheurs ont mené des observations d'une heure par mois au domicile de 42 familles (13 familles de classe favorisée, 10 familles de classe moyenne, 13 familles de classe populaire, et 6 familles en situation de pauvreté). Hart et Risley ont trouvé des différences importantes selon la classe sociale concernant l'exposition des enfants à la langue orale. Par exemple, en une seule heure, les enfants de classe favorisée seraient exposés à presque deux fois plus de mots (2153 mots) que les enfants de classe populaire (1251 mots) et entre 3 et 4 fois plus que les enfants en situation de pauvreté (616 mots). Il apparaît que ces différences se retrouvent également concernant le vocabulaire que les enfants ont acquis à l'âge de 3 ans. Les enfants de classe favorisée posséderaient environ 1000 mots contre 500 mots pour les familles en situation de pauvreté. Extrapolant ces données, Hart et Risley (2003) estiment qu'à l'âge de 3 ans, les enfants des familles les plus défavorisées auraient été exposés à 30 millions de mots de moins que les enfants de classe populaire. Cette « catastrophe précoce »

(*early catastrophe*), comme les auteurs l'appellent, résume bien la thèse du handicap socio-culturel selon laquelle les élèves seraient « handicapés » par une « culture de la pauvreté ». Ces travaux ont fait l'objet de nombreuses critiques (voir Miller & Sperry, 2012). Méthodologiquement, la façon dont ont été collectées les données, le manque de contrôle sur la façon dont l'observateur interagissait avec la famille, la faible taille de l'échantillon, rendent les résultats discutables. Par exemple, les familles choisissaient à quel moment l'heure mensuelle d'observation avait lieu. Il est ainsi tout à fait possible que les familles favorisées aient choisi d'être observées pendant des activités plus riches en possibilités linguistiques que les familles pauvres. Par ailleurs, ce qui est interprété comme un « déficit » pourrait en réalité refléter une difficulté des familles populaires à agir en accord avec les standards linguistiques et culturels dominants. En effet, de nombreux linguistes et psychologues considèrent que les enfants les moins privilégiés ne sont pas déficients d'un point de vue linguistique mais développent et acquièrent des pratiques langagières qui diffèrent de celles développées par les enfants de milieux plus privilégiés et qui sont moins valorisées sur le marché du langage (Bernstein, 1975 ; Cole & Bruner, 1971 ; Labov, 1972).

Aujourd'hui, ce déterminisme social connaît un vif regain d'intérêt. Néanmoins, il s'agit d'une nouvelle forme qui tend à biologiser les différences liées aux classes sociales. L'hypothèse centrale de ces études est que les conditions de vie des classes populaires empêcheraient le cerveau de se développer de façon normale. Un nombre important de recherches s'intéresse ainsi au lien entre la classe sociale et le développement cérébral. Dans une autre étude très récente publiée dans *Nature Neuroscience,* des chercheurs ont étudié la relation entre la classe sociale (mesurée avec le niveau d'éducation des parents et le revenu familial) et la surface du cortex cérébral mesurée à l'aide d'IRM sur un échantillon de plus de 1000 enfants et adolescents (Noble et al., 2015). Les auteurs mettent en évidence une relation linéaire entre le niveau d'éducation des parents et la surface du cortex cérébral (en contrôlant l'âge, le sexe et des facteurs d'ascendance génétique). Les enfants dont les parents ont un haut niveau d'étude ont en moyenne une surface cérébrale plus grande que les enfants dont les parents ont un faible niveau d'étude. La relation entre classe sociale et surface du cortex cérébral est encore plus forte lorsque l'on utilise le revenu comme prédicteur. De plus cette relation est logarithmique puisque pour les enfants de familles à faible revenu, de petites différences dans les revenus sont associées à des différences relativement importantes dans la surface du cortex cérébral alors que chez les enfants de familles à revenu élevé, des augmentations similaires ont très peu d'impact. Pour expliquer ces résultats les auteurs

avancent que les familles défavorisées offriraient un environnement plus stressant et moins stimulant intellectuellement, une exposition plus grande à des toxines (e.g., plomb, nicotine, etc.) et une moins bonne alimentation. Pour les auteurs, ces différences impacteraient le développement cérébral dès la vie intra-utérine. L'ensemble de ces recherches considère donc que les difficultés des élèves proviennent de déficits liés aux carences multiples du milieu familial. En somme, « *les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants* » (Bouveau & Rochex, 1997, p. 57).

4. L'essentialisation des performances scolaires ou l'*histoire de l'intérieur*

Qu'elles mobilisent les gènes ou le milieu familial comme facteur explicatif des écarts de réussite scolaire, toutes ces recherches ont en commun l'idée que les enfants de classe populaire ne possèdent pas les qualités intrinsèques requises pour réussir. Ces explications constituent une *essentialisation* des performances scolaires puisqu'elles se réfèrent à une nature sous-jacente (i.e., une essence) pour expliquer le comportement (i.e., *essentialisme psychologique*, Medin, 1989 ; Medin & Ortony, 1989). Les élèves de classe populaire réussiraient moins bien en raison de déficits d'origine génétique (i.e., *essentialisme biologique,* Bastian & Haslam, 2006 ; Keller, 2005) ou sociale (i.e., *essentialisme social*, Rangel & Keller, 2011).

En psychologie sociale, cette tendance à expliquer le comportement individuel en privilégiant des causes internes à la personne, au détriment d'influences externes, est connue sous le nom d'*erreur fondamentale d'attribution* (Ross, 1977). Pour certains chercheurs, cette propension à situer la cause des comportements dans des dispositions internes est sous-tendue par un ensemble de théories implicites et de croyances collectives liées à la culture occidentale (Morris, Nisbett, & Peng, 1995). Les explications essentialisantes seraient le reflet du modèle culturel occidental qui situe plus généralement l'origine des comportements *à l'intérieur* des individus (Plaut & Markus, 2005). Cette *histoire de l'intérieur* (*inside story*) découle du fait que dans les contextes culturels européens et nord-américains, la personne est plutôt représentée comme une entité indépendante, autonome et séparée des autres (e.g., Markus & Kitayama, 1991, 2003, voir Chapitre 1). L'esprit est envisagé comme une machine, un ordinateur, censé fonctionner de façon autonome et sans recours aux autres (e.g., Lakoff & Johnson, 1999). Les performances intellectuelles sont alors pensées comme la

conséquence de dispositions internes, dégagées de l'influence du contexte social (Plaut & Markus, 2005). L'intelligence et la motivation, situées « à l'intérieur » de l'individu, permettraient d'expliquer les différences de performances entre élèves. En revanche, dans les contextes culturels de l'Asie de l'Est, la personne est davantage envisagée comme une entité interdépendante, une partie qui devient un tout dans la relation aux autres (e.g., Markus & Kitayama, 1991, 2003, voir Chapitre 1). L'esprit y est plutôt perçu comme une racine (en Corée) ou un arbre (au Japon), c'est-à-dire un être vivant dont la croissance dépend à la fois de la maturation et des contraintes de l'environnement (Markus, Kitayama, & Heiman, 1996). Dans ces contextes culturels de l'Asie de l'Est où la personne n'est pas conçue comme un être disjoint, distinct des autres, l'intelligence et la compétence sont envisagées comme plus sociales. Cette *histoire de l'intérieur* (*inside story*) est également favorisée par la croyance en la méritocratie. En effet, la croyance selon laquelle tout le monde a les mêmes chances et que les positions sociales reflètent le mérite individuel favorise ce processus d'intériorisation (Plaut & Markus, 2005). À l'école, les élèves sont supposés suivre les mêmes cours et bénéficier du même traitement. Les conditions de passation et le contenu des évaluations sont à priori définis comme identiques pour tout le monde, les situations d'évaluation sont donc censées mesurer les différences de performances à un niveau individuel (voir modèle de covariation pour l'attribution dispositionnelle de Kelley, 1967). Cette *histoire de l'intérieur* est un élément important des contextes dans lesquels se déroulent les apprentissages puisqu'elle colore la perception que les élèves ont de leur réussite ou de leurs difficultés (Autin & Croizet, 2012).

Ces explications essentialisantes ne sont pourtant pas conformes aux connaissances scientifiques actuelles puisqu'elles sous-estiment le pouvoir des situations scolaires sur les performances intellectuelles (Inzlicht & Schmader, 2012 ; Lewin, 1931). En effet, les travaux réalisés dans la lignée de l'hypothèse de la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995) apportent des arguments en faveur d'une *histoire de l'extérieur* : les performances intellectuelles sont susceptibles de varier en fonction des caractéristiques de la situation. Par ailleurs, en transformant la corrélation entre classe sociale et performance intellectuelle en une relation causale et intangible, ces explications essentialisantes ne permettent pas de rendre compte des processus et des situations scolaires qui participent, jour après jour, au phénomène de reproduction sociale (Bonnéry, 2007). S'opposant à l'idée selon laquelle la moindre réussite scolaire des enfants de classe populaire s'explique par un manque de capacités ou de motivation, Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ont été les premiers à mettre en évidence le

rôle joué par l'école dans la reproduction des inégalités sociales. La théorie de l'*arbitraire culturel* qu'ils ont développée et qui a souvent été confondue à tort avec la théorie du handicap socio-culturel peut se résumer ainsi : le capital culturel développé lors de la socialisation familiale confère aux élèves une proximité plus ou moins importante vis-à-vis des apprentissages scolaires, qui varie selon les classes sociales. En ne reconnaissant pas ces inégalités initiales devant la culture scolaire, le système scolaire transforme les privilèges culturels en mérite individuel et en intelligence.

II. L'hypothèse de l'arbitraire culturel

1. L'arbitraire culturel de la culture scolaire

L'école n'est pas une institution neutre, objective, où toutes les formes de langages et de savoirs se valent. Elle se caractérise par un *arbitraire culturel* constitué d'un ensemble de savoirs, de façons d'être, de penser, de se tenir et de parler, attendus sans être explicitement enseignés (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Cet arbitraire culturel s'impose comme légitime à travers les pratiques pédagogiques des enseignants pensées comme « neutres », mais il est en réalité beaucoup plus proche de la culture des classes favorisées que de celle des classes populaires (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Par exemple, les savoirs qui sont sélectionnés, les méthodes pédagogiques utilisées (e.g., apprendre par le jeu) relèvent bien souvent d'une acculturation aux savoirs et pratiques culturelles diffusés dans les classes favorisées (Young, 1971). Il résulte de cet arbitraire culturel une inégale familiarité des élèves face aux apprentissages scolaires en fonction de leur classe sociale. Mais cette familiarité face aux apprentissages scolaires n'est bien souvent pas reconnue comme telle. En effet, contrairement au capital économique, le capital culturel se transmet par incorporation au travers de la socialisation familiale et par l'immersion dans un style de vie, ce qui le rend particulièrement invisible (voir Chapitre 1).

À travers leur socialisation familiale, les élèves de classe favorisée développent des dispositions culturelles, c'est-à-dire des formes de langages, des postures corporelles, des attitudes et savoirs qui leur confèrent une certaine proximité avec la culture scolaire. Par exemple, les enfants de classe favorisée fréquentent davantage les bibliothèques, les musées et théâtres et pratiquent davantage d'activités extra-scolaires (e.g., pratique d'un instrument de

musique) que les enfants de classe populaire (Bourdieu, 1979a ; Bradley, Corwyn, McAdoo, & Garcia Coll, 2001 ; Lareau, 2003). Ils sont également davantage familiarisés avec les albums de jeunesse puisque comparativement aux enfants des classes populaires, ils possèdent plus de livres chez eux et leurs parents leur lisent des histoires plus fréquemment (Adams, 1990 ; Bradley et al., 2001 ; Lareau, 2003 ; Ninio, 1980 ; Stuart, Dixon, Masterson, & Quinlan, 1998). C'est le cas d'Alice par exemple, dont les parents lui lisent deux histoires tous les soirs depuis qu'elle est toute petite. Très vite, les livres ont été pour elle des objets avec lesquels elle prenait plaisir à jouer. Elle s'amusait à trouver les lettres (puis les mots) qu'elle connaissait. Cela n'était d'ailleurs pas de tout repos pour ses parents car le rituel « lecture » du soir durait bien souvent beaucoup plus longtemps que prévu. Mais maintenant Alice est autonome, elle lit toute seule les livres qui correspondent à ses intérêts. Depuis quelque temps, elle s'est découvert une passion pour les dinosaures. Qu'elle ne fut pas sa joie la semaine dernière lorsque sa maîtresse a annoncé que la classe allait faire un projet sur les dinosaures. Alice va pouvoir apporter en classe sa collection de livres !

Au-delà de cette familiarisation implicite avec la culture scolaire, les familles de classe favorisée ont davantage tendance que les familles de classe populaire à s'engager dans des pratiques visant explicitement à améliorer les compétences scolaires de leurs enfants. Par exemple, les parents de classe favorisée sont plus susceptibles d'expliquer à nouveau certaines leçons, ou encore d'utiliser des jeux et des manuels pédagogiques pour développer et renforcer les compétences scolaires (apprentissage des nombres, des lettres, des couleurs, des formes, etc.) (Bradley et al., 2001 ; Lareau, 1989). Même s'ils sont autant mobilisés sur la réussite scolaire de leurs enfants, les parents de classe populaire ne peuvent pas apporter le même type d'aide que les parents dotés d'un capital culturel en phase avec la culture scolaire et ils sont souvent dépendants du contexte local pour trouver les ressources matérielles et culturelles nécessaires (Henriot-Van Zanten, 1990). Ainsi, les parents de Frédérique et Marie aimeraient bien pouvoir aider davantage leur fille pour qu'elles apprennent à lire plus vite. Ils se rendent bien compte qu'elles ont des difficultés par rapport aux autres enfants de la classe. Lors de la réunion de parents d'élèves, la maîtresse a bien insisté sur le fait que les enfants devaient lire un peu tous les soirs chez eux, et qu'il était également très important de leur lire des histoires le plus souvent possible. Le problème est que leurs horaires flexibles de travail ne leur permettent pas d'être présents le soir autant qu'ils le voudraient. De plus, ils ne savent pas trop comment s'y prendre pour les aider à apprendre à lire, ils ont peur de leur donner de mauvais conseils et de les induire en erreur. Les modes de socialisation des classes favorisées

développent ainsi un ensemble de dispositions scolairement rentables. Les enfants socialisés dans les classes populaires n'héritent pas quant à eux d'un capital culturel en phase avec les attendus et savoirs académiques. Pour eux, l'école reste la seule voie d'accès à cette culture.

Toutefois, le capital culturel constitue un avantage uniquement en raison du fait qu'il confère une familiarité vis-à-vis d'un arbitraire culturel scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lamont & Lareau, 1988 ; Lareau & Weininger, 2003). Contrairement aux approches déficitaires qui postulent que la culture populaire est une culture peu stimulante intellectuellement, la théorie de la reproduction sociale insiste sur le fait que les élèves de classe populaire et leurs familles ne sont pas déficients mais simplement placés à une distance plus importante des standards scolaires que les élèves de classe favorisée. Bourdieu n'impute pas l'échec des élèves de classe populaire à la faiblesse de leur capital culturel, mais à la connivence dissimulée entre l'arbitraire scolaire et la culture des classes dominantes. La socialisation dans les classes populaires développe également des savoirs et compétences, mais ceux-ci ne sont pas scolairement rentables sur le marché de l'école. Labov (1972) montre par exemple que le langage des enfants noirs de Harlem, perçu habituellement comme « pauvre » comparativement au langage scolaire s'avère en réalité beaucoup plus riche et diversifié d'un point de vue linguistique.

Un ensemble de travaux nous renseigne aujourd'hui sur les décalages existants entre l'arbitraire culturel scolaire et les dispositions culturelles développées lors de la socialisation dans les classes populaires. Les travaux de Lahire (1993, 2008) mettent par exemple en évidence le fait que l'école attend des élèves un certain type de rapport au langage bien particulier. En classe, on attend des élèves qu'ils soient capables de détacher le langage de son sens et de le prendre comme un objet d'étude pour en avoir un usage distancié et réflexif. Ce rapport « scriptural » au langage, c'est-à-dire calqué sur la culture écrite, est beaucoup plus en phase avec les modes de socialisation des classes favorisées que des classes populaires. En effet, celles-ci ont tendance à privilégier un rapport « oral et pratique » au langage, c'est-à-dire davantage spontané, contextualisé et rattaché au sens des énoncés (Lahire, 1993, 2008, voir également Bernstein, 1975). La possession de dispositions langagières en phase avec les attendus scolaires confère un avantage important dès l'entrée à l'école. Ces élèves ont non seulement « une longueur d'avance » sur les autres mais ils sont perçus comme naturellement plus doués que les autres.

Dans un autre registre, les travaux de Millet et Thin (2005) nous renseignent sur la façon dont les modes de socialisation des classes populaires peuvent entrer en conflit avec les logiques scolaires au niveau du rapport au temps ou à l'autorité. Par exemple, la précarité des conditions d'existence des familles populaires a des conséquences sur le rapport qu'elles entretiennent au temps. En effet, les horaires de travail flexibles, irréguliers, et parfois de nuit génèrent une temporalité de l'urgence et de l'immédiat qui est en contradiction avec le rapport au temps scolaire caractérisé plutôt par la régularité, la planification des activités et des apprentissages, la projection dans l'avenir, etc. Concernant les modes d'autorité, dans les classes populaires, celle-ci s'exerce bien souvent sur le mode d'une contrainte extérieure (« être derrière », surveiller, interdire et corriger sur le moment les éventuelles transgressions). Là encore, ce rapport à l'autorité n'est pas celui privilégié par l'école et les classes favorisées, où il s'agit plutôt de rechercher l'autonomie, l'autocontrainte des enfants, par l'intériorisation progressive de règles verbalisées et inculquées avec des « méthodes douces ».

Le décalage entre les logiques de socialisation des familles populaires et les logiques scolaires est également à l'œuvre au cœur des situations d'apprentissage. L'école serait porteuse d'exigences qu'elle ne donne pas les moyens de satisfaire (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992 ; voir également Bautier, Charlot, & Rochex, 2000 ; Bonnéry, 2007). Plus précisément, les situations d'apprentissage, parce qu'elles sont bien souvent implicites au niveau des attentes et des enjeux, créent des *malentendus sociocognitifs* chez les élèves qui n'ont pas encore construit les postures cognitives nécessaires à l'appropriation des savoirs. Ces malentendus sont des incompréhensions qui peuvent se créer entre les attentes, les évidences de l'institution scolaire et ce qu'en comprennent les élèves. Pour les élèves de classe populaire, le travail requis par l'apprentissage consisterait à faire son *métier d'élève* : respecter les règles de la classe et les consignes de travail, se comporter correctement, faire ses devoirs. Les élèves de classe favorisée seraient davantage dans une posture d'appropriation des savoirs. En raison de la proximité culturelle entre ce qu'ils vivent chez eux et ce qu'ils vivent à l'école, ils auraient davantage tendance à percevoir que derrière la réalisation de tâches et d'exercices, sont attendues d'eux la construction et l'appropriation de savoirs. Ainsi, plus les méthodes pédagogiques reposent sur de l'implicite, et plus elles sont susceptibles de créer ces malentendus. C'est le cas par exemple des méthodes d'apprentissage basées sur le jeu, au cours desquelles les élèves de classe favorisée qui bénéficient d'un *délit d'initié à la culture scolaire* sont plus susceptibles de comprendre les enjeux d'apprentissage

qui se cachent derrière l'activité ludique, comparativement aux élèves de classe populaire pour qui travailler et jouer représentent deux activités bien distinctes.

Enfin, sans tomber dans le relativisme culturel, le processus d'évaluation est lui-même arbitraire dans le sens où il donne à voir certaines différences plutôt que d'autres, à certains moments du cursus plutôt qu'à d'autres (Perrenoud, 1989). Par exemple, à l'entrée en CP, la variabilité des compétences en lecture est vraisemblablement aussi importante que celle en musique ou en motricité. Si l'école met les premières en évidence, à un moment où les disparités sont les plus grandes, elle se focalise beaucoup moins sur les secondes. Par exemple, comparativement à « l'avance » que possède Alice en lecture et en mathématiques, l'aisance dont fait preuve Marie en motricité passe relativement inaperçue à ses propres yeux et aux yeux de ses camarades.

En résumé, en raison de leur socialisation familiale, les élèves se retrouvent à une inégale distance de la culture scolaire. Les élèves socialisés dans les classes moyennes et favorisées arrivent à l'école avec une familiarité importante vis-à-vis des attendus et savoirs scolaires. Pour ces élèves, les normes scolaires sont bien souvent des réalités familiales avant même l'entrée à l'école. Comme Alice, ils connaissent par exemple déjà le nom des lettres, la façon dont elles « chantent », avant même que cela ait fait l'objet d'un apprentissage en classe. Même sans nécessairement maîtriser les concepts, ils disposent d'un rapport au langage et aux savoirs qui leur confère un avantage pour profiter pleinement des situations d'apprentissage. Les élèves de classe populaire ont en revanche une plus grande distance à parcourir pour s'approprier les formes de langages et de savoirs prédominantes à l'école. Cependant, les inégalités culturelles ne permettent pas de rendre compte à elles seules du phénomène de reproduction sociale. Pour que celui-ci opère, l'avantage en termes de familiarité doit être méconnu comme tel.

2. Indifférence aux différences et violence symbolique

Si la familiarité vis-à-vis des savoirs scolaires permet aux élèves d'entrer avec plus d'aisance dans les apprentissages scolaires, les inégalités de réussite scolaire ne sont pas « juste » le reflet d'inégalités culturelles face aux apprentissages. Pour que le processus de reproduction sociale opère, les (dés)avantages en termes de familiarité doit être méconnu en tant que tel (Bourdieu, 1966). En effet, « *pour que soient favorisés les plus favorisés et*

défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (Bourdieu, 1966, p. 336). Cette *indifférence aux différences* manifestée par l'école est rendue possible par la croyance en l'égalité des chances et le mérite individuel. En effet, tous les élèves étant placés dans une situation d'égalité de principe face à la culture scolaire alors qu'ils sont inégaux de fait, les différences de réussite peuvent alors être interprétées comme des différences de capacités individuelles et donc être perçues comme légitimes. « *L'essentialisme implicitement enfermé dans l'idéologie charismatique vient donc redoubler l'action des déterminismes sociaux : du fait qu'il n'est pas perçu comme lié à une certaine situation sociale, par exemple à l'atmosphère intellectuelle du milieu familial, à la structure de la langue que l'on y parle, ou à l'attitude à l'égard de l'école et de la culture qu'on y encourage, l'échec scolaire est naturellement imputé au défaut de dons* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 109). Ainsi, le processus de reproduction sociale se réaliserait via la non reconnaissance d'un arbitraire culturel scolaire qui (dé)favorise certains élèves et une perception des différences de réussite qui en découlent en termes de mérite et d'intelligence. Les différences de réussite liées à la classe sociale seraient ainsi légitimées, c'est-à-dire perçues comme justes, car elles découleraient de dispositions internes.

En transformant ce qui relève d'un avantage social en intelligence et plus généralement en mérite individuel, l'école produirait une forme de violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Croizet & Millet, 2012). Ce processus de violence symbolique consiste à imposer des significations comme légitimes tout en masquant les rapports de domination qui le fondent : la réussite des élèves de classe favorisée est perçue comme une marque de supériorité intellectuelle et l'échec des élèves de classe populaire comme le signe d'une limitation intellectuelle (Croizet & Millet, 2012). La violence symbolique est un processus de disqualification symbolique qui conduit à l'intériorisation de la domination sociale (Millet & Thin, 2005). Les élèves de classe populaire font l'expérience sur un mode individuel de rapports de domination sociale qui les dépassent, ce qui les conduit progressivement à interpréter leur difficulté relative comme le signe d'une infériorité. Si Bourdieu et Passeron (1970) ont bien décrit ce mécanisme de violence symbolique, des

travaux en psychologie sociale permettent aujourd'hui de documenter plus précisément les situations dans lesquelles elle s'inscrit et les processus psychologiques impliqués. Croizet et Millet (2012) ont proposé récemment qu'à travers les situations d'évaluation, les élèves de classe populaire feraient l'expérience d'une forme de violence symbolique. En effet, les travaux réalisés dans le cadre du paradigme de la *menace du stéréotype* démontrent que les situations d'évaluation, supposées justes, favorisent en réalité les élèves de classe supérieure et désavantagent les élèves de classe populaire, transformant ainsi le privilège social en mérite et intelligence.

La menace du stéréotype correspond, dans une situation de performance, à la crainte de confirmer le stéréotype négatif relatif à son groupe social d'appartenance, ou d'être jugé conformément à ce stéréotype (Steele & Aronson, 1995 ; Steele, 1997). Cette menace, qui peut être conceptualisée comme un état de déséquilibre cognitif entre la nécessité de maintenir une image de soi positive et la suspicion d'infériorité véhiculée par la situation de performance, se traduit par une détérioration du fonctionnement cognitif et des performances intellectuelles (pour une revue voir Schmader et al., 2008). La première étude ayant mis en évidence un effet de menace du stéréotype sur les performances des individus de classe populaire a été réalisée en France par Croizet et Claire (1998). Dans cette étude, les étudiants passaient un test d'aptitude verbale difficile (GRE) qui était présenté soit comme une évaluation diagnostique de leurs capacités intellectuelles, soit comme un test ayant pour but d'étudier les processus attentionnels impliqués dans la mémorisation. Les résultats de cette étude ont fait apparaître que lorsque le test était présenté comme une évaluation des capacités intellectuelles, les étudiants de classe populaire réussissaient moins bien que les étudiants de classe favorisée. En revanche, cet écart disparaissait lorsque le test était présenté comme non diagnostique des capacités intellectuelles. Depuis, ces résultats ont été reproduits plusieurs fois en France (Croizet & Dutrévis, 2004 ; Désert, Préaux, & Jund, 2009) et aux Etats-Unis (Harrison, Stevens, Monty, & Coakley, 2006 ; Spencer & Castano, 2007). Par exemple, il apparaît que dès l'âge de 6 ans, les enfants issus de classe populaire réussissent moins bien le test des matrices de Raven lorsqu'ils pensent que leur intelligence est évaluée plutôt que lorsqu'ils pensent qu'il s'agit d'un jeu (Désert et al., 2009). Par ailleurs, si les situations évaluatives détériorent les performances des élèves de classe populaire, elles améliorent dans le même temps celles des élèves de classe favorisée (i.e., effet ascenseur des stéréotypes, *stereotype lift*, Walton & Cohen, 2003). Ainsi, les travaux sur la menace du stéréotype

suggèrent que les situations d'évaluation, loin d'être neutres, ont tendance à créer des écarts de réussite entre les élèves de classe populaire et les élèves de classe favorisée.

Néanmoins, les situations dans lesquelles les élèves de classe populaire font l'expérience de la violence symbolique ne seraient pas limitées aux situations de menace du stéréotype. En effet, des recherches récentes mettent en évidence que les croyances sur la réussite et l'échec, le caractère compétitif de l'institution scolaire ainsi que les formes de motivation suscitées par les contextes scolaires auraient tendance à avantager les élèves de classe favorisée et à désavantager les élèves de classe populaire. Dans le prochain chapitre, nous ferons une synthèse des travaux ayant mis en évidence ces situations qui ont le pouvoir d'amplifier les écarts de performances entre élèves en fonction de leur classe sociale. Nous nous intéresserons aux différents niveaux de la situation telle qu'elle est définie par l'analyse socio-cultuelle : les croyances culturelles, les pratiques institutionnelles et les situations plus immédiates dans lesquelles se déroulent les interactions entre élèves. Nous terminerons par exposer nos hypothèses de recherche.

Chapitre 3 – Approche socio-culturelle de la reproduction sociale : le pouvoir des situations scolaires sur les performances intellectuelles

Il est aujourd'hui solidement établi que les situations dans lesquelles nous nous trouvons ont le pouvoir d'influencer nos pensées, nos émotions et nos comportements (Lewin, 1931). Ce « pouvoir de la situation » se réfère à l'idée que des facteurs situationnels subtils peuvent avoir une forte influence sur l'expérience psychologique et le comportement (Ross & Nisbett, 1991). La performance intellectuelle, souvent considérée comme un comportement à part, justement parce qu'elle serait peu sensible aux situations, n'échappe pourtant pas à cette règle. En moins de vingt ans, des centaines d'articles expérimentaux dans la lignée de l'hypothèse de la menace du stéréotype (Inzlicht & Schmader, 2012) sont venus étayer l'idée que le niveau de réussite à un test intellectuel peut fluctuer à la hausse ou à la baisse en fonction des caractéristiques, à priori anodines, de la situation (e.g., la manière dont le test est présenté, la composition du groupe qui passe le test, les posters affichés dans la salle d'examen, etc.).

L'objectif de ce chapitre est de présenter des travaux de psychologie sociale qui permettent aujourd'hui d'éclairer la façon dont les situations dans lesquelles se déroulent les apprentissages, facilitent ou font obstacle à la réussite des élèves en fonction de leur classe sociale. Nous avons vu au chapitre précédent que les situations d'évaluation jouaient un rôle dans la reproduction scolaire des inégalités sociales puisque comparativement à des situations non évaluatives, elles avaient tendance à détériorer les performances des élèves de classe populaire et dans le même temps à améliorer celles des élèves de classe favorisée. Néanmoins, comprendre la façon dont l'école reproduit les inégalités sociales nécessite de prendre en compte le fait que les situations scolaires (e.g., situations d'évaluation, de comparaison, etc.) ne sont pas en apesanteur sociale. Au-delà de leur caractère « immédiat », elles sont organisées par des pratiques, des institutions et des valeurs historiquement et

culturellement situées (Adams et al., 2008 ; Croizet & Millet, 2012). Afin d'appréhender de manière plus complète la façon dont les situations scolaires influencent les performances des élèves en fonction de leur classe sociale, nous proposons donc ici d'adopter une approche socio-culturelle prenant en compte ces différents niveaux des situations scolaires (voir Figure 4). Nous commencerons par examiner les différentes croyances et normes culturelles qui peuvent être sources de menace ou d'inconfort pour les élèves de classe populaire[14]. Au-delà des stéréotypes, nous verrons que les croyances essentialisantes ou encore le modèle culturel indépendant sont des idées qui défavorisent les élèves de classe populaire et avantagent les élèves de classe favorisée. Ces valeurs participent à la reproduction des inégalités sociales et sont d'autant plus puissantes qu'elles s'imposent comme des « vérités » objectives qui légitiment la supériorité des individus de classe favorisée (Adams et al., 2008 ; Croizet, 2008 ; Jackman, 1994). Par ailleurs, ces idées et valeurs culturelles prennent vie et sont objectivées dans des institutions. Nous présenterons ainsi dans un deuxième temps des travaux éclairant la façon dont l'institution scolaire, par son caractère fortement évaluatif et compétitif, génère de la reproduction sociale. Dans un troisième temps, nous nous situerons au niveau des contextes de classe. En effet, si les mécanismes de reproduction sociale et de violence symbolique ne sont pas nouveaux, la façon dont ils opèrent au quotidien a été assez peu documentée. Nous avancerons l'idée que les croyances essentialisantes et le caractère compétitif de l'institution scolaire amènent les élèves à être particulièrement soucieux de leur valeur scolaire et par conséquent très sensibles aux indices leur permettant de se comparer aux autres élèves. Nous développerons des travaux ayant mis en évidence que les comparaisons sociales imposées par le contexte sont généralement menaçantes pour les individus qui redoutent (ou qui savent) que la comparaison leur soit (est) défavorable. Enfin, nous ferons l'hypothèse que ces comparaisons sociales imposées par le contexte de classe jouent un rôle déterminant dans la reproduction scolaire des inégalités sociales.

[14] Le découpage entre les croyances, les institutions et les situations de classe peut paraître quelque peu artificiel car l'approche socio-culturelle et les travaux que nous présentons ici insistent bien sur l'intégration de ces différentes dimensions. Néanmoins, pour des raisons didactiques, ce découpage nous a paru pertinent afin de mettre en évidence comment les différents niveaux de la situation telle qu'elle est pensée par l'analyse socio-culturelle pouvaient jouer un rôle dans la reproduction scolaire des inégalités sociales.

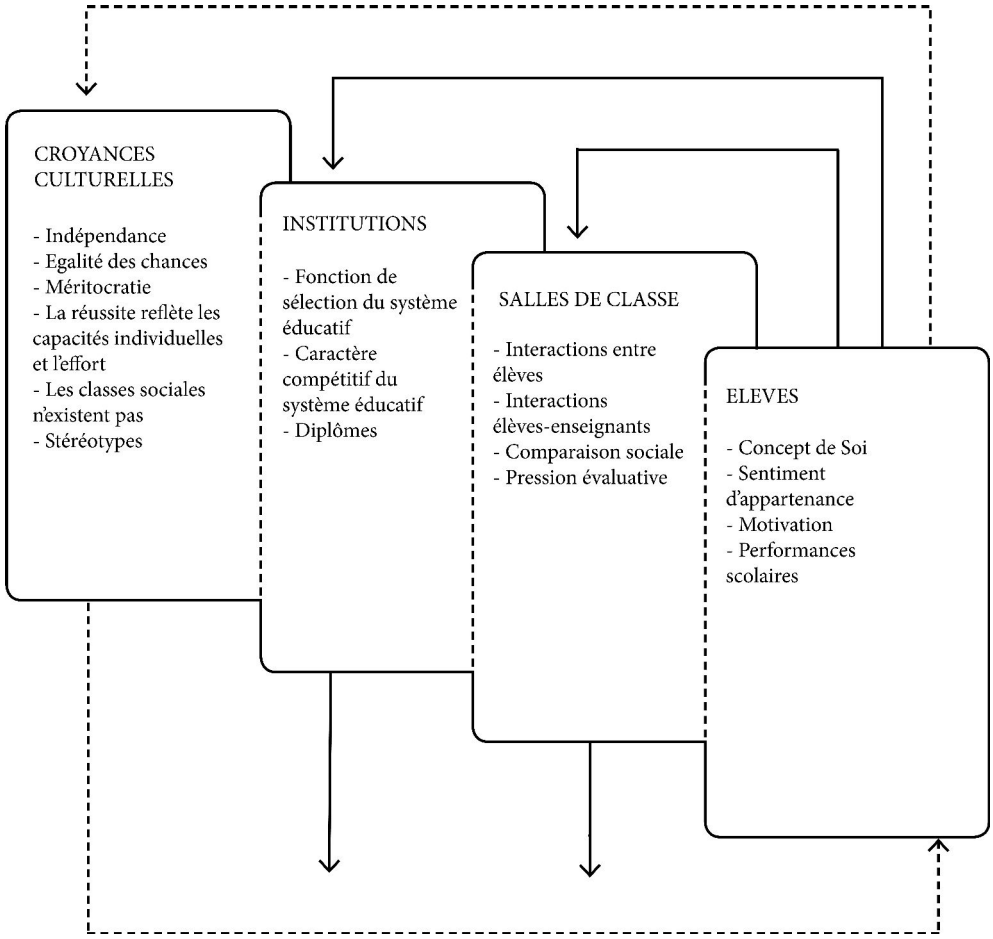


Figure 4. Approche socio-culturelle du pouvoir des situations scolaires (croyances, institutions et salles de classe) sur les élèves. Adapté de Fiske & Markus (2012).

I. Croyances et valeurs culturelles

Les croyances, idées et valeurs culturelles sont un des éléments déterminants qui guident l'interprétation que les individus font des situations dans lesquelles ils se trouvent (e.g., Fiske et al., 1998). La définition donnée par Claude Steele (1997) de la menace du stéréotype comme une menace dans l'air (*threat in the air*) illustre bien le fait que dans les situations évaluatives entrent en jeu un certain nombre d'idées, de croyances, de valeurs qui colorent la façon dont les individus interprètent la situation. Mais au-delà des stéréotypes, il existe des croyances qui peuvent faire obstacle aux apprentissages et entraver en particulier la réussite des élèves de classe populaire.

1. Croyances essentialisantes et interprétation de la difficulté

Nous avons vu au chapitre précédent que les performances intellectuelles sont généralement pensées comme le reflet de caractéristiques individuelles telles que l'intelligence ou la motivation. Ces explications essentialisantes considèrent que les élèves en échec sont des élèves à qui manquent les capacités ou la motivation nécessaires pour réussir. Ces conceptions scientifiques sont le reflet du modèle culturel prédominant dans les contextes culturels européens et nord-américains, où la personne est plutôt représentée comme une entité indépendante, autonome et séparée des autres, et où ses actions sont pensées comme la conséquence de caractéristiques individuelles (Plaut & Markus, 2005). Cette *histoire de l'intérieur* est un élément important des contextes dans lesquels se déroulent les apprentissages puisqu'elle colore la perception que les élèves ont de leur réussite ou difficulté. Des travaux ont ainsi montré que les élèves ont tendance à interpréter spontanément leur difficulté comme le signe d'une incompétence, et que ce sentiment d'incompétence est coûteux pour le fonctionnement cognitif et délétère pour les performances des élèves (Autin & Croizet, 2012). Dans cette étude, des collégiens étaient placés en situation de difficulté face à un apprentissage nouveau : ils devaient résoudre des anagrammes extrêmement difficiles. Dans une première condition expérimentale, les auteurs apprenaient aux élèves à réinterpréter leur difficulté comme une étape normale du processus d'apprentissage. Pour cela, il leur était expliqué que lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau, il est normal d'éprouver un sentiment de difficulté et qu'en s'entraînant, petit à petit, on arrive à dépasser la difficulté. Les élèves étaient ainsi invités à se souvenir de leur apprentissage du vélo, apprentissage long et difficile mais que tous les enfants ont achevé. Cette induction avait pour objectif d'éviter que les élèves interprètent leur difficulté comme un signe d'incompétence. Dans une deuxième condition expérimentale, les mêmes anagrammes à résoudre étaient données aux élèves, mais ceux-ci ne bénéficiaient pas cette fois-ci d'une intervention leur permettant de réinterpréter leur difficulté. Cette condition correspond ainsi aux situations classiques de classe où les élèves font l'expérience de la difficulté. Dans la seconde partie de l'expérience, les élèves étaient ensuite tous soumis à un test de lecture-compréhension difficile (étude 2) ou à un test de capacité de mémoire de travail (étude 1). Les résultats de ces études montrent que les élèves qui ont appris à attribuer leur difficulté à la situation d'apprentissage plutôt qu'à une limitation intellectuelle obtiennent de meilleurs scores de capacité de mémoire de travail que les autres élèves. Des résultats

identiques sont obtenus concernant les scores de compréhension. Par ailleurs, réinterpréter la difficulté diminue les pensées d'incompétence (étude 3). Ces résultats confirment donc le fait qu'en contexte scolaire, les élèves interprètent spontanément leur difficulté comme un manque de compétence, détériorant ainsi leurs performances intellectuelles. En revanche, apprendre à dissocier la difficulté d'un manque de capacités intellectuelles améliore les performances. Ces résultats mettent en lumière le fait que l'essentialisation des performances est un élément déterminant des contextes d'apprentissage qui influence les performances des élèves en difficulté. Les élèves de classe populaire ayant une probabilité beaucoup plus importante que les autres élèves de faire l'expérience de la difficulté en classe, ceci en raison de leur moindre familiarité vis-à-vis des savoirs scolaires, on peut penser que ces croyances sur la réussite et l'échec ont des conséquences particulièrement négatives sur les élèves de classe populaire.

Un autre élément qui caractérise les contextes scolaires, d'ailleurs intimement lié à l'*histoire de l'intérieur*, est la prédominance du modèle culturel d'indépendance. En effet dans les contextes européens et nord-américains, on attend des élèves qu'ils travaillent de façon autonome, indépendamment les uns des autres, qu'ils fassent leurs propres choix d'options, d'orientation, etc. Cependant, cette perception de soi comme acteur autonome et indépendant n'est pas répartie aléatoirement selon les classes sociales (voir Chapitre 1). Ce modèle culturel d'indépendance est plutôt développé dans les classes favorisées, les classes populaires ayant davantage tendance à adopter des normes culturelles d'interdépendance. Des travaux ont récemment testé l'hypothèse selon laquelle ces modèles culturels du soi et de l'agentivité pourraient être un facteur important contribuant aux écarts de performances à l'université entre étudiants de classes sociales différentes (Stephens, Fryberg, Markus, Johnson, & Covarrubias, 2012 ; Stephens, Townsend, Markus, & Phillips, 2012).

2. Modèles culturels du soi et de l'agentivité et réussite universitaire

L'école en général et l'université en particulier ne sont pas des lieux neutres. Elles véhiculent et reflètent certaines valeurs et normes culturelles. Les universités, notamment aux Etats-Unis, promeuvent des normes culturelles d'indépendance (Fryberg & Markus, 2007). Ainsi, interrogés sur les attentes de leur institution vis-à-vis des étudiants, une majorité d'administrateurs universitaires (e.g., doyens) mettent en avant des valeurs et des attentes

reflétant des normes culturelles d'indépendance plutôt que des attentes reflétant des normes culturelles d'interdépendance (Stephens, Fryberg et al., 2012, études 1a et 1b). Ils attendent par exemple des étudiants qu'ils développent et expriment leurs propres opinions, qu'ils travaillent de façon autonome et apprennent à remettre en cause les normes plutôt que d'apprendre à écouter l'avis d'autrui, respecter les règles et normes. Si cette culture universitaire s'avère être en adéquation avec le modèle culturel d'indépendance prédominant chez les étudiants ayant été socialisés dans les classes moyennes et favorisées, elle est en décalage avec le modèle d'interdépendance plutôt répandu dans les classes populaires. Par exemple, lorsqu'on les questionne sur les raisons pour lesquelles ils ont voulu rentrer à l'université, les étudiants des classes moyennes et favorisées mettent davantage en avant des motivations reflétant l'indépendance (e.g., développer une pensée autonome, explorer ses propres intérêts, etc.) que les étudiants de classe populaire. Inversement, ces derniers invoquent davantage des motivations interdépendantes (e.g., redonner à sa communauté, aider sa famille, offrir une meilleure vie à ses enfants, etc.) comparativement aux étudiants des classes moyennes et favorisées (Stephens, Fryberg et al., 2012, étude 2).

Ainsi, le modèle culturel d'indépendance fonctionne comme une norme par rapport à laquelle est interprétée et évaluée la façon dont les étudiants se comportent, travaillent et interagissent avec leurs pairs et leurs professeurs. Stephens et ses collaborateurs (Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012) proposent que cette prédominance du modèle culturel d'indépendance constitue un désavantage invisible délétère pour la réussite des étudiants de classe populaire. Les étudiants de classe populaire réussiraient moins bien à l'université que les étudiants des classes moyennes et favorisées parce qu'ils feraient l'expérience d'un « décalage culturel » (*cultural mismatch*, voir Figure 5) entre leurs normes culturelles plutôt interdépendantes et les normes culturelles d'indépendance des classes moyennes et favorisées institutionnalisées à l'université. Ce décalage culturel serait vécu comme un sentiment d'inconfort et de non appartenance à l'institution. Le fait que les normes et valeurs d'interdépendance soient peu représentées et valorisées donnerait aux étudiants de classe populaire le sentiment que l'université n'est pas un endroit pour eux, les amenant à questionner leurs chances de réussite (Johnson, Richeson, & Finkel, 2011 ; Ostrove & Long, 2007). En revanche, pour les étudiants issus des classes moyennes et favorisées, la culture de l'université serait vécue comme un signe de confort et d'appartenance (i.e., *belonging*, Walton & Cohen, 2007, 2011).

Ainsi, ce décalage culturel serait un obstacle à la réussite des étudiants de classe populaire. Afin de tester directement cette hypothèse du décalage culturel, Stephens et ses collaborateurs ont créé expérimentalement une connivence ou un décalage entre les normes culturelles de l'université et les modèles culturels des étudiants (Stephens, Fryberg et al., 2012, études 3 et 4 ; Stephens, Townsend et al., 2012). Dans ces études, les participants étaient assignés aléatoirement à lire l'un des deux messages d'accueil soi-disant écrits par le président de leur université. Le message « indépendant » présentait l'université comme un lieu fait pour explorer ses intérêts personnels, travailler indépendamment, et construire son propre chemin. En revanche, le message « interdépendant » présentait l'université comme un espace où l'on fait partie d'une communauté, où l'on travaille en collaboration, et où l'on est connecté avec d'autres personnes. Un premier ensemble de résultats montre que lorsqu'ils doivent réaliser une courte présentation orale et que la culture de l'université est formulée en termes d'indépendance, les étudiants de classe populaire sont davantage stressés et ressentent plus d'émotions négatives que les étudiants des classes moyennes et favorisées (Stephens, Townsend et al., 2012). En revanche, cette différence disparaît lorsque la culture de l'université est présentée en termes d'interdépendance. Dans une autre étude, les auteurs mesuraient cette fois-ci la difficulté ressentie et la performance obtenue à des tâches de capacité verbale et spatiale (i.e., anagrammes et tangrams) après que les étudiants avaient lu l'un des deux messages d'accueil de l'université. Les résultats font apparaître que les étudiants issus de classe populaire trouvent les exercices plus difficiles et obtiennent une moins bonne performance que les étudiants issus des classes moyennes et favorisées en condition de décalage culturel (Stephens, Fryberg et al., 2012, études 3 et 4[15]). En revanche, ces différents écarts liés à la classe sociale disparaissent lorsque la culture de l'université est formulée en termes d'interdépendance. Ainsi, les étudiants, en fonction de leur classe sociale, peuvent avoir des expériences subjectives différentes de la culture scolaire qui auront un impact sur leurs performances (voir Figure 5).

[15] La perception subjective de difficulté n'est mesurée que dans l'étude 4.

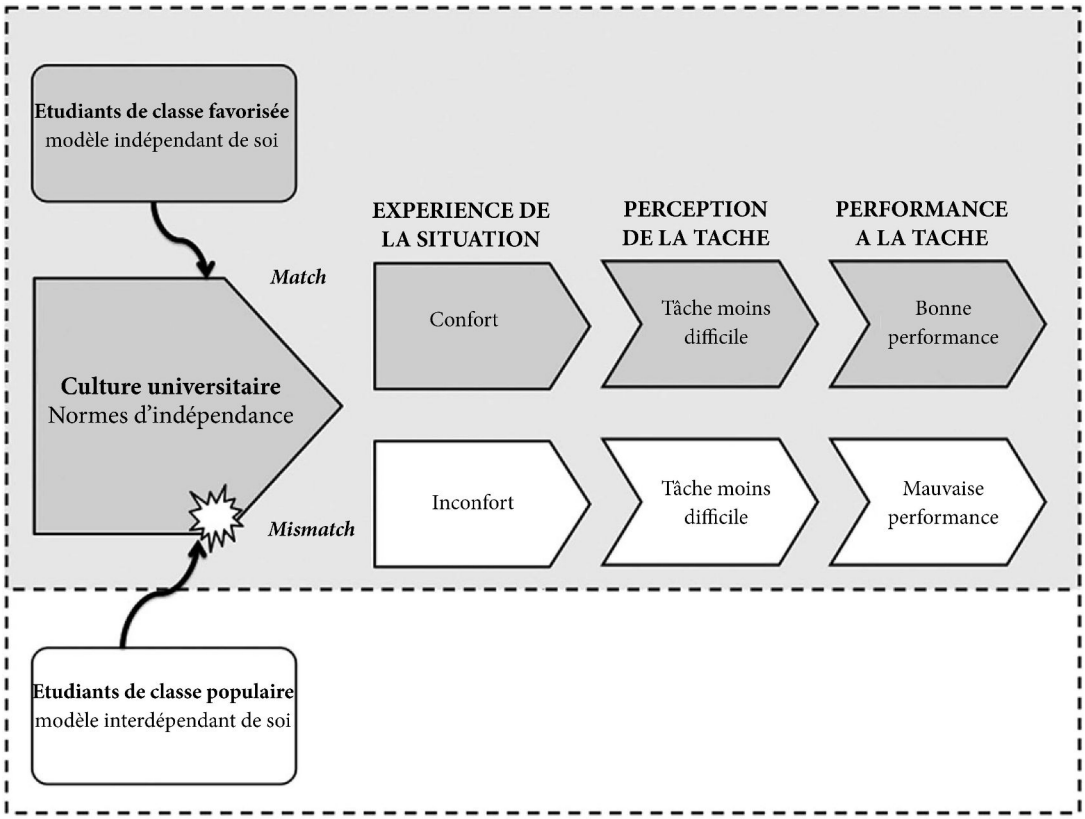


Figure 5. Modèle théorique du décalage culturel (cultural mismatch). Adapté de Stephens, Fryberg et al., 2012.

Ces différentes études suggèrent donc que les contextes universitaires ne produisent pas les mêmes effets sur les étudiants en fonction de leur classe sociale et jouent un rôle important dans la reproduction des inégalités sociales à l'université. De plus, ces différences ne semblent pas s'estomper au cours de la socialisation universitaire. Une étude longitudinale suggère au contraire que les différences liées à la classe sociale dans le sentiment d'appartenance et d'adaptation à l'université présentes chez les étudiants de première année persistent tout au long des quatre années universitaires. Les étudiants de classe populaire, comparativement aux étudiants des classes moyennes et favorisées, continuent d'avoir une conception plus interdépendante de soi et un plus faible sentiment d'appartenance à l'université (Phillips, Stephens, & Townsend, en cours). Ces variations dans le sentiment d'appartenance et d'adaptation à l'université prédisent les différences de réussite académique liées à la classe sociale.

Ainsi, il existe des idées, des valeurs, des croyances culturelles concernant la réussite, l'échec, la façon d'être un bon élève, un bon étudiant, qui loin d'être neutres, orientent la façon dont les élèves interprètent les situations dans lesquelles ils se trouvent et ont le pouvoir d'influencer leurs performances académiques. Ces idées et croyances participent à la reproduction scolaire des inégalités sociales puisqu'elles désavantagent les élèves de classe populaire et avantagent au contraire les élèves de classe favorisée. Elles permettent dans le même temps de légitimer les différences de réussite en les présentant comme le juste reflet de différences individuelles de talent et de mérite ayant été mises au jour dans le cadre d'une compétition juste. Ce processus de reproduction est d'autant plus efficace que ces croyances culturelles sont objectivées dans l'institution et les pratiques scolaires (Adams et al., 2008 ; Bourdieu & Passeron, 1970 ; Croizet, 2008 ; Jackman, 1994). En effet, l'idée que les individus ont les mêmes chances et que la réussite scolaire réflète leur talent et leur mérite est à la base de l'organisation du système éducatif et oriente les pratiques scolaires. Cela se traduit entre autres par une orientation de l'institution scolaire vers la sélection et l'évaluation des individus. Des travaux récents ont mis en évidence expérimentalement le fait que la prédominance de cette fonction de sélection de l'institution scolaire, et le caractère compétitif qui en découle, contribuent aux logiques de reproduction sociale.

II. Institutions et pratiques

Selon Bourdieu et Passeron (1964, 1970) la moindre réussite des élèves de classe populaire s'expliquerait en partie par l'organisation de l'institution scolaire, qui dans le cadre d'une compétition présentée comme juste, favoriserait en réalité les élèves déjà familiers de la culture de l'école, en raison de leur socialisation familiale. Des travaux récents en psychologie sociale permettent aujourd'hui d'étayer l'idée que l'école, de par son fonctionnement institutionnel et notamment de par la prédominance de sa fonction de sélection, contribue à reproduire les inégalités sociales.

1. Les deux fonctions de l'école : formation et sélection

La place assignée à l'école dans l'établissement d'un système méritocratique lui confère deux fonctions distinctes : une fonction de formation, qui consiste à offrir les mêmes chances à tous les élèves, et une fonction de sélection, qui doit permettre d'orienter chacun

vers la position sociale qui lui revient en fonction de son mérite individuel (Autin, Batruch, & Butera, 2015 ; Darnon et al., 2009 ; Dornbusch, Glasgow, & Lin, 1996 ; Smeding et al., 2013). À travers sa fonction de formation, l'école ambitionne de développer les savoirs et compétences de tous les élèves. Cette volonté est inscrite depuis 2005 dans la loi qui instaure un « socle commun de connaissances et de compétences » définissant ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Ministère de l'Education Nationale, 2005a) précise ainsi que « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* »[16]. Au-delà de cette fonction de formation, l'institution scolaire est censée sélectionner les élèves les plus motivés et les plus capables afin de leur offrir la position sociale qu'ils méritent et qui servira le mieux la société. Pour remplir cette fonction de sélection, elle doit évaluer les élèves afin d'identifier le plus objectivement possible les plus méritants d'entre eux. Ainsi, le but de l'école n'est pas seulement d'enseigner aux élèves des savoirs et des compétences, mais également de classer et sélectionner les élèves. Des travaux récents en psychologie sociale permettent d'étayer l'idée que l'école, de par sa fonction de sélection, a un impact négatif sur la réussite des élèves de classe populaire (Jury, 2014 ; Jury, Smeding, & Darnon, 2015 ; Smeding et al., 2013 ; Sommet, Quiamzade, Jury, & Mugny 2015). Cette fonction institutionnelle de sélection peut s'opérer par le caractère plus ou moins sélectif, compétitif des filières, sections et établissements ainsi que par la forme d'évaluation mise en place. La majorité des travaux, qui ont examiné les conséquences des pratiques institutionnelles (e.g., type d'évaluation) sur la motivation des élèves et/ou leurs performances intellectuelles, utilisent le cadre théorique des *buts d'accomplissement* (voir Encadré 3, pour une revue voir Darnon & Butera, 2005 ; Elliot, 2005).

[16] À la rentrée 2016 doit entrer en vigueur un nouveau *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, Minsitère de l'Éducation Nationale).

***Encadré 3*. Théorie des buts d'accomplissement**

Pour Nicholls (1984), l'un des principaux buts recherchés par les élèves lorsqu'ils réalisent une tâche académique serait d'être compétent. Une première façon pour les élèves de rechercher la compétence est d'essayer de progresser, d'améliorer leurs connaissances et compétences. On dit alors qu'ils poursuivent un *but de maîtrise*[17] (e.g., Ames, 1992 ; Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984). Mais les élèves peuvent également rechercher la compétence en suivant un *but de performance*[18], c'est-à-dire en tentant de faire la démonstration de leurs capacités et de leurs compétences. Or, l'orientation vers un but de maîtrise ou un but de performance n'a pas les mêmes conséquences sur l'apprentissage. Poursuivre un *but de maîtrise* aurait des conséquences positives sur l'apprentissage. En effet, cela favoriserait par exemple l'intérêt pour les apprentissages scolaires, la mise en œuvre d'efforts, l'engagement dans des tâches difficiles ou encore la persistance suite à un échec (Ames & Archer, 1988 ; Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988). En revanche, poursuivre un *but de performance* entraînerait plutôt des comportements négatifs pour l'apprentissage comme l'évitement de l'effort, le choix pour des tâches faciles, ou encore la vulnérabilité face à l'échec (Ames & Archer, 1988 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988). Néanmoins, les effets du *but de performance* seraient en réalité assez contradictoires puisqu'il semblerait qu'il ne soit pas systématiquement néfaste pour l'apprentissage. En effet, certaines études mettent en évidence une relation positive entre ce type de but et les résultats scolaires (e.g., Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998). Ces résultats contradictoires ont amené des auteurs à distinguer le *but de performance-approche*, qui consisterait à essayer d'obtenir la meilleure performance possible et/ou à faire mieux que les autres et le *but de performance-évitement*, qui consisterait à éviter de paraître incompétent en tentant d'échouer le moins possible ou de faire moins bien que les autres (e.g., Elliot & Harackiewicz, 1996). Il apparaît que c'est la peur d'échouer ou de faire moins bien que les autres qui serait le plus néfaste pour les apprentissages (Elliot & Church, 1997).

[17] Nicholls (1984) parle de but d'implication dans la tâche et Dweck (1986) de but d'apprentissage.
[18] Nicholls (1984) parle du but d'implication dans l'ego.

Si pour certains chercheurs les buts que poursuivent les élèves dans la classe (e.g., apprendre, faire mieux que les autres, etc.) seraient le reflet de différences inter-individuelles (e.g., Dweck, 1986), des travaux ont montré que le contexte pouvait orienter les élèves plutôt vers la maîtrise ou la performance. Certains travaux se sont centrés sur les pratiques d'évaluation. La forme d'évaluation la plus répandue dans les systèmes éducatifs occidentaux est l'évaluation normative, notamment à travers les notes. Il s'agit de mesurer, quantifier la performance d'un élève à l'aide d'un indicateur facilement interprétable (e.g., un chiffre, une lettre), ce qui permet la comparaison à un standard (e.g., moyenne) et/ou la comparaison entre élèves. Ce type d'évaluation est particulièrement pertinent pour assurer la fonction de sélection (voir Autin et al., 2015). Les pratiques d'évaluation tournées vers la sélection amèneraient les élèves à suivre des buts de performance alors que les pratiques d'évaluation plutôt centrées vers la progression des élèves les inciteraient à adopter des buts de maîtrise (e.g., Ames, 1992 ; Nicholls, 1984 ; Butler, 1987). Par exemple, l'utilisation de notes, comparativement à l'utilisation de commentaires individuels, augmenterait le but de performance-évitement, particulièrement délétère pour l'apprentissage (Pulfrey, Buchs, & Butera, 2011). Ainsi, les pratiques d'évaluation, selon qu'elles remplissent une fonction de sélection (vs. de formation), orienteraient les élèves plutôt vers le désir de faire la preuve de leur compétence (vs. de progresser), ce qui en retour influencerait les apprentissages. De façon générale, les pratiques d'évaluation qui servent une fonction de sélection semblent plutôt délétères pour les apprentissages alors que celles qui servent une fonction de formation auraient en revanche un impact positif (voir Black & Wiliam, 1998). Cependant, des travaux récents montrent que l'effet de ces pratiques n'est pas le même selon la classe sociale des élèves et que les pratiques d'évaluation orientées vers la sélection sont particulièrement délétères pour les élèves de classe populaire (e.g., Smeding et al., 2013).

2. Fonction de sélection et classes sociales

Pour tester le rôle de la fonction de sélection de l'institution sur les performances académiques en fonction de la classe sociale, Smeding et ses collaborateurs (2013) ont manipulé la signification associée à un examen de statistiques. L'examen était présenté à des étudiants de première année de psychologie, soit comme un outil destiné à améliorer leur apprentissage (i.e., fonction de formation via l'activation de buts de maîtrise), soit comme un outil permettant de sélectionner les meilleurs étudiants (i.e., fonction de sélection via

l'activation de buts de performance). Les résultats montrent que lorsque l'examen était présenté comme un outil de sélection, les étudiants de classe populaire réussissaient moins bien que les étudiants de classe favorisée. En revanche, cet écart disparaissait lorsque l'évaluation était présentée comme un outil au service de l'amélioration des compétences. Il apparaît donc que les pratiques d'évaluation orientées vers la sélection sont délétères pour les performances des étudiants de classe populaire, ce qui est moins le cas des pratiques d'évaluation orientées vers la formation des étudiants. Ainsi, certaines des caractéristiques structurelles de l'institution scolaire en termes de pratiques d'évaluation peuvent favoriser ou réduire les écarts de réussite liés à la classe sociale. Ces travaux sont cohérents avec ceux sur la menace du stéréotype qui avaient déjà mis en évidence le fait que les situations d'évaluation pouvaient détériorer la réussite des élèves de classe populaire (e.g., Croizet & Claire, 1998). Les résultats de Smeding et collaborateurs (2013) montrent que ce n'est pas le caractère évaluatif en soi de la situation qui est menaçant mais la signification qui lui est attribuée (i.e., sélection ou formation). Par ailleurs, il semble possible de pouvoir réduire les écarts de performances liés à la classe sociale sans retirer le caractère évaluatif de la situation mais en utilisant l'évaluation comme un outil au service de l'amélioration des compétences.

Dans le prolongement de ces travaux, des auteurs ont montré qu'indépendamment d'une situation d'examen, le simple fait de rendre saillante la fonction de sélection de l'université avant la réalisation d'une tâche académique (i.e., tâche d'arithmétique) suffisait à altérer les performances des étudiants de classe populaire comparativement aux étudiants de classe favorisée (Jury, Smeding, & Darnon 2015). En revanche, lorsque cette fonction n'était pas mise en avant, cet écart de performances disparaissait. Ces résultats suggèrent donc qu'au-delà des situations d'évaluation, la saillance contextuelle de la fonction de sélection crée des écarts de performances selon la classe sociale. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les situations de sélection seraient particulièrement menaçantes pour les étudiants de classe populaire. En effet, ces étudiants semblent davantage avoir peur d'échouer que les étudiants de classe favorisée, et ce d'autant plus qu'ils ont de bons résultats scolaires et donc se situent sur le chemin de l'ascension sociale (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015).

Si la fonction de sélection de l'école s'exprime par les pratiques d'évaluation privilégiées par l'institution, elle prend forme également par le caractère plus ou moins compétitif des établissements scolaires. Récemment, des auteurs ont proposé que le désavantage dont les étudiants de classe populaire font l'expérience à l'université (sentiment

de non appartenance et ses conséquences négatives sur les performances, Stephens, Fryberg et al., 2012) serait en partie dû au caractère compétitif de l'institution (Sommet et al., 2015). Leur hypothèse est que plus le contexte est compétitif, plus il serait adapté aux étudiants de classe favorisée et en décalage avec les étudiants de classe populaire. Inversement, moins le contexte est compétitif, plus il serait adapté aux étudiants de classe populaire et en décalage avec les étudiants de classe favorisée. Pour les auteurs, cette adaptation ou ce décalage aurait des conséquences sur la motivation à apprendre et progresser (i.e., but de maîtrise), connue pour jouer un rôle positif dans la réussite scolaire. Pour tester leur hypothèse, les auteurs ont comparé l'évolution des buts de maîtrise des étudiants de classe populaire et de classe favorisée au fur et à mesure de leur avancée dans deux filières plus ou moins compétitives d'une même université. Il apparaît que dans la filière la plus compétitive, l'orientation vers les buts de maîtrise des étudiants de classe populaire (qui est positive pour la réussite académique) chutait au fur et à mesure que leur socialisation universitaire avançait. Inversement, dans la filière la moins compétitive, l'orientation vers les buts de maîtrise des étudiants de classe favorisée diminuait avec l'avancée dans leurs études, ce qui n'était pas le cas des étudiants de classe populaire. Ainsi, plus les contextes universitaires sont compétitifs, plus ils sont défavorables aux étudiants de classe populaire.

Cet ensemble de travaux met en évidence que l'orientation de l'institution scolaire vers une fonction de sélection joue un rôle important dans la reproduction des inégalités sociales. Cette fonction institutionnelle prend forme dans les pratiques d'évaluation et le caractère plus ou moins compétitif des établissements scolaires. Par ailleurs, les croyances essentialisantes et l'orientation du système éducatif vers la sélection et la compétition ont des conséquences sur les salles de classe dans le sens où elles poussent les élèves à être soucieux de leur valeur et à être particulièrement sensibles aux informations leur permettant de se situer dans la hiérarchie de la classe (e.g., Ames & Archer, 1988 ; Festinger, 1954 ; Nicholls, 1984).

III. Situations de classe : l'omniprésence de la comparaison sociale

Revenons un instant à notre salle de classe. La leçon de lecture vient de se terminer et il est temps pour Alice, Marie, Frédérique et leurs camarades de découvrir la technique de l'addition posée. Enfin découvrir n'est pas le bon mot puisque Alice sait déjà comment poser une addition, elle s'amuse régulièrement à en faire chez elle avec son frère qui veut devenir professeur de maths. En revanche, cela, Marie et Frédérique ne le savent pas. Une fois la technique expliquée, leur maîtresse écrit l'opération au tableau et leur dit : « Les enfants, lorsque vous pensez avoir terminé l'opération, levez la main afin que je puisse venir vérifier votre travail ! ». Quelques instants plus tard, Alice lève la main et dit « J'ai terminé maîtresse ! C'était vraiment trop facile ! ». Marie et Frédérique n'en reviennent pas. Comment Alice a-t-elle fait pour avoir déjà terminé son opération ? « C'est bien, ton opération est juste, je vais t'en donner une autre » dit la maîtresse.

Nous avons évoqué en introduction que le simple fait qu'Alice, Marie et Frédérique réalisent une même tâche en même temps était suffisant pour déclencher un processus de comparaison sociale (Gilbert et al., 1995), qui consiste à mettre des informations de nature sociale, concernant une personne ou un groupe de personnes, en relation avec soi (Wood, 1996). Dans les salles de classe, la comparaison sociale est omniprésente (e.g., Levine, 1983 ; Pepitone, 1972). En effet, l'hétérogénéité des performances scolaires fournit de nombreuses informations de nature sociale qui renseignent les élèves sur leurs positions relatives. Des travaux montrent que dès l'école maternelle, les élèves se compareraient entre eux (e.g., Ruble & Frey, 1987). Chez les enfants les plus jeunes, la comparaison serait avant tout un moyen d'apprendre à se comporter de façon adaptée aux normes et règles de la classe, de comprendre quels comportements peuvent engendrer des récompenses ou plutôt des sanctions (Frey & Ruble, 1985). Toutefois, les élèves semblent dès le plus jeune âge être sensibles aux informations de comparaison relatives à la performance. En effet, dès l'âge de 3 ans, placés dans une situation compétitive, les enfants réagissent positivement lorsqu'ils gagnent, mais éprouvent de la honte et de l'embarras lorsqu'ils perdent (Stipek, Recchia, & McClintic, 1992). Ainsi, la salle de classe est un espace donnant lieu à de nombreuses comparaisons pouvant revêtir des formes bien différentes. Pour les caractériser, nous nous poserons deux questions. Les élèves choisissent-ils délibérément de se comparer avec autrui ou la

comparaison est-elle imposée par le contexte ? La comparaison est-elle favorable ou défavorable à l'élève ?

1. Formes et caractéristiques de la comparaison sociale

Selon Wood (1996), le processus de comparaison sociale peut être décomposé en trois temps: acquérir de l'information sociale, interpréter les informations recueillies, et réagir à ces informations. Le premier élément qui peut permettre de définir un processus de comparaison est la façon dont est acquise l'information sociale. Ainsi Marie, qui n'arrive pas à résoudre l'addition, peut chercher délibérément à se comparer à Frédérique sa meilleure amie pour voir si elle se trouve dans la même situation ou bien encore à Benjamin qu'elle sait être en général moins performant qu'elle. La majorité des études sur la comparaison sociale, en particulier les premières, se sont intéressées aux choix des cibles de comparaison ainsi qu'à leurs déterminants. La comparaison était alors conçue principalement comme un acte choisi et délibéré (Wood, 1989). Mais si la comparaison peut être recherchée dans la situation, elle peut être également imposée par le contexte (Wood, 1996)[19]. En effet, le processus de comparaison est déclenché de façon automatique par la simple présence d'autrui (Gilbert et al., 1995). Or, dans les salles de classe, les élèves ont à leur disposition de nombreuses informations sociales qui s'imposent à eux et la comparaison sociale, bien souvent, n'est pas qu'une question de choix (e.g., Marsh, Hau, & Craven, 2004). Par exemple, la rapidité avec laquelle Alice a résolu l'addition est une information de comparaison que Frédérique et Marie ont bien du mal à ignorer. De plus, la façon même dont sont organisées les situations d'apprentissage et d'évaluation favorise ce processus de comparaison (Pepitone, 1972 ; Rosenholtz & Simpson, 1984) : les élèves travaillent sur les mêmes tâches, en même temps, avec des consignes identiques. Les situations d'évaluation donnent bien souvent lieu à l'obtention d'une note chiffrée qui peut être éventuellement communiquée oralement. Lors des séances d'apprentissage, les enseignants peuvent signifier de façon orale aux élèves l'image qu'ils ont d'eux, de leur travail, de leur progression. Les élèves eux-mêmes peuvent émettre des jugements sur les apprentissages en train de se réaliser : « J'ai terminé », « C'est facile, j'ai tout compris ». Ces nombreux feedbacks envoyés par les enseignants ou les camarades de classe renseignent les élèves sur leur performance, leur compétence ou leur

[19] Selon Wood (1996), l'information de comparaison peut aussi être imaginée par l'individu. Par souci de parcimonie, nous avons fait le choix de ne pas aborder cet aspect de la comparaison sociale.

statut, et les amènent à se positionner petit à petit dans la hiérarchie de la classe (Monteil & Huguet, 2002). D'une façon générale, la visibilité des différences de performances (Nicholls, 1979) et la nature compétitive des situations de classe (Nicholls, 1984) exacerbent la comparaison sociale entre les élèves.

Qu'elle soit choisie ou imposée, la comparaison peut être plus ou moins favorable à l'individu. Ainsi, la direction de la comparaison est le deuxième élément qui peut permettre de définir un processus de comparaison : est-ce que l'individu est en comparaison avec une personne jugée plus compétente, moins compétente ou à compétence égale ? Lorsque la cible de comparaison, c'est-à-dire la personne ou le groupe de personnes avec qui l'on se compare, est perçue comme étant plus compétente, on parle de *comparaison ascendante*. C'est le cas lorsque Marie voit Alice qui a déjà terminé son addition. Au contraire, la cible de comparaison peut sembler moins compétente, on parle alors de *comparaison descendante*. C'est le cas lorsque Alice voit Marie et Frédérique qui n'ont toujours pas terminé leur travail. Enfin, la cible de comparaison peut être perçue comme ayant le même niveau de compétence, on parle alors de *comparaison latérale*. C'est souvent le cas pour Frédérique et Marie qui obtiennent généralement des résultats similaires. Cependant aujourd'hui pour elles, la situation est encore un peu différente. Elles ont toutes les deux commencé à essayer de faire leur addition, mais n'ont pas pour le moment d'information sur la performance de l'autre. Dans cette situation, si la performance de l'autre ne peut être qu'imaginée, nous verrons qu'elle n'en reste pas pour autant moins menaçante (Muller & Butera, 2007).

Qu'elle soit favorable ou défavorable, les conséquences de la comparaison sur les pensées, les affects et le comportement vont dépendre de l'interprétation qui est faite de l'information de comparaison recueillie (Collins, 1996 ; Wood, 1996). En effet, une même information peut être interprétée différemment. Par exemple, le fait de voir quelqu'un réussir mieux que soi peut amener l'élève à tirer deux conclusions bien différentes : il peut déduire de sa moindre réussite un manque de capacités mais il peut également penser que si son camarade obtient cette performance, c'est que cela est réalisable pour lui aussi. Dans ce travail, nous traitons des situations de comparaison ascendante. Nous allons voir tout d'abord que lorsque les élèves choisissent délibérément une cible de comparaison dans la classe, ils ont une préférence pour les comparaisons légèrement ascendantes et celles-ci s'avèrent avoir des conséquences positives sur leurs résultats scolaires. Nous verrons ensuite qu'en revanche, les comparaisons avec meilleur que soi imposées par le contexte de classe ont plutôt tendance

à être menaçantes. Enfin nous nous interrogerons sur les conditions qui rendent la comparaison inspirante ou menaçante.

2. Avec qui et pourquoi les élèves choisissent-ils de se comparer en classe ?

Les travaux consacrés au phénomène de comparaison sociale dans la classe ont pour la plupart traité de questions relatives aux choix des cibles de comparaison : avec qui les élèves choisissent-ils de se comparer et pourquoi ? Ces deux questions sont en fait indissociables puisque le choix de la cible de comparaison dépendrait, au moins en partie, de la motivation sous-jacente à la comparaison sociale. Dans son article fondateur sur la comparaison sociale, Festinger (1954) fait de l'auto-évaluation la motivation principale qui pousserait un individu à se comparer à autrui : les individus chercheraient à réduire l'incertitude concernant leurs aptitudes et leurs opinions. Cependant les individus n'ont pas souvent l'opportunité d'obtenir des standards objectifs dans leur environnement. Aussi, lorsque l'individu n'a pas à sa disposition de standards objectifs, il aura alors recours à la comparaison sociale pour s'auto-évaluer (Festinger, 1954). À l'école, le besoin d'auto-évaluation serait particulièrement renforcé par la pression à réussir. Ainsi, pour Marie la question de savoir si elle va réussir à lire avant la fin de l'année est cruciale. Pour être plus précis, deux questions occupent régulièrement ses pensées : « Vais-je réussir à lire ? » et « Suis-je bonne en lecture ? » (voir Muller, Fayant, & Lastrego, 2011). La première question est du type « Puis-je faire X ? », X étant une tâche à réaliser. Elle renvoie à une auto-évaluation dite instrumentale (Alicke, 2007) dans la mesure où le standard qui permet de répondre à cette question est objectif. Lorsque Marie essaie de lire un mot elle se rend vite compte qu'elle n'y arrive pas. La deuxième question est du type « Suis-je bon en X ? », X étant l'aptitude que l'individu veut auto-évaluer. Cette question renvoie à une auto-évaluation dite sociale car Marie ne saura si elle est « bonne » en lecture qu'en comparaison avec les autres élèves (Alicke, 2007). En effet, d'une façon générale, répondre à la question « Suis-je bon ? » ne s'obtient qu'en comparaison avec d'autres individus (Gilbert et al., 1995). Ainsi, le fait que Marie ne sache toujours pas lire au mois d'avril n'est pas très informatif en soi. Si la majorité des autres élèves ne sait pas non plus lire, elle ne remettra pas forcément en cause ses capacités à apprendre à lire. En revanche, si tous les autres élèves de la classe savent déjà lire, elle risque d'en tirer la conclusion qu'elle n'a pas suffisamment de capacités en lecture.

Pour Festinger (1954), lorsque l'individu a recours à la comparaison sociale pour s'auto-évaluer, l'information la plus précise serait obtenue avec une cible de comparaison présentant un niveau d'aptitude « similaire ». En effet, la comparaison avec quelqu'un de trop dissimilaire ne permettrait pas une évaluation précise de ses aptitudes. Cependant, il existe peu d'études en contexte scolaire ayant montré que les élèves se compareraient avec d'autres élèves de même niveau scolaire (mais voir Dumas, Huguet, Monteil, Rastoul, & Nezlek, 2005 ; Vrugt, Oort, & Zeeberg, 2002). En revanche, lorsque des élèves ont la possibilité de choisir une cible de comparaison, après avoir reçu une note par exemple, ils choisissent très majoritairement un élève de même sexe (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999 ; Dumas et al., 2005 ; Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux, 2001) et dont ils se sentent proches (Altermatt & Pomerantz, 2005 ; Lubbers, Kuyper, & Van der Werf, 2009 ; Meisel & Blumberg, 1990). Il semble également que les cibles de comparaison choisies soient également similaires sur d'autres dimensions comme l'âge (Suls, Gastorf, & Lawhon, 1978), l'origine sociale (Régner & Monteil, 2007) ou encore l'appartenance ethnique (Aboud, 1976 ; Meisel & Blumberg, 1990). Les élèves choisiraient également de se comparer avec d'autres élèves dont ils se sentent proches et pour qui ils éprouvent des sentiments positifs.

Le fait que pour auto-évaluer précisément leurs aptitudes les élèves semblent ne pas choisir des camarades ayant un niveau scolaire similaire pourrait s'expliquer par la nature relativement peu informative de ces derniers. En effet, pour Goethals et Darley (1977), si la performance est en partie déterminée par l'aptitude, elle peut également être déterminée par d'autres facteurs reliés à la performance (i.e., des attributs reliés) comme l'entraînement, la familiarité avec la tâche ou encore l'effort (voir aussi Zanna, Goethals, & Hill, 1975). Ainsi, l'individu ne pourrait évaluer ses aptitudes précisément que si la cible de comparaison partage avec lui des attributs reliés à la performance. Selon cette reformulation de l'hypothèse de similarité de Festinger (1954) (rebaptisée hypothèse des « attributs reliés » par Wheeler et Zuckerman, 1977), les individus rechercheraient des comparaisons sociales avec des personnes similaires sur des attributs qu'ils pensent reliés à la performance plutôt que des individus qui ont une performance similaire. Par exemple, si Alice veut connaître son niveau d'anglais, elle ne va pas se comparer à Benjamin qui a passé toute son année de grande section aux Etats-Unis. En effet, l'attribut relié à la performance, à savoir le temps passé à pratiquer la langue, permet d'expliquer la moindre performance en anglais d'Alice par rapport à Benjamin et n'est donc pas informatif sur ses aptitudes pour l'anglais. Elle choisira plutôt de se comparer avec Marie, qui comme elle, commence juste à apprendre cette nouvelle langue.

Si les élèves semblent choisir des cibles de comparaison sociale similaires sur des attributs comme le sexe, l'âge ou l'origine sociale, de nombreuses études menées dans le cadre scolaire mettent par ailleurs en évidence une nette préférence pour des comparaisons ascendantes, c'est-à-dire avec des élèves considérés comme meilleurs que soi (voir Dijkstra, Kuyper, Van der Werf, Buunk & Van der Zee, 2008, pour une revue). Par exemple, dans une étude réalisée en 2001, Huguet et ses collaborateurs ont demandé à 268 élèves de seconde de nommer deux élèves avec lesquels ils comparaient généralement leurs notes, et ce dans différentes matières. Les résultats ont montré que les élèves préféraient se comparer avec des camarades qui obtenaient des résultats légèrement meilleurs que les leurs (pour des résultats similaires voir également Blanton et al., 1999 ; Buunk, Kuyper, & van der Zee, 2005 ; Chanal & Sarrazin, 2007 ; Dumas et al., 2005 ; Huguet et al., 2009 ; Régner & Monteil, 2007). Cette préférence pour des cibles de comparaison ascendante correspondrait à un besoin d'amélioration de soi (i.e., *self-improvement,* e.g., Collins, 1996 ; Wood, 1989 ; 1996). Le besoin d'amélioration de soi peut être rapproché du *mouvement unilatéral vers le haut* (i.e., *unidirectional drive upward*) postulé par Festinger (1954). En effet, si les individus sont motivés à obtenir une évaluation précise de leurs aptitudes, ils chercheraient dans le même temps à constamment s'améliorer et à atteindre la meilleure performance possible. Pour Festinger (1954), ce besoin d'amélioration serait dû à la nature compétitive des cultures occidentales, dans lesquelles obtenir la meilleure performance possible est fortement valorisé. Ces comparaisons choisies avec un autre élève légèrement plus performant semblent être effectivement une source d'amélioration puisque les élèves qui déclarent se comparer préférentiellement avec un élève ayant de meilleurs résultats qu'eux progressent plus au fur et à mesure de l'année scolaire que les autres élèves (e.g., Blanton et al., 1999 ; Huguet et al., 2001). Pour les auteurs, s'engager dans des comparaisons avec meilleur que soi serait bénéfique pour les performances car cela pourrait permettre d'obtenir des informations utiles concernant les moyens à mettre en œuvre pour s'améliorer (voir aussi Buunk & Ybema, 1997 ; Taylor & Lobel, 1989). Par ailleurs, ce type de comparaison pourrait également amener l'élève à se fixer des standards de réussite plus élevés, ce qui en retour augmenterait la motivation à réaliser les efforts nécessaires à l'atteinte de ces nouveaux objectifs. Néanmoins, nous verrons par la suite que cet effet bénéfique n'est possible que si l'élève a le sentiment de pouvoir atteindre le standard de réussite (Lockwood & Kunda, 1997 ; Major, Testa, & Bylsma, 1991). Par ailleurs, si ces comparaisons délibérées avec meilleur que soi semblent avoir un effet bénéfique sur les résultats scolaires, elles ont également tendance à augmenter l'évaluation de soi (Huguet et al., 2009).

Pour Collins (2000), choisir des cibles de comparaison ascendante serait une manière de chercher à se sentir similaire à des individus jugés plus performants. Pour elle, plus que la motivation à s'améliorer, cette forme de comparaison reflèterait davantage le besoin de valorisation de l'image de soi. D'autres auteurs ont également proposé que la comparaison sociale pouvait servir à maintenir une image positive de soi ou à l'améliorer (i.e., *self-enhancement*, besoin de rehaussement de soi, e.g., Wills, 1981 ; Wood, 1989, 1996). Néanmoins, ce type de motivation serait plutôt à l'origine de comparaisons descendantes. En effet, les individus chercheraient à maintenir une image positive d'eux-mêmes (Steele, 1988 ; Tesser, 1988) et se comparer à quelqu'un jugé inférieur à soi (i.e., comparaison descendante) serait une façon de protéger cette image lorsque celle-ci est menacée (e.g., Hakmiller, 1966 ; Wills, 1981). Cependant, il n'existe à notre connaissance presqu'aucune étude ayant montré en contexte scolaire un choix spontané pour ce type de comparaison (mais voir Aboud, 1976). Toutefois, des travaux confirment que lorsque l'on induit expérimentalement une menace de soi chez des élèves, en les confrontant à l'échec, ceux-ci s'engagent préférentiellement dans des comparaisons avec des élèves qui semblent être encore plus mal lotis qu'eux (Levine & Green, 1984).

En résumé, les recherches menées dans le contexte scolaire font donc ressortir une forte tendance pour la comparaison ascendante au niveau des performances ainsi qu'une préférence pour la comparaison latérale sur d'autres attributs reliés ou non à la performance (pour une revue, voir Dijkstra et al., 2008). Aussi, il n'est pas surprenant que Marie se compare si souvent à Alice. En effet, la cible de comparaison idéale pour des élèves semble être un camarade de classe du même âge, du même sexe (et éventuellement similaire sur d'autres attributs comme l'origine sociale ou ethnique) dont ils se sentent proches et qui réussit mieux au niveau des performances scolaires. Si les individus peuvent s'engager librement dans des comparaisons avec autrui, dans bien des cas cette comparaison est imposée par le contexte (Festinger, 1954 ; Gilbert et al., 1995 ; Wood, 1996). Ceci est particulièrement vrai pour les contextes scolaires où il est difficile de faire abstraction des performances d'autrui (e.g., Marsh et al., 2004). Or, si les comparaisons délibérées avec meilleur que soi semblent avoir un impact positif sur l'image de soi et les performances, les comparaisons ascendantes forcées par le contexte s'avèrent en revanche bien souvent menaçantes.

3. Impact des comparaisons ascendantes forcées sur l'auto-évaluation

Comment Marie et Frédérique vont-elles interpréter le fait qu'Alice ait déjà réussi à résoudre son addition alors qu'elles-mêmes sont loin d'avoir terminé ? Vont-elles en déduire qu'elles sont incompétentes et qu'elles n'arriveront jamais à résoudre une addition ? Vont-elles se dire que si Alice y arrive, peut-être qu'elles aussi peuvent y arriver avec un peu de travail ? Si les comparaisons ascendantes librement choisies par les élèves semblent être inspirantes, en revanche, les comparaisons ascendantes forcées par le contexte ont généralement un impact négatif pour l'image de soi. La première étude à avoir mis en évidence les conséquences négatives des situations de comparaison sociale forcées sur l'estime de soi a été réalisée par Morse et Gergen (1970). Dans cette étude, les participants s'attendaient à passer un entretien d'embauche pour un travail. Avant de rencontrer le recruteur, il leur était demandé de remplir seul dans une salle un questionnaire préalable à l'entretien permettant en réalité de mesurer l'estime de soi. Lorsque les participants avaient terminé de remplir la première partie du questionnaire, un compère se faisant passer pour un autre candidat entrait alors dans la salle d'attente. Dans une condition, il s'agissait d'un compère apparaissant comme déterminé, sûr de lui, avec une allure impeccable (*Mister Clean*). Dans l'autre condition, le compère semblait peu motivé et son apparence était négligée (*Mister Dirty*). Les participants remplissaient alors la deuxième partie du questionnaire qui mesurait à nouveau l'estime de soi. Il ressort de cette étude que l'estime de soi des participants augmentait lorsqu'ils avaient été mis en comparaison avec *Mister Dirty* alors qu'elle diminuait suite à la comparaison avec *Mister Clean*. Si l'apparente réussite des autres diminue l'estime de soi, elle produit également des émotions négatives (e.g., Gilbert et al., 1995 ; Zink et al., 2008) et des réactions physiologiques caractéristiques d'un état de menace (e.g., Mendes et al., 2001). Par ailleurs, la régulation de cet état de menace consommerait des ressources attentionnelles et pourrait par conséquent, lorsque la tâche est complexe, impacter les performances intellectuelles (Muller & Butera, 2007).

a. Menace de l'auto-évaluation

Muller et Butera (2007) proposent que le simple fait qu'autrui réalise une même tâche en même temps que nous (i.e., un coacteur) est susceptible de déclencher une menace de l'auto-évaluation (*self-evaluation threat*). Cette menace de l'auto-évaluation provient de l'inadéquation constatée ou imaginée entre les standards (de performance) que l'individu s'est fixés et l'image qu'il a de lui-même. En effet, lorsque l'individu voit ou imagine quelqu'un réussir mieux que lui, la seule information dont il dispose pour s'évaluer lui indique que sa performance est (potentiellement) inférieure à autrui. Ce décalage entre la performance et le standard activé par la comparaison induit une menace liée à l'image de soi car il est contraire à la nécessité de maintenir une image positive de soi (Steele, 1988 ; Tesser, 1988). Pour Muller et Butera (2007), cette menace se traduirait par des ruminations, c'est-à-dire des préoccupations, des pensées négatives à propos de soi (Martin & Tesser, 1996 ; Koole, Smeets, van Knippenberg, & Dijksterhuis, 1999). Ces préoccupations liées à l'image de soi et leur régulation seraient coûteuses pour les ressources attentionnelles. Ainsi, le fait que Marie se demande pourquoi Alice réussit toujours mieux, et qu'elle s'interroge sur le fait de pouvoir réussir à résoudre son addition, consomme une partie de ses ressources attentionnelles qui ne peuvent pas par conséquent être consacrées à la réalisation de la tâche. Prolongeant la théorie du conflit-distraction (Baron, 1986), Muller et Butera (2007) proposent que ces ruminations conséquentes aux situations de comparaison ascendante entraîneraient une focalisation attentionnelle : l'attention des individus serait allouée prioritairement aux informations qui sont essentielles à la réalisation de la tâche (i.e., les éléments centraux), au détriment de celles qui n'y sont pas absolument nécessaires (i.e., les éléments périphériques).

Afin de tester cette hypothèse de focalisation attentionnelle, Muller et ses collaborateurs (Muller, Atzeni, & Butera, 2004 ; Muller & Butera, 2007, études 1, 2, 3 et 4) ont utilisé la tâche des *conjonctions illusoires* développée par Treisman (e.g., Treisman & Paterson, 1984). Dans cette tâche, les sujets devaient détecter si une cible, le symbole dollar présenté de façon oblique (*$*), était présente parmi un ensemble d'autres symboles, à savoir des S obliques (*S*), des barres obliques (/) ainsi que des barres verticales et horizontales formant des angles droits. Cette tâche est connue pour produire une *conjonction illusoire*, c'est-à-dire une illusion perceptive consistant à voir la cible (le dollar présenté de façon oblique, *$*) alors que seules les primitives visuelles (i.e., les caractéristiques élémentaires qui composent le symbole, le S oblique et la barre oblique) sont présentes parmi des distracteurs

(Treisman & Paterson, 1984). L'erreur (détecter la cible alors qu'elle n'est pas présente) est due à une conjonction, une association, illusoire des primitives composant la cible ainsi qu'au fait que beaucoup d'informations sont présentées dans un court laps de temps. Les participants étaient donc soumis à des essais dits *conjonctifs*, où la cible n'était pas présente, ainsi qu'à des essais dits *non-conjonctifs* au cours desquels la cible était réellement présente. Dans cette tâche, les indices centraux qui permettent de détecter la présence de la cible sont les caractéristiques qui la composent (i.e., la barre oblique et le S oblique), tandis que les éléments périphériques sont les distracteurs (les barres horizontales et verticales formant des angles droits). Pour Treisman (1988), l'illusion perceptive serait réduite lorsque l'attention serait focalisée sur les éléments centraux de la tâche.

Ainsi, le modèle de la menace de l'auto-évaluation prédit que le fait de voir quelqu'un réussir mieux que soi (ou simplement le redouter) devrait entraîner une focalisation attentionnelle, et donc une diminution des erreurs conjonctives comparativement à une condition où l'image de soi n'est pas remise en cause. Les résultats de Muller et collaborateurs (Muller et al., 2004 ; Muller & Butera, 2007) confirment l'hypothèse de focalisation attentionnelle. Par exemple, dans l'étude 1 de Muller et collaborateurs (2004), les participants réalisaient une première fois la tâche des conjonctions illusoires, soit seuls (i.e., condition contrôle), soit en présence d'un soi-disant autre participant qui était en réalité un compère (i.e., condition coaction). Après cette première phase, et avant de réaliser à nouveau la tâche, il était dit à une moitié des participants qui avaient réalisé la tâche en présence du compère qu'ils avaient obtenu une moins bonne performance que lui (i.e., comparaison ascendante). L'autre moitié d'entre eux était au contraire informée qu'ils avaient obtenu une meilleure performance (i.e., comparaison descendante). Rien n'était dit aux participants qui avaient effectué la tâche seuls. Conformément à l'hypothèse de focalisation attentionnelle, les participants en situation de comparaison ascendante faisaient moins de conjonctions illusoires que ceux en situation de comparaison descendante ou que ceux réalisant la tâche seuls.

Par ailleurs, précisons que les effets de menace auto-évaluative peuvent être déclenchés par le simple fait de redouter que la comparaison soit défavorable. En effet, lorsqu'ils réalisent la tâche en présence d'un compère sans pouvoir situer leur performance par rapport à la sienne, les participants font moins de conjonctions illusoires que lorsqu'ils sont seuls à réaliser la tâche ou que lorsqu'ils pensent être meilleurs que le compère (Muller & Butera, 2007, Etude 1). En revanche, leur taux d'erreurs est le même que les

participants placés dans une situation où ils pensent être moins performants que le coacteur. Ainsi, la simple présence d'autrui, qu'elle soit accompagnée ou non d'un feedback de comparaison ascendante, induit une plus grande focalisation attentionnelle qu'une condition de comparaison descendante (Muller & Butera, 2007, étude 1).

D'autre part, si la menace peut être induite par le fait de voir ou d'imaginer un individu réussir mieux que soi, elle peut également être déclenchée par le fait d'obtenir une performance inférieure à un standard normatif (e.g., une note inférieure à 10/20, 50 % de bonnes réponses) (Muller & Butera, 2007, études 2 et 3). En effet, lorsque des participants apprenaient qu'ils avaient obtenu un score inférieur à 50 % de bonnes réponses (35 % de bonnes réponses) lors d'une première phase de test, on observait ensuite davantage les effets de la menace auto-évaluative (i.e., une plus grande focalisation attentionnelle) que lorsque les participants pensaient avoir obtenu un score supérieur à 50 % de bonnes réponses (65 % de bonnes réponses)[20]. Par ailleurs, lorsque les participants apprenaient qu'obtenir 35 % de bonnes réponses était en réalité un bon score comparé à la moyenne du groupe, alors la menace disparaissait (étude 4).

Il est important de remarquer que si la menace de l'auto-évaluation produit une focalisation attentionnelle, elle n'entraîne pas nécessairement une baisse des performances intellectuelles. En effet, l'effet de la menace dépend du type de tâche (Muller & Butera, 2007 ; Muller & Fayant, 2010). Lorsque la tâche est simple, c'est-à-dire que sa résolution nécessite uniquement le traitement des informations centrales, le modèle de la menace auto-évaluative prédit une amélioration des performances intellectuelles. En effet, la focalisation attentionnelle sur les éléments centraux, et par conséquent la négligence des éléments périphériques qui pourraient nuire à la réalisation de la tâche, va améliorer les performances. En revanche, lorsque la tâche est complexe et qu'elle nécessite la prise en compte à la fois des informations centrales et périphériques, la performance sera altérée. La négligence des éléments périphériques qui seraient nécessaires sera délétère pour la performance. C'est ce qui est observé dans l'étude 5 de Muller et Butera (2007). Les auteurs ont utilisé une tâche d'attention spatiale dans laquelle ils ont manipulé la pertinence des indices périphériques. Les résultats montrent que lorsque les éléments périphériques peuvent favoriser la réussite à la tâche, la focalisation attentionnelle produite par la comparaison ascendante se traduit par une

[20] Sauf lorsqu'un coacteur est présent. En effet, dans cette étude, la présence (vs. absence) d'un coacteur était également manipulée. Les résultats mettent en évidence que lorsqu'un coacteur est présent, l'obtention d'un score supérieur au standard normatif ne suffit pas à empêcher la menace.

moins bonne performance que dans la condition de comparaison descendante. Les tâches académiques étant généralement des tâches complexes, coûteuses pour les ressources cognitives et impliquant la prise en compte de nombreuses informations, nous avons fait l'hypothèse dans nos études que la menace induite par la réussite d'autres élèves impacterait négativement les performances (voir Beilock, Rydell, & McConnell, 2007 pour un raisonnement similaire dans les situations de menace du stéréotype).

En résumé, le modèle de la menace de l'auto-évaluation nous informe que réussir moins bien qu'autrui (ou simplement le redouter), est une situation menaçante pour l'image de soi qui se traduit par une focalisation de l'attention. Nous allons maintenant nous intéresser aux situations où des élèves se retrouvent en comparaison défavorable avec un groupe d'élèves pris dans son ensemble. En effet, dans les études présentées jusqu'ici l'individu réalisait une tâche en présence (ou non) d'une autre personne. Dans les situations scolaires, les élèves sont plusieurs à réaliser la même tâche en même temps.

b. L'effet du gros poisson dans une petite mare

Si la présence d'un coacteur influence l'auto-évaluation, celle-ci est également influencée par le niveau scolaire global de la classe ou de l'établissement où se trouve un élève. Les travaux qui ont examiné cet impact du niveau global de la classe sur l'image de soi des élèves concluent qu'il vaut mieux être un gros poisson dans une petite mare qu'un petit poisson dans une grosse mare. Cette métaphore fait référence à l'idée qu'à niveau scolaire égal, les élèves se sentent moins compétents lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements et des classes avec un niveau académique élevé que lorsque qu'ils fréquentent des établissements et des classes avec un niveau académique plus faible. Cet effet, connu sous le nom d'effet du *gros poisson dans une petite mare* (*Big-Fish–Little-Pond Effect,* BFLPE ; Marsh, 1987), a été mis en évidence de façon consistante dans de nombreux pays (Marsh & Hau, 2003 ; Seaton, Marsh, & Craven, 2009). Cet ensemble de travaux montre tout d'abord que plus un élève réussit dans une discipline, plus son concept de soi académique est élevé dans cette discipline. En revanche, dans le même temps, l'augmentation du niveau moyen de l'établissement et de la classe a un effet négatif sur le concept de soi académique, et ceci, indépendamment du niveau de l'élève dans la discipline en question (voir Figure 6). C'est cet impact négatif du niveau moyen de l'école sur le concept de soi scolaire des élèves qui caractérise l'effet du *gros poisson dans une petite mare*.

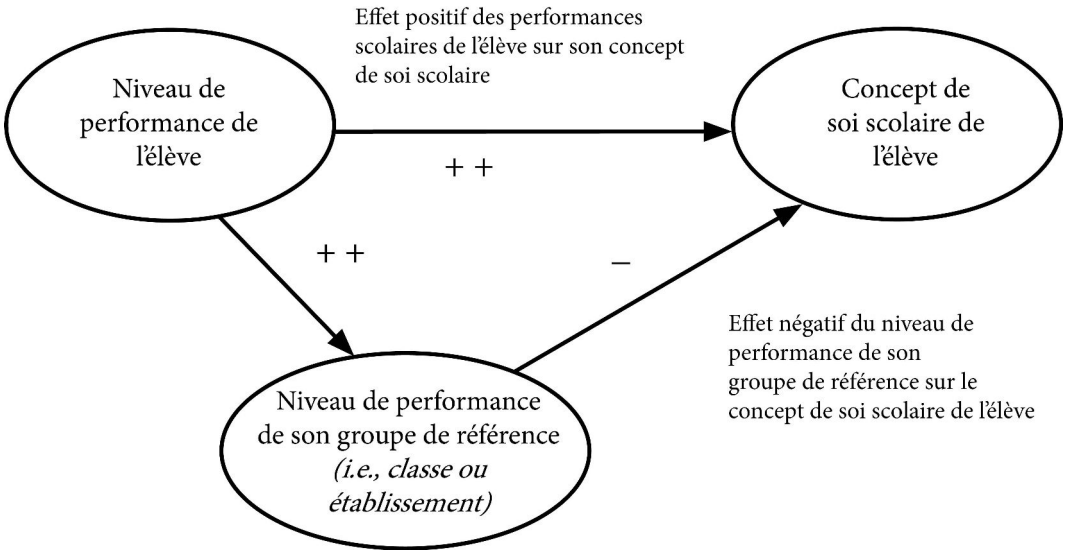


Figure 6. Modèle théorique du *gros poisson dans une petite mare* (*Big-Fish-Little-Pond effect,* BFLPE). Extrait de Dumas & Huguet, 2011.

Pour expliquer l'effet délétère du niveau de l'établissement et de la classe sur le concept de soi scolaire, les chercheurs ont invoqué le rôle des comparaisons sociales ascendantes forcées (e.g., Marsh, Trautwein, Lüdtke, & Köller, 2008 ; Seaton et al., 2008). Ainsi, un élève en réussite dans une classe composée majoritairement d'élèves plus faibles scolairement aurait un concept de soi académique élevé du fait de la présence de nombreux élèves avec lesquels la comparaison est favorable et de la relative absence d'élèves réussissant aussi bien ou mieux que lui. En revanche, dans une classe avec un niveau plus élevé, le même élève devrait avoir un concept de soi académique plus faible en raison d'un plus grand nombre d'élèves avec qui la comparaison n'est pas favorable et d'un plus petit nombre d'élèves réussissant moins bien que lui. Le rôle négatif des comparaisons forcées par le contexte de classe sur le concept de soi scolaire a été récemment démontré dans une étude impliquant plus de 2000 élèves de 6ème (Huguet et al., 2009). Les résultats de cette étude font apparaître que si la relation entre le niveau scolaire des élèves et leur concept de soi académique est positive (à la fois en mathématiques et en français), en revanche la relation entre le niveau moyen de la classe et le concept de soi est négative. Par ailleurs, cet *effet du gros poisson dans une petite mare* est éliminé lorsque l'on contrôle la perception que l'élève a de son rang vis-à-vis de la classe entière. Ceci soutient l'idée que la relation négative entre le niveau moyen de la classe et le concept de soi académique est liée à la perception que les élèves ont de leur place dans la classe, c'est-à-dire à la comparaison forcée avec les autres élèves de la classe.

Ainsi la comparaison avec un autrui meilleur que soi semble être une arme à double tranchant (Dumas & Huguet, 2011 ; Major et al., 1991) : les comparaisons choisies avec un camarade légèrement meilleur que soi semblent avoir un effet positif sur l'image de soi et les résultats scolaires (Blanton et al., 1999 ; Huguet et al., 2001), alors que les comparaisons forcées apparaissent menaçantes pour l'image de soi (Huguet et al., 2009 ; Muller & Butera, 2007). Pour rendre compte de l'influence positive des comparaisons ascendantes choisies, on parle d'*effet d'assimilation*. L'évaluation de soi augmente suite à une comparaison avec quelqu'un qui réussit mieux que soi (Suls & Wheeler, 2007). Notons que l'on parle également d'effet d'assimilation lorsque l'auto-évaluation diminue suite à une comparaison avec quelqu'un qui réussit moins bien que soi. Pour rendre compte de l'influence négative des comparaisons ascendantes forcées, on parle d'*effet de contraste* (Suls & Wheeler, 2007) : l'évaluation de soi diminue après une comparaison avec quelqu'un réussissant mieux que soi (ou augmente après s'être comparé avec quelqu'un qui réussit moins bien que soi).

4. Déterminants des effets de contraste et d'assimilation

a. La perception de similarité avec la cible

Un des facteurs qui déterminent si la comparaison avec quelqu'un qui réussit mieux que soi produit du contraste ou de l'assimilation est la perception de similarité ou de dissimilarité avec la cible de comparaison (Collins, 1996, 2000 ; Mussweiler, 2001 ; Wheeler & Suls, 2007, voir aussi Buunk & Ybema, 1997). Percevoir que l'on partage des caractéristiques communes (i.e., perception de similarité) avec quelqu'un qui réussit mieux que soi favoriserait l'assimilation, c'est-à-dire une amélioration de l'évaluation de soi (Collins, 1996, 2000). En revanche, se percevoir dissimilaire à quelqu'un qui réussit mieux que soi entraînerait un effet de contraste, c'est-à-dire une baisse de l'évaluation de soi. Ainsi, le fait que Marie et Alice soient très amies peut amener Marie à se percevoir similaire à Alice et se comparer avec elle pourra alors être source d'assimilation. On peut néanmoins noter que la réussite d'un proche dans un domaine qui nous est cher ne se traduit pas forcément par une amélioration de l'image de soi. Selon le modèle du maintien de l'évaluation de soi (*self-evaluation maintenance model*, Tesser, 1988), lorsque le domaine est important pour le soi, la comparaison avec un proche (e.g., un ami) qui obtient une bonne performance est plutôt douloureuse et se traduit par une baisse de l'auto-évaluation. En revanche, si le

domaine n'est pas important pour soi, la gloire de notre ami se reflète sur nous (*basking in reflected glory*, Cialdini, Borden, Thorne, Walker, Freeman, & Sloan, 1976). Plutôt qu'un processus de comparaison, il s'agirait ici d'un processus de *reflet* (*reflexion*) entraînant une augmentation de l'auto-évaluation (Tesser, 1988).

Lockwood et Kunda (1997) vont remettre en cause ce modèle selon lequel le succès d'un proche dans un domaine central pour soi aurait inévitablement des conséquences négatives. Pour elles, ce qui détermine les conséquences de la comparaison ascendante sur l'auto-évaluation est la perception que l'individu a de la possibilité d'atteindre ou non la réussite d'une autre personne (voir aussi Major et al., 1991 pour une proposition similaire). Pour Lockwood et Kunda (1997), Tesser et ses collaborateurs auraient négligé la possibilité que la réussite d'un proche dans un domaine pertinent pour soi puisse être inspirante (Lockwood et Kunda parlent d'inspiration plutôt que d'assimilation) du fait que dans leurs expériences la réussite de l'autre était généralement impossible à atteindre (e.g., Tesser, Millar, & Moore, 1988).

b. Perception de l'écart entre soi et la cible

La façon dont l'individu perçoit l'écart entre soi et autrui sur la dimension de comparaison serait un deuxième facteur déterminant l'effet inspirant ou menaçant de la comparaison avec meilleur que soi : la comparaison serait menaçante lorsque la réussite d'autrui est interprétée comme inaccessible mais inspirante lorsque l'individu perçoit cette réussite accessible (*perceived attainability*, Lockwood & Kunda, 1997). Pour tester cette hypothèse, Lockwood et Kunda (1997) ont demandé à des étudiants de première et quatrième année de lire un soi-disant article du journal de leur campus consacré à Jeffrey Walker[21], brillant étudiant de quatrième année ayant été récemment récompensé pour sa réussite académique exceptionnelle. Après avoir été exposés à la réussite de cette *superstar*, les étudiants devaient s'auto-évaluer et dire si Jeffrey Walker était un modèle pertinent pour eux (étude 2). Les résultats mettent en évidence que l'exposition à la réussite d'une *superstar* a eu un impact différent sur les étudiants selon leur année d'étude. En effet, si l'exposition à la réussite d'une superstar améliorait l'auto-évaluation des étudiants de première année (ceux ayant lu l'article s'évaluaient plus positivement que ceux n'ayant pas lu l'article), les auteurs

[21] Jennifer Walker pour les étudiantes.

ont observé la tendance inverse, non significative, chez les étudiants de quatrième année. Par ailleurs, si 82 % des étudiants de première année se disaient « inspirés » par Jeffrey Walker, ce n'était le cas que chez seulement 6 % des étudiants de quatrième année. Pour les auteurs, le fait que les étudiants de première année aient été inspirés provient du fait qu'ils pouvaient encore espérer atteindre la réussite de cet étudiant de quatrième année et devenir dans quelques années à leur tour un brillant étudiant. En revanche, pour les étudiants déjà en quatrième année, il devenait beaucoup plus difficile de penser pouvoir atteindre ce standard de réussite.

Ainsi le succès d'autrui, lorsqu'il semble atteignable a un impact bénéfique sur l'image de soi. En revanche, lorsque l'individu ne pense pas être en mesure d'atteindre un tel standard, autrui devient menaçant. Un des aspects qui entre en jeu dans le fait de percevoir l'écart entre soi et autrui est le caractère stable ou malléable de la dimension de comparaison (voir aussi Major et al., 1991). Dans une autre étude (étude 3), Lockwood et Kunda (1997) ont montré que contrairement aux étudiants ayant une conception fixe de l'intelligence, seuls les étudiants ayant une conception malléable de l'intelligence s'évaluaient plus favorablement après avoir été exposés à un standard élevé de réussite. Plus récemment, Normand et Croizet (2013) ont mis en évidence que les conséquences attentionnelles liées à la comparaison ascendante (i.e., focalisation attentionnelle) ne se produisaient que lorsque la tâche était présentée comme une mesure des capacités intellectuelles stables. En revanche, lorsque les individus ne pensaient pas être évalués sur cette dimension fixe, les effets de focalisation attentionnelle n'étaient pas observés.

c. Nature compétitive vs. coopérative de la situation

Dans une récente étude, des chercheurs ont mis en évidence le fait que la nature plus ou moins compétitive de la situation dans laquelle se déroule une comparaison peut également influencer le résultat de cette comparaison sur l'auto-évaluation (Colpaert, Muller, Fayant, & Butera, 2015). Pour les auteurs, en situation de compétition, autrui serait perçu comme un standard contre lequel l'individu s'évaluerait, provoquant ainsi un effet de contraste (voir le modèle d'inclusion/exclusion, Schwarz & Bless, 2007). En revanche, la situation de coopération favoriserait la perception d'une catégorie commune. La cible de comparaison serait alors intégrée à la représentation de soi, entraînant ainsi un effet d'assimilation. Pour tester leur hypothèse, les auteurs ont manipulé le caractère compétitif (vs. coopératif) du

contexte dans lequel des participants réalisaient une tâche d'attention visuelle. Les sujets devaient réaliser cette tâche en ayant systématiquement un autre participant en face d'eux. Il leur était dit qu'à la fin de la tâche, leurs scores respectifs seraient comparés (vs. regroupés). Une fois la tâche réalisée, les participants apprenaient qu'ils avaient reçu un score inférieur (i.e., comparaison ascendante) ou supérieur (i.e., comparaison descendante) à celui du coacteur. Ils devaient ensuite auto-évaluer leur compétence, leur efficacité, leur rapidité et leur précision pour les tâches d'attention visuelle. Les résultats ont mis en évidence que lorsqu'ils pensaient être en compétition avec un autre participant, les individus s'auto-évaluaient plus positivement lorsque la comparaison leur était soi-disant favorable plutôt que lorsqu'elle était défavorable. En revanche, en contexte coopératif, l'information de comparaison n'influençait pas l'auto-évaluation.

En résumé, être exposé à la réussite des autres peut être bénéfique pour l'image de soi lorsque la cible est perçue comme similaire, que l'écart est pensé comme contrôlable et que donc la réussite apparaît atteignable. En revanche, lorsque l'individu pense que la cible est dissimilaire, qu'il ne peut pas s'améliorer, alors la comparaison avec meilleur que soi est délétère pour l'image de soi. Des auteurs ont proposé récemment que le fait de se sentir similaire à la cible de comparaison, d'avoir l'impression d'appartenir à une catégorie commune, de percevoir que l'on peut atteindre sa réussite, auraient en commun de favoriser un ressenti d'approche (Fayant, Muller, Nurra, Alexopoulos, & Palluel-Germain, 2011 ; Muller et al., 2011). En revanche, la dissimilarité, la perception de la réussite de l'autre comme non accessible ou encore la compétition favoriseraient un ressenti d'évitement. Pour les auteurs, le ressenti d'approche, c'est-à-dire le sentiment d'aller vers la cible, favoriserait l'assimilation alors que le ressenti d'évitement, c'est-à-dire le sentiment de s'éloigner de la cible, entraînerait un effet de contraste.

Dans les salles de classe, toutes les conditions sont réunies pour que les comparaisons forcées par le contexte de classe soient menaçantes pour les élèves en difficulté (i.e., pour qui la comparaison est défavorable). Le fait que dans les sociétés occidentales, les performances intellectuelles sont généralement pensées comme le reflet de dispositions internes (Holloway, 1988 ; Plaut & Markus, 2005) et stables (Rattan et al., 2012), favorise la perception que les élèves en réussite sont dissimilaires et qu'il n'est pas possible d'atteindre leur niveau de réussite. La nature compétitive du système éducatif qui découle de sa fonction de sélection est également un élément qui rend ces comparaisons menaçantes (Colpaert et al., 2015). Nous pensons que ce phénomène est particulièrement vrai pour les élèves de classe populaire qui

ont plus de chances de faire l'expérience de la difficulté en classe, du fait de leur moindre familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel de la culture scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, voir Chapitre 2). Ce (dés)avantage académique lié à la classe sociale étant rendu invisible par la croyance en l'égalité des chances, il est ainsi difficile pour ces élèves de penser qu'ils vont pouvoir s'améliorer et atteindre le même niveau de réussite que les autres. De plus, des travaux récents montrent que les élèves de classe populaire, comparativement aux élèves de classe favorisée, croient davantage dans le fait que l'école est juste et qu'elle récompense le mérite individuel (Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber, & Darnon, 2015). La croyance que les capacités intellectuelles seraient fixes semble également plus marquée chez les élèves de classe populaire que chez les élèves de classe favorisée (Souchal & Toczek, 2010).

L'hypothèse de recherche qui a guidé ce travail de thèse est que les contextes scolaires participent à la reproduction sociale en mettant en scène la visibilité des différences de performances entre élèves dans un environnement supposé juste qui ignore les différences préexistantes de familiarité académique liées à la classe sociale. Nous proposons dans ce travail qu'en raison de cette moindre familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, ces élèves ont une plus grande probabilité de faire l'expérience de comparaisons ascendantes menaçantes. En effet, ces situations ne laissent guère d'autre choix aux élèves de classe populaire que d'interpréter leur moindre réussite comme un signe d'incompétence (Kelley, 1967), ce qui est connu pour perturber la performance intellectuelle (Autin & Croizet, 2012). L'objectif des quatre études présentées au chapitre 4 est de tester la prédiction selon laquelle les contextes de classe qui organisent la visibilité de l'hétérogénéité scolaire d'une manière qui ignore l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, altèrent les performances académiques des élèves de classe populaire.

Chapitre 4 – Comment les situations scolaires transforment le privilège culturel en mérite individuel : le rôle de la comparaison sociale

La classe sociale est un contexte de socialisation associé à différentes ressources économiques, sociales et culturelles qui constituent des (dés)avantages pour les apprentissages scolaires (voir Chapitres 1 et 2). Ces avantages peuvent résulter des inégalités de revenus et de richesses entre classes sociales. Par rapport aux familles les plus riches, les familles de classe populaire font face à des contraintes économiques et structurelles qui peuvent les priver des nécessités de base : avoir accès à de la nourriture de qualité, habiter dans un environnement relativement sûr, fournir aux enfants un lieu d'habitation adéquat par rapport aux attentes de l'école (e.g., une chambre pour pouvoir faire ses devoirs au calme) (e.g., Ackerman, Brown & Izard, 2004 ; Bradley et al., 2001 ; Duncan & Books-Gunn, 1997 ; Kozol, 1991). En partie en raison de ces contraintes économiques, la classe sociale est également associée à des formes de capital culturel plus ou moins en phase avec la culture scolaire (Bourdieu, 1979a ; Fiske & Markus, 2012 ; Stephens, Markus et al., 2012). En effet, les parents de classe favorisée sont plus susceptibles que ceux de classe populaire d'adopter des comportements et des pratiques en phase avec la culture scolaire : ils possèdent davantage de livres et d'objets culturels à la maison, lisent plus souvent des histoires aux enfants, et fréquentent plus régulièrement avec leurs enfants les bibliothèques ou musées (e.g., Bradley et al., 2001 ; Gaddis, 2013 ; Lareau, 2003). Ces pratiques favorisent le développement de connaissances et compétences qui s'avèrent très utiles pour la réussite scolaire (Lareau & Weininger, 2003).

Mais ces (dés)avantages ne sont qu'une partie du problème. En effet, un nombre croissant de travaux suggère que les contextes scolaires interagissent avec la classe sociale des élèves pour produire des inégalités. Nous avons vu précédemment comment les stéréotypes qui décrivent les élèves de classe populaire comme moins compétents, ou encore

la sélection promue par le système éducatif, étaient des obstacles à la réussite des élèves de classe populaire (e.g., Croizet & Claire, 1998 ; Smeding et al., 2013). Enfin, loin d'être neutres, les contextes scolaires sont saturés de standards arbitraires, implicites culturellement et historiquement situés qui avantagent les élèves de classe favorisée (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Stephens, Markus et al., 2012). Ainsi, l'école valorise certaines formes de langage (e.g., Lahire, 1993, 2008, Lareau, 2003), de façons d'être (e.g., Stephens, Fryberg et al., 2012), de savoirs (e.g., Lareau & Weininger, 2003) qui sont en phase avec les dispositions culturelles construites par les modes de socialisation familiale des classes favorisées. Par exemple, celles-ci ont tendance à promouvoir une *éducation concertée* (*concerted cultivation*, Lareau, 2003), qui consiste à utiliser toutes les situations de la vie quotidienne comme des occasions pour apprendre. Ainsi, des observations systématiques montrent que les interactions quotidiennes sont des occasions pour les parents d'enseigner à leurs enfants de nouveaux mots, des compétences linguistiques argumentatives, notamment en remettant en cause régulièrement leurs affirmations et opinions (e.g., « Est-ce que tu penses vraiment qu'il est normal de se comporter ainsi ? », « Es-tu certain de ce que tu viens de dire ? », etc.). Ces dispositions langagières constituent ensuite un avantage dans la salle de classe car elles sont fortement valorisées. Néanmoins, ces dispositions culturelles ne constituent un avantage (un capital au sens de Bourdieu) qu'en raison du fait qu'elles confèrent une familiarité vis-à-vis d'un arbitraire culturel scolaire (Lamont & Lareau, 1988). Contrairement aux approches déficitaires, la théorie de la reproduction sociale insiste sur le fait que le capital culturel développé dans les familles de classe populaire n'a pas moins de valeur en soi, mais il est en revanche plus éloigné des formes de langage, des attitudes et des savoirs qui sont attendus et valorisés à l'école. Le fait d'être déjà familiers du vocabulaire, des normes linguistiques et des savoirs qui prévalent en classe fournit une longueur d'avance aux élèves de classe favorisée qui vont être placés d'entrée de jeu en position favorable dans la hiérarchie de la classe, notamment par exemple lorsque les élèves apprennent à lire et à écrire (e.g., Bowey, 1995).

Mais entrer à l'école avec un capital culturel valorisé ne signifie pas simplement réussir mieux. Cela signifie également être perçu comme plus intelligent ou motivé (e.g., Plaut & Markus, 2005). En effet, l'école est pensée comme une institution juste qui récompense le mérite individuel (Guinier, 2015 ; Son Hing et al., 2011). Les conditions d'enseignement étant perçues comme justes et les privilèges culturels non reconnus comme tels, les élèves vont avoir tendance à interpréter les différences de réussite entre eux comme la

conséquence de dispositions internes de capacité ou d'effort (Kelley, 1967 ; Weiner, 1986). L'objectif des quatre études présentées dans ce chapitre est de mettre en évidence le processus par lequel les situations scolaires interagissent avec les (dés)avantages arbitraires liés à la classe sociale pour perturber la performance des élèves de classe populaire. Notre hypothèse est que les situations de classe quotidiennes participent à la reproduction sociale en mettant en scène les écarts de réussite entre élèves d'une façon qui ignore les différences de familiarité académique liées à la classe sociale. En effet, la moindre familiarité des élèves de classe populaire vis-à-vis des apprentissages scolaires devrait les amener à faire plus régulièrement que les autres élèves l'expérience de comparaisons sociales menaçantes (Huguet et al., 2009 ; Muller & Butera, 2007 ; Rogers & Feller, 2016). Se percevoir incompétent étant coûteux pour les ressources cognitives (Autin & Croizet, 2012 ; Schmader et al., 2008), nous prédisons que les situations de classe dans lesquelles l'hétérogénéité scolaire devient particulièrement visible perturbent les performances des élèves de classe populaire comparativement à des situations qui minimisent la visibilité des écarts de réussite.

Pour tester cette prédiction, nous avons réalisé quatre études auprès d'élèves de CM2 et de 6ème dans leur contexte habituel de classe. Le but de l'étude 1 a été de mettre en évidence que le simple fait de rendre visibles les différences de réussite dans la classe, en demandant aux élèves de lever la main lors d'une tâche, était suffisant pour perturber la performance des élèves de classe populaire. Nous basant sur le fait que les différences de familiarité liées à la classe sociale sont particulièrement fortes dans le domaine de la langue orale et écrite (Lahire, 1993 ; Lareau, 2003), nous avons utilisé dans cette étude une tâche de lecture-compréhension. La classe sociale étant une variable confondue avec de nombreux autres facteurs, nous avons ensuite manipulé directement dans les 3 études suivantes l'avantage en termes de familiarité académique comme proxy de la classe sociale (voir aussi Dubois et al., 2015 ; Kraus et al., 2010 ; Piff et al., 2010). Cette démarche repose sur l'approche expérimentale par chaîne causale, (*experimental-causal-chain design*, Spencer, Zanna, & Fong, 2005), qui consiste à manipuler directement le médiateur dont on suppose qu'il joue un rôle dans un phénomène observé. Nous avons ainsi opérationnalisé un nouveau standard arbitraire (i.e., un nouveau code d'écriture) et les élèves ont été plus ou moins familiarisés avec celui-ci, sans qu'ils en aient conscience. Les résultats de l'étude 2a montrent que les élèves les moins familiers vis-à-vis du nouveau code arbitraire voient leur performance diminuer lorsqu'ils sont exposés à la réussite des autres, comparativement à une condition où ils ne peuvent pas situer leur

performance par rapport à celles des autres. L'étude 2b ne nous a pas permis de répliquer nos résultats. Néanmoins, elle a permis de pointer certaines limites méthodologiques, ce qui nous a conduit à améliorer notre protocole expérimental pour une troisième étude. Dans l'étude 3, nous avons également manipulé la prise de conscience de l'existence de l'avantage en termes de familiarité académique afin de montrer que cette absence de conscience est une condition nécessaire pour que la réussite des élèves les plus familiers du nouveau code arbitraire altère celle des élèves qui en sont le moins familiers.

Dans les études portant sur les impacts de la comparaison sociale, les passations sont généralement individuelles et le processus de comparaison est contrôlé expérimentalement (e.g., Muller & Butera, 2007 ; Normand & Croizet, 2013). Dans notre cas, nous avons créé une situation où la visibilité des différences de réussite est rendue saillante et nous argumentons l'idée selon laquelle cette situation déclenche de façon automatique un processus de comparaison sociale (voir Gilbert et al., 1995). Dans les différentes études, nos hypothèses reposent sur l'idée que les élèves de classe populaire (dans les études 2a, 2b et 3, il s'agit des élèves les moins familiers du nouvel arbitraire), davantage susceptibles que les autres élèves de se retrouver en difficulté en raison de leur moindre familiarité vis-à-vis des standards scolaires, vont faire plus fréquemment l'expérience que les autres de comparaisons ascendantes. Néanmoins, nous n'avons pas contrôlé expérimentalement le fait que tous les élèves de classe populaire (et les élèves les moins familiers du nouvel arbitraire dans les études 2a, 2b et 3) aient effectivement fait l'expérience de comparaisons ascendantes de façon systématique. Si nos résultats indiquent bien que les élèves de classe favorisée réussissent mieux que les élèves de classe populaire, (ou que les élèves avec un haut niveau de familiarité réussissent mieux que ceux avec un faible niveau de familiarité), par souci de précision, nous avons fait le choix de nommer notre variable *visibilité des différences de réussite* et non *comparaison sociale*.

I. Étude 1 : Classe sociale et visibilité des différences de réussite

L'objectif de l'étude 1 a été de mettre en évidence que les situations scolaires qui rendent visibles les différences de réussite entre élèves ont des conséquences négatives sur la performance des élèves de classe populaire. Pour cela, nous avons fait passer un test de lecture-compréhension difficile à des élèves de 6ème dans leur contexte ordinaire de classe. Les élèves devaient lire un texte puis répondre à des questions affichées une par une au tableau, et ce dans un temps limité. Pour rendre visibles les différences de performances entre élèves, nous nous sommes appuyés sur une pratique pédagogique largement utilisée par les enseignants pour la gestion de la classe, et qui consiste à demander aux élèves de lever la main (Ryan, Cooper, & Tauer, 2013 ; Tanner, 2013). Ainsi, dans une première condition expérimentale (visibilité des différences de réussite), les élèves devaient lever la main lorsqu'ils avaient fini de répondre à une question avant le temps imparti. Dans l'autre condition expérimentale (sans visibilité des différences de réussite), les élèves n'avaient pas la possibilité d'avoir d'informations sur la performance des autres élèves. Dans chaque établissement, les classes étaient assignées aléatoirement à l'une des deux conditions expérimentales. Nous nous attendions à ce que le simple fait de rendre visibles les écarts de réussite entre élèves influence négativement la performance des élèves de classe populaire, comparativement à une situation où les élèves ne pouvaient pas se situer les uns par rapport aux autres. Par ailleurs, après la tâche, les élèves devaient juger leur compréhension du texte afin de vérifier si, en raison de leur moindre familiarité vis-à-vis de ce type de tâche, les élèves de classe populaire avaient effectivement ressenti le texte comme plus difficile à comprendre que les élèves de classe favorisée.

1. Méthode

a. Participants

Neuf cent cinquante-trois élèves de 6ème (40 classes, 8 collèges) ont participé volontairement à cette expérience avec l'autorisation de leurs parents et des chefs d'établissement. Sur l'ensemble des élèves, 456 étaient des filles et 497 des garçons, et l'âge

moyen des participants était de 11 ans et 6 mois (*ET* = 11 mois). La taille de l'échantillon a été établie avant la réalisation de l'expérience sur la base du nombre d'établissements ayant accepté de participer à l'étude. Pour garantir l'anonymat des données recueillies (sexe, date de naissance, profession des parents et niveau scolaire), un code d'identification était attribué à chaque élève par l'établissement en amont de l'expérience. Les données de 16 élèves identifiés par l'établissement comme ayant des troubles spécifiques de la lecture ont été exclues des analyses ainsi que celles de 2 élèves dont les professions des deux parents étaient inconnues. Enfin, nous avons également retiré des analyses les données des 191 élèves qui n'ont pas été classifiés comme appartenant aux classes populaires ou aux classes favorisées (voir ci-dessous) en raison de l'hétérogénéité de cette classe sociale. En effet, la classe moyenne regroupe des individus avec des diplômes, des professions et des revenus très hétérogènes, rendant difficile l'établissement d'une hypothèse. Nous avons préféré comparer les élèves de classe populaire et de classe favorisée en raison du fait qu'il existe une plus grande homogénéité au niveau des diplômes, des professions et des revenus à l'intérieur de ces classes sociales (voir Croizet & Claire, 1998, pour une procédure similaire). Les collèges et les classes étaient relativement homogènes au niveau de la composition en termes de classes sociales puisque la proportion d'élèves de classe populaire et de classe favorisée ne variait pas significativement selon les collèges, $\chi^2(7) = 8.10$, $p = .324$ et selon les classes, $\chi^2(39) = 27.70$, $p = .912$. L'échantillon final était donc constitué de 744 élèves de 6ème assignés à l'une des quatre conditions du plan inter-sujets 2 (classe sociale : populaire vs. favorisée) x 2 (visibilité des différences de réussite : visibles vs. non visibles). Dans chaque établissement, les classes étaient assignées aléatoirement à l'une des deux situations expérimentales (visibilité des différences de réussite : visibles vs. non visibles)[22].

Pour mesurer la classe sociale des élèves, nous avons recueilli auprès des établissements scolaires les codes des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) des parents relatifs à la classification de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). En effet, dans les études en psychologie, la classe sociale est classiquement évaluée à l'aide d'un des trois indicateurs que sont le niveau de diplôme, les revenus ou la profession (Oakes & Rossi, 2003, voir Annexe 1). Nous avons ici utilisé ce

[22] L'assignation à l'une des deux conditions était réalisée en amont de l'expérience par tirage au sort afin que dans chaque établissement, le nombre de classes assignées à chaque condition expérimentale soit équivalent.

dernier indicateur car c'est le seul dont disposent les établissements scolaires. À partir de la classification de l'INSEE, nous avons opéré une nouvelle catégorisation en trois classes sociales et ce, pour chaque parent (voir Annexe 2). La catégorisation dans une des trois classes sociales a été déterminée par le plus haut niveau d'emploi occupé par l'un des deux parents[23]. Par exemple, si la mère était médecin et le père ouvrier, nous avons catégorisé l'élève dans le groupe « classe favorisée ». Le groupe d'élèves de la catégorie « classe populaire » était ainsi composé majoritairement d'enfants dont les parents exerçaient le métier d'ouvrier (55,4 %) ou d'employé administratif (24,1 %). Il comprenait également des élèves dont les parents occupaient des emplois peu qualifiés (personnels des services directs aux particuliers, employés de commerce, artisans, agriculteurs, 12,7 %) ou étaient sans emploi (7,8 %). Le groupe d'élèves de la catégorie « classe favorisée » incluait des enfants dont les parents exerçaient des emplois de cadres (63,8 %), de professeurs (23,6 %), des professions libérales (10 %) ainsi que des professions dans le domaine de l'art ou de la communication (2,6 %). Notre échantillon final était ainsi composé de 473 élèves de classe populaire et 271 élèves de classe favorisée.

b. Matériel

La tâche de lecture-compréhension de texte utilisée dans cette expérience a été conçue pour être difficile pour des élèves de 6ème. Elle a été élaborée à partir de la première partie de l'évaluation nationale de français de l'année 2003 (Ministère de l'Education Nationale), qui était alors pratiquée à l'entrée en 5ème (voir Autin & Croizet, 2012, pour une tâche similaire). La tâche était composée d'un texte extrait d'une nouvelle, suivi de quinze questions (voir Annexe 3). Le texte était composé de 50 lignes et présenté aux élèves sur une feuille A4 recto. Les questions étaient projetées une par une au tableau à l'aide d'un vidéoprojecteur. Pour répondre aux questions, les élèves devaient chercher et repérer des informations dans le texte puis écrire leurs réponses sur un carnet composé de 15 pages (1 page par réponse, voir Annexe 4). Le score obtenu à l'évaluation pouvait être compris entre 0 et 20 puisque les questions pouvaient impliquer de une à trois réponses. À la fin du carnet, nous avons

[23] En effet, il nous semblait problématique de faire abstraction de la profession du père ou de la mère et de n'en garder qu'un seul des deux. Cependant, nous avons également analysé les données en ne prenant soit que la profession du père, soit uniquement celle de la mère et les effets obtenus ne différaient pas des résultats reportés ici.

également inclus une mesure auto-rapportée concernant la perception subjective de l'élève concernant sa compréhension du texte (i.e., compréhension perçue) pour vérifier que les élèves de classe populaire ressentaient effectivement le texte comme plus difficile à comprendre que les élèves de classe favorisée. L'élève devait répondre à une question (e.g., « Penses-tu avoir bien compris le texte ? ») en utilisant une échelle de Likert en 6 points.

c. Procédure

Dans chaque établissement, l'expérience se déroulait dans une salle identique pour toutes les classes. L'expérience était présentée aux élèves comme une évaluation de leurs capacités à lire et comprendre un texte. Dans un premier temps, les élèves devaient lire le texte. On leur précisait qu'ils auraient le texte avec eux pendant toute la durée de l'évaluation. Après la phase de lecture, les élèves répondaient à quinze questions, présentées successivement. Pour chaque question, les élèves disposaient de 45 secondes pour écrire leur réponse sur un carnet prévu à cet effet. Ils n'avaient pas la possibilité de revenir en arrière pour répondre à une question précédente. Tous les élèves d'une même classe étaient assignés à l'un des deux contextes d'évaluation : visibilité des différences de réussite vs. pas de visibilité des différences de réussite. Dans la condition de visibilité des différences de réussite, l'expérimentateur demandait aux élèves de lever la main lorsqu'ils avaient terminé de répondre à la question avant le temps imparti. Les élèves pouvaient ainsi situer leur performance par rapport à celles des autres. Dans la condition sans visibilité des différences de réussite, la tâche était identique mais les élèves avaient explicitement pour consigne de ne pas indiquer à l'expérimentateur qu'ils avaient terminé de répondre à une question (voir Annexe 5 pour l'ensemble des consignes). Les informations permettant de situer sa performance par rapport à celles des autres étaient donc réduites au minimum. Après l'évaluation, les élèves rapportaient leur compréhension perçue du texte. À l'issue de l'expérience, les élèves étaient informés que la tâche avait été conçue pour être difficile pour des élèves de 6ème et qu'il était tout à fait normal qu'ils aient éprouvé des difficultés. Ils étaient finalement remerciés pour leur participation à l'expérience. Par ailleurs, afin d'éviter toute contamination entre les participants au sein d'un même collège, l'expérience avait lieu sur une demi-journée. Une organisation spéciale était mise en place afin que les élèves ayant réalisé l'expérience ne puissent pas croiser ceux ne l'ayant pas encore effectuée : les

récréations étaient décalées et chaque classe était accompagnée à l'arrivée et à la sortie de l'expérience par une personne de l'établissement.

2. Résultats

Les analyses ont été réalisées avec le logiciel R (Version 3.1.2, R Development Core Team, 2013) et en utilisant les packages lme4 (Bates, Maechler, Bolker, & Walker, 2013) et lmerTest (Kuznetsova, Brockhoff, & Christensen, 2014). Afin de prendre en compte la non indépendance des observations (i.e., les élèves sont nichés à l'intérieur des classes et les classes sont nichées à l'intérieur des collèges), nous avons respectivement analysé la compréhension perçue et le score de lecture-compréhension avec un modèle linéaire mixte incluant les classes (scolaires) et les collèges comme facteurs aléatoires (Judd, Westfall, & Kenny, 2012 ; Judd, Westfall, & Kenny, en cours ; Westfall, Kenny, & Judd, 2014, voir Annexe 6 pour une présentation détaillée des modèles mixtes). Ce modèle comprenait la classe sociale, la visibilité des différences de réussite ainsi que l'interaction entre ces deux facteurs comme facteurs fixes. Concernant le choix de la structure aléatoire, le critère d'information bayésien (Bayesian Information Criterion ou BIC, Schwarz, 1978) a été utilisé pour évaluer la qualité de l'ajustement de chaque modèle (Pitt & Myung 2002). Tous les effets aléatoires ont été testés à l'aide de tests de ratio de vraisemblance (Pinheiro & Bates, 2000). Le modèle finalement retenu était le plus complexe (Barr, Levy, Scheepers, & Tily, 2013), mais avec le plus petit BIC (voir Bonin, Laroche, & Perret, 2016 pour une procédure similaire). Ainsi, au-delà des facteurs fixes, le modèle incluait des intercepts aléatoires au niveau des classes et des collèges, permettant ainsi de rendre compte de la variabilité entre classes et collèges. Le nombre de participants variant d'un groupe à l'autre, une correction de Satterthwaite a été appliquée pour estimer les degrés de liberté.

Afin de vérifier que les élèves de classe populaire ont effectivement ressenti le texte comme plus difficile à comprendre que les élèves de classe favorisée, nous avons analysé la compréhension perçue du texte. Les résultats ont indiqué un effet principal de la classe sociale sur la compréhension perçue du texte, $F(1,731.13) = 25.35$, $p < .001$. Les élèves de classe populaire ont déclaré une compréhension du texte plus faible ($M = 3.47$, $ET = 1.24$, 95% IC = [3.38, 3.56]) que les élèves de classe favorisée ($M = 3.94$, $ET = 1.13$, 95% IC = [3.86, 4.02]). Concernant le score de lecture-compréhension, nous avons tout

d'abord effectué des analyses séparées avec le genre et le niveau scolaire des élèves en français (sous forme centrée). Ces variables se sont avérées avoir toutes les deux un impact sur le score de compréhension obtenu, respectivement $F(1,743.60) = 12.00$, $p < .001$[24] ($M_{garçons} = 8.92$, $ET_{garçons} = 3.98$, 95% IC = [8.64, 9.21] ; $M_{filles} = 9.80$, $ET_{filles} = 4.08$, 95% IC = [9.51, 10.09]) et $F(1,742.29) = 169.09$, $p < .001$. En revanche, ces facteurs ne modérant pas les effets de nos variables d'intérêt (classe sociale, visibilité des différences de réussite et leur interaction) sur le score de lecture-compréhension, ils ont été retirés des analyses. L'analyse des résultats a révélé un effet principal de la classe sociale : les élèves de classe populaire ($M = 8.28$, $ET = 3.77$, 95% IC = [8.01, 8.55]) ont obtenu en moyenne un score de lecture-compréhension plus faible que les élèves de classe favorisée ($M = 11.21$, $ET = 3.84$, 95% IC = [10.93, 11.48]), $F(1,740.26) = 108.52$, $p < .001$. L'analyse a également mis en évidence un effet principal de la visibilité des différences de réussite. Les élèves obtenaient une moins bonne performance lorsque les différences de performances entre eux étaient visibles ($M = 8.66$, $ET = 4.14$, 95% IC = [8.36, 8.95]) par rapport à la condition où elles ne l'étaient pas ($M = 10.06$, $ET = 3.83$, 95% IC = [9.78, 10.34]), $F(1,741.66) = 16.19$, $p < .001$. Par ailleurs, ces effets principaux étaient qualifiés par un effet d'interaction entre la classe sociale et la visibilité des différences de réussite, $F(1,740.39) = 23.80$, $p < .001$ (voir Figure 7). Conformément à notre hypothèse, l'écart de performance en lecture-compréhension lié à la classe sociale était plus important dans la condition où les écarts de réussite entre élèves étaient visibles. Ainsi, les élèves de classe populaire ont moins bien réussi lorsque la performance de leurs pairs était visible ($M = 7.09$, $ET = 3.52$, 95% IC = [6.85, 7.35]) plutôt que lorsqu'elle n'était pas visible ($M = 9.50$, $ET = 3.63$, 95% IC = [9.24, 9.77]), $F(1,742.14) = 54.21$, $p < .001$. En revanche, la performance des élèves de classe favorisée n'a pas été affectée par le fait que la performance des autres élèves soit visible, $F(1,740.33) = 0.28$, $p = 0.596$. Une autre façon d'interpréter l'interaction est de dire que les écarts de performances entre les élèves de classe populaire et ceux de classe favorisée ont été plus importants dans le contexte qui permettait aux élèves de se situer les uns par rapport aux autres (respectivement, $M_{classe\ populaire} = 7.09$, $ET = 3.52$, 95% IC = [6.85, 7.35] et $M_{classe\ favorisée} = 11.38$, $ET = 3.73$, 95% IC = [10.75, 12.00], $F(1,739.81) = 119.38$, $p < .001$) que dans le contexte qui ne le leur

[24] Il n'y a aujourd'hui à notre connaissance aucune méthode disponible pour estimer les tailles d'effet avec des modèles mixtes pour le type de plan expérimental utilisé dans cette étude (Westfall, communication personnelle en date du 30 octobre 2014, voir également Westfall et al., 2014). Les tailles d'effet ne sont donc pas reportées.

permettait pas (respectivement, $M_{classe\ populaire}$ = 9.50, ET = 3.63, 95% IC = [9.24, 9.77] et $M_{classe\ favorisée}$ = 11.03, ET = 3.97, 95% IC = [10.35, 11.71], $F(1,740.78) = 15.05$, $p < .001$).

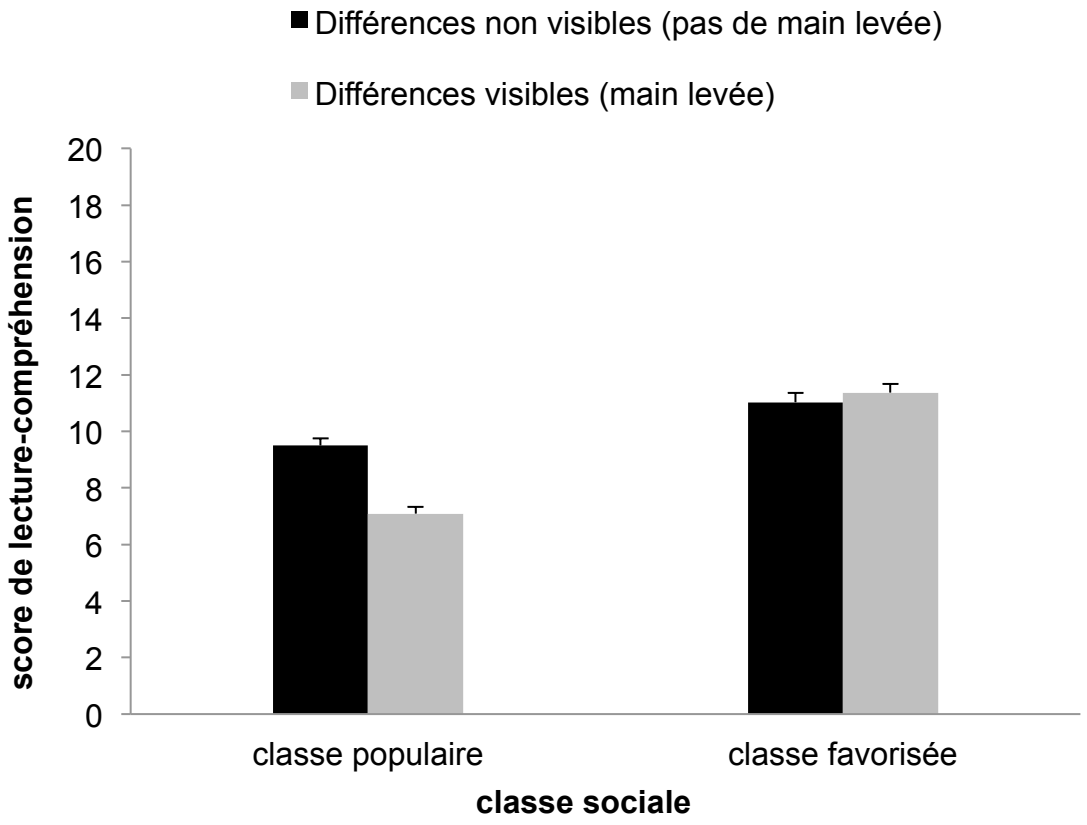


Figure 7. Score de lecture-compréhension (nombre de réponses correctes) en fonction de la classe sociale (classe populaire vs. classe favorisée) et de la visibilité des différences de réussite durant la tâche (non visible : pas de main levée vs. visible : main levée). Les scores varient de 0 à 20. Les barres d'erreurs représentent les erreurs standards de la moyenne.

3. Discussion

L'objectif de cette première étude était de tester l'hypothèse selon laquelle les situations de classe qui rendent visibles les écarts de réussite entre élèves perturbent la performance académique des élèves de classe populaire. Moins familiers de l'arbitraire

culturel scolaire, nous nous attendions à ce que les élèves de classe populaire, comparativement aux élèves de classe favorisée, se retrouvent davantage en difficulté et soient plus susceptibles de faire l'expérience de comparaisons menaçantes. Nous avons donc utilisé une tâche de lecture-compréhension pour laquelle il existe une inégale familiarité des élèves selon les classes sociales. Conformément à notre hypothèse, les résultats indiquent que le simple fait de rendre visibles les différences de réussite entre élèves a été suffisant pour dégrader la performance des élèves de classe populaire par rapport à une condition qui minimise la visibilité de ces écarts de réussite. En revanche, la performance des élèves de classe favorisée n'a pas été influencée par le contexte de réalisation de la tâche. On aurait pu s'attendre à ce que les élèves de classe favorisée bénéficient de la comparaison favorable avec les élèves de classe populaire et que leurs performances soient plus élevées par rapport à la situation de non visibilité. En effet, des travaux antérieurs ont montré que l'anticipation d'une comparaison sociale favorable pouvait améliorer la performance des élèves qui ont une histoire individuelle de réussite (e.g., Monteil & Huguet, 1991) ou qui appartiennent à des groupes réputés compétents (Walton & Cohen, 2003). Les résultats obtenus ne vont pas dans ce sens. Cette absence de gain pourrait s'expliquer par la difficulté de la tâche qui ne permettait peut-être pas une amélioration significative des performances au-delà d'un certain seuil.

L'effet mis en évidence dans cette étude nous semble être la conséquence d'une forme de violence symbolique. En effet, nous supposons que la visibilité des écarts de réussite entre élèves inégalement familiers des apprentissages amène les élèves de classe populaire à questionner leur valeur et à se percevoir incompétents. Ce questionnement sur la valeur de soi a pour conséquence de dégrader leurs performances et ainsi amplifier les différences de performances liées à la classe sociale. Cependant, le sentiment de menace n'a pas été mesuré dans cette étude. Afin d'étayer notre interprétation que l'altération des performances des élèves de classe populaire est la conséquence de situations scolaires qui rendent visibles les écarts de réussite d'une façon qui ne reconnaît pas l'inégale familiarité vis-à-vis des savoirs, nous avons décidé d'opérationnaliser un nouvel arbitraire ainsi que les différences de familiarité qui en découlent. En effet, la classe sociale étant une variable confondue avec de nombreux facteurs et processus, nous avons souhaité manipuler le facteur spécifique lié à la classe sociale que nous pensions impliqué dans les effets observés dans cette étude (voir Dubois et al., 2015 ; Kraus et al., 2010 ; Piff et al., 2010 ; Spencer et al., 2005). La classe

sociale étant une variable invoquée, la seule façon de mettre en évidence son rôle causal dans un comportement est de manipuler expérimentalement le facteur impliqué que l'on suppose responsable des effets observés. C'est ce qu'ont fait par exemple Piff et ses collaborateurs (2010) dans leur étude sur les comportements prosociaux. En effet, les auteurs considèrent que la perception subjective que les individus ont de leur rang vis-à-vis des autres individus dans la société est un élément déterminant de la classe sociale. Ce facteur expliquerait notamment pourquoi les individus de classe populaire sont plus susceptibles que les autres d'émettre des comportements prosociaux. Après avoir mis en évidence le fait que la classe sociale prédisait les comportements prosociaux, les auteurs ont ainsi manipulé expérimentalement le rang perçu afin de mettre en évidence son rôle causal (Kraus et al., 2010 ; Piff et al., 2010). En s'inspirant de ces travaux, et de manière à confirmer le fait que les élèves de classe populaire réussissent moins bien en raison d'une moindre familiarité vis-à-vis des savoirs scolaires, non reconnue comme telle, nous avons mis en place une étude manipulant le niveau de familiarité vis-à-vis d'un nouvel arbitraire. L'objectif de l'étude 2a a été de recréer expérimentalement une situation de violence symbolique dans laquelle des élèves inégalement familiers d'un nouvel arbitraire scolaire, mais l'ignorant, se retrouveraient à travailler en même temps dans un contexte rendant visibles les écarts de réussite entre eux.

II. Étude 2a : (Dés)avantage de familiarité académique et visibilité des différences de réussite

L'objectif de cette deuxième étude a été d'étayer notre interprétation des résultats obtenus dans l'étude 1 selon laquelle les élèves de classe populaire réussiraient moins bien dans la situation de visibilité car leur moindre familiarité vis-à-vis des codes et savoirs académiques serait perçue comme un manque de capacités intellectuelles et non pour ce qu'elle est, un désavantage académique vis-à-vis d'un arbitraire culturel. L'étude 2a est une réplication conceptuelle de l'étude 1, si ce n'est que, pour établir la causalité, le niveau de familiarité vis-à-vis d'un arbitraire culturel a été manipulé directement, au lieu d'être invoqué par la mesure de la classe sociale. Pour cela, nous avons créé une tâche de codage impliquant l'apprentissage implicite d'un nouveau code arbitraire d'écriture pour lequel le niveau scolaire et la classe sociale ne constitueraient pas des (dés)avantages. Deux niveaux de

familiarité vis-à-vis de ce nouveau code arbitraire ont été opérationnalisés sans que les élèves en aient conscience. De façon similaire à l'étude 1, les élèves ont ensuite été soumis à une évaluation (i.e., test de codage) donnant lieu à deux conditions expérimentales : une situation dans laquelle les écarts de réussite étaient visibles et une situation dans laquelle cette visibilité était réduite au minimum. Notre hypothèse était que les élèves avec un faible niveau de familiarité devraient obtenir une performance moins élevée que les élèves ayant bénéficié d'un haut niveau de familiarité, et cela d'autant plus que la visibilité des écarts de réussite entre élèves serait importante. Afin de vérifier que notre manipulation avait été effective et que le test de codage avait été ressenti comme plus difficile par les élèves avec un faible niveau de familiarité que ceux avec un niveau élevé de familiarité, nous avons inclus une mesure auto-rapportée concernant la facilité ressentie lors du test de codage.

1. Méthode

a. Participants

Cent trente et un élèves de CM2 ont participé à cette expérience dans leur contexte habituel de classe (5 classes issues de 5 écoles élémentaires distinctes). Sur l'ensemble des élèves, 64 étaient des filles et 67 des garçons, et l'âge moyen des participants était de 10 ans et 2 mois (*ET* = 8 mois). Les élèves ont participé volontairement à l'expérience, avec l'autorisation de leurs parents, ainsi que les accords préalables de l'Inspecteur de l'Education Nationale de circonscription, du directeur de l'école et de l'enseignant de la classe. La taille de l'échantillon a été déterminée par le nombre de classes et d'élèves ayant accepté de participer à l'expérience tout en y ayant été autorisés. Pour garantir l'anonymat des données recueillies (sexe, date de naissance, profession des parents et niveau scolaire), il était demandé aux enseignants d'attribuer en amont de l'expérience un numéro à chaque élève. Les classes étaient relativement homogènes concernant la composition en termes de classes sociales puisque la proportion d'élèves de classe populaire et de classe favorisée ne variait pas selon les classes, $\chi^2(8) = 9.09$, $p = .334$. Les élèves étaient assignés aléatoirement à l'une des quatre conditions du plan inter-sujets 2 (niveau de familiarité vis-à-vis du code arbitraire : faible vs. élevé) x 2 (visibilité des différences de réussite : visibles vs. non visibles).

b. Matériel

Dans la première partie de l'expérience, la phase de familiarisation avec le nouveau code arbitraire, les élèves travaillaient sur un carnet composé de deux types de tâches : une tâche de codage et une tâche de remplissage. La tâche de codage constituait la tâche d'intérêt puisque son objectif était la familiarisation implicite avec le nouveau code arbitraire d'écriture composé de 12 symboles associés à 12 lettres. Les symboles ont été conçus en partie à partir d'une série d'items extraits de la partie « CODE B » de la W.I.S.C. IV (Wechsler, 2004), quatrième forme de l'Échelle d'Intelligence de Wechsler pour enfants. Cette tâche de codage était présentée sur le carnet de la façon suivante (voir Figure 8) : sur la page de gauche du carnet figuraient les 12 associations de lettres et de symboles du code arbitraire à mémoriser implicitement, sur la page de droite était dessinée une grille composée de 12 lettres présentées dans un ordre aléatoire, en dessous desquelles figuraient des cases vides. Les élèves devaient compléter en utilisant les symboles associés aux lettres. Pour cela, ils devaient s'aider du modèle présent sur la page de gauche.

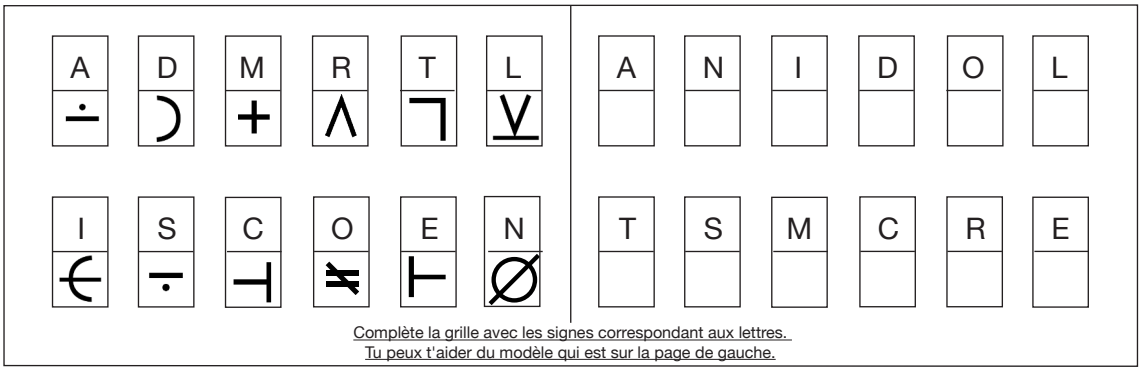


Figure 8. Extrait de la tâche de codage.

La deuxième tâche était utilisée comme tâche de remplissage puisqu'elle ne faisait pas l'objet d'une évaluation dans la deuxième partie de l'expérience. Il s'agissait d'une tâche de calcul mental conçue pour être très peu coûteuse cognitivement pour des élèves de CM2. Pour réaliser cette tâche, les élèves devaient compléter les cases vides en additionnant le chiffre figurant dans la case du haut avec le chiffre le précédant (e.g., « 4 + 6 = ? ») (voir Figure 9). Son objectif était de moduler le niveau de familiarité des élèves vis-à-vis du nouveau code arbitraire sans qu'ils en aient conscience. Ainsi, dans la condition avec un haut niveau de

familiarité, les élèves passaient 3/4 de leur temps à réaliser la tâche de codage (i.e., 15 exercices) et 1/4 de leur temps sur la tâche de remplissage (i.e., 5 exercices). Dans la condition avec un faible niveau de familiarité, les proportions étaient inversées (voir Annexe 7).



Figure 9. Extrait du carnet d'entraînement de l'étude 2a (exemple d'un exercice de la tâche de remplissage).

Lors de la seconde phase de l'expérience, les élèves travaillaient cette fois-ci sur un autre carnet, le carnet d'évaluation (voir Annexe 8), qui était identique pour tous les élèves. Ce carnet était composé de grilles contenant des cases vides servant à coder des paires de mots présentées aux élèves. Pour coder ces mots, les élèves devaient utiliser les symboles ayant fait l'objet d'un apprentissage implicite dans la phase précédente, mais cette fois-ci sans avoir le modèle à disposition. Chaque mot était composé de 5 lettres parmi les 12 composant le code arbitraire. Au total, 15 paires de mots (voir Annexe 9) étaient présentées aux élèves sur des feuilles blanches A3 (police : Times New Roman, noire, taille 40). À la fin du carnet, les élèves devaient rapporter la facilité ressentie lors du test de codage en utilisant une échelle de Likert en 5 points.

c. Procédure

Dans chaque classe, l'expérience était présentée aux élèves comme une étude sur la mémoire et l'apprentissage à l'école. La première partie de l'expérience, à savoir la phase de familiarisation avec le nouveau code arbitraire, se déroulait avec l'ensemble des élèves ayant été assignés aléatoirement à l'un des deux niveaux de familiarité (faible vs. élevé). Les élèves

complétaient leur carnet de façon individuelle et synchronisée (45 secondes par page). À la fin du temps imparti, l'expérimentateur demandait collectivement aux élèves de tourner la page et de changer d'exercice[25] (voir Annexe 10 pour l'ensemble des consignes).

La seconde partie de l'expérience était présentée comme une situation d'évaluation diagnostique des capacités de compréhension et de mémorisation. Les élèves devaient coder à l'écrit sur leur carnet d'évaluation des paires de mots présentées visuellement aux élèves par l'expérimentateur, en utilisant les symboles mémorisés lors de la première phase. Cette situation évaluative donnait lieu à deux conditions expérimentales (différences visibles vs. différences non visibles) se déroulant successivement avec un contrebalancement dans l'ordre de passation. Chaque condition expérimentale comprenait une moitié d'élèves avec un haut niveau de familiarité et une moitié d'élèves avec un faible niveau de familiarité sélectionnés de façon aléatoire. Dans la condition de visibilité des différences de réussite entre élèves, il était demandé aux élèves de lever la main à chaque fois qu'ils avaient complété un mot avant le temps imparti. De plus, à l'issue des 45 secondes, l'expérimentateur demandait aux élèves d'indiquer oralement à l'ensemble du groupe combien de cases ils avaient complété. Ainsi, chaque élève pouvait situer sa performance par rapport à celles des autres et se positionner petit à petit dans la hiérarchie du groupe. Dans la condition où la visibilité des différences de réussite était réduite au minimum, les élèves avaient les mêmes mots à coder mais ils avaient pour consigne de ne pas signifier à l'expérimentateur quand ils avaient terminé le codage. De plus, à l'issue des 45 secondes, il n'y avait aucun feedback en lien avec le nombre de cases complétées. Les élèves ne pouvaient donc pas comparer leur performance avec celle des autres. La performance cognitive mesurée lors de l'évaluation correspondait au nombre de cases correctement complétées sur le carnet, elle donnait lieu à un score pouvant être compris entre 0 et 150. Après l'évaluation, les élèves remplissaient individuellement le questionnaire post-expérimental. À l'issue de l'expérience, un échange avait lieu avec l'ensemble de la classe pour expliquer la mise en difficulté d'une moitié des élèves du fait de la plus faible préparation de ces élèves, puis les élèves étaient remerciés pour leur participation.

[25] Le matériel a été pré-testé sur deux classes de CM2 pour s'assurer que les élèves pouvaient réaliser les exercices dans le temps imparti.

2. Résultats

Suivant la même stratégie spécifiée lors de l'étude 1, nous avons analysé respectivement la facilité ressentie lors du test de codage ainsi que le nombre de lettres correctement codées (i.e., performance cognitive) avec des modèles linéaires mixtes comprenant le niveau de familiarité vis-à-vis du code arbitraire, la visibilité des différences de réussite et l'interaction entre ces deux facteurs comme facteurs fixes, ainsi que la classe (scolaire) des élèves comme facteur aléatoire. Les modèles retenus incluaient des intercepts aléatoires au niveau des classes. L'analyse de la facilité ressentie lors du test de codage a révélé un effet principal du niveau de familiarité, $F(1,127.78) = 18.36$, $p < .001$. Ainsi, les élèves avec un niveau élevé de familiarité ont ressenti une plus grande facilité lors du test de codage ($M = 3.41$, $ET = 1.27$, 95% IC = [3.19, 3.62]) que les élèves avec un faible niveau de familiarité ($M = 2.55$, $ET = 1.03$, 95% IC = [2.37, 2.73]). Ce résultat confirme que la manipulation du niveau de familiarité s'est effectivement traduite chez les élèves par des expériences subjectives différentes de facilité/difficulté. Par ailleurs, pour vérifier que le nouveau code que nous avons opérationnalisé était effectivement arbitraire, des analyses préliminaires sur la performance cognitive ont été réalisées séparément avec la classe sociale et le niveau scolaire des élèves (sous forme centrée) comme covariables. Ces analyses préliminaires ont révélé un effet principal du niveau scolaire sur la performance cognitive, $F(1,127.56) = 6.43$, $p = .012$ mais pas de la classe sociale, $F(2,129.55) = 0.18$, $p = .840$. Ce résultat confirme que les élèves de classe favorisée n'étaient pas davantage familiers que ceux de classe populaire du nouveau code opérationnalisé et que celui-ci pouvait donc effectivement être considéré comme arbitraire. De plus, ces facteurs ne modérant pas les effets de nos variables d'intérêt (niveau de familiarité, visibilité des différences de réussite et leur interaction), ils ont été exclus des analyses reportées ici. L'analyse des résultats a révélé un effet principal du niveau de familiarité : les élèves avec un niveau de familiarité élevé ($M = 94.51$, $ET = 40.80$, 95% IC = [87.46, 101.57]) obtenaient une meilleure performance cognitive que les élèves avec un faible niveau de familiarité ($M = 48.86$, $ET = 32.09$, 95% IC = [41.32, 52.41]), $F(1,127.29) = 64.06$, $p < .001$. Ce résultat suggère que l'opérationnalisation de deux niveaux de familiarité différents a bien été effective. Cet effet principal était qualifié par l'interaction attendue entre le niveau de familiarité et la visibilité des différences de réussite, $F(1,127.52) = 4.10$, $p = .045$ (voir Figure 10). Conformément à

notre hypothèse, les différences de performances entre les élèves avec un niveau de familiarité élevé et les élèves avec un faible niveau de familiarité augmentait lorsque les écarts de réussite dans la classe devenaient visibles. L'analyse a mis en évidence que si les performances cognitives des élèves avec un niveau de familiarité élevé ne différaient pas selon que les écarts de réussite dans la classe étaient visibles ou non, $F(1,126.96) = 0.07$, $p = .784$, les élèves avec un faible niveau de familiarité réussissaient en revanche significativement moins bien lorsque la performance de leurs pairs était visible plutôt que lorsqu'elle ne l'était pas, $F(1,128.02) = 6.84$, $p = .010$. Ainsi, la performance cognitive des élèves avec un faible niveau de familiarité placés dans un environnement où les élèves qui réussissaient avaient pour consigne de lever la main (e.g., situation de visibilité des différences de réussite) était significativement inférieure ($M = 34.76$, $ET = 26.34$, 95% IC = [30.20, 39.31]) à celle des élèves avec un faible niveau de familiarité placés dans une situation où ils ne pouvaient pas situer leur performance par rapport à celles d'autres élèves ($M = 58.62$, $ET = 33.13$, 95% IC = [52.89, 64.34]).

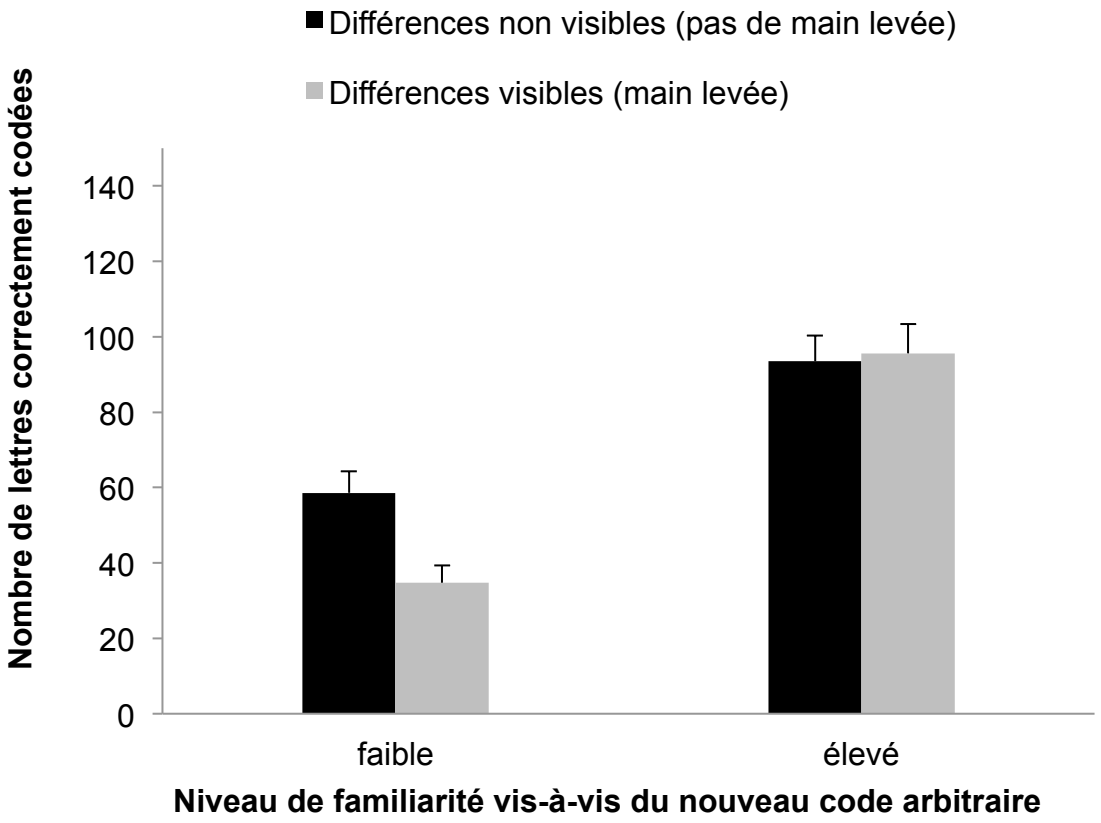


Figure 10. Performance cognitive (nombre de lettres correctement codées) en fonction du niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire (faible vs. élevé) et de la visibilité des différences de réussite (non visible : pas de main levée vs. visible : main levée). La performance varie entre 0 et 150. Les barres d'erreur représentent les erreurs standards de la moyenne.

3. Discussion

Les résultats de l'étude 1 avaient montré que les élèves de classe populaire réussissaient moins bien lorsqu'ils étaient placés dans une situation où les écarts de réussite entre élèves étaient visibles par rapport à une situation où les élèves ne pouvaient pas comparer leurs performances entre eux. L'objectif de l'étude 2a a été de tester le mécanisme explicatif que nous supposions impliqué dans la baisse de performance observée, à savoir une moindre familiarité vis-à-vis des savoirs académiques non reconnue comme telle, qui, via un processus de comparaison déclenché par la visibilité des écarts de réussite entre élèves, est interprétée comme le signe d'une limitation personnelle. Nous avons récréé expérimentalement une situation de violence symbolique en plaçant dans un environnement

supposé juste des élèves qui ont été rendus plus ou moins familiers d'un nouvel arbitraire expérimental. Les résultats obtenus indiquent que les élèves désavantagés en termes de familiarité académique, sans avoir conscience de l'être, ont moins bien réussi dans un contexte où la réussite des autres était visible, comparativement à une situation où elle ne l'était pas. Les résultats observés sont conformes à ceux de l'étude 1 à une différence près : plutôt que d'avoir invoqué indirectement le niveau de familiarité vis-à-vis de l'arbitraire scolaire (i.e., le capital culturel) en mesurant la classe sociale, nous l'avons provoqué dans une situation expérimentale. Ce choix nous permet d'établir le rôle causal joué par le capital culturel dans la moindre réussite des élèves désavantagés. Ainsi, ces résultats viennent accréditer l'idée que les situations de classe peuvent amplifier l'impact des différences de capital culturel liées à la classe sociale. En effet, si les élèves les moins familiers d'un arbitraire scolaire réussissent moins bien que les élèves les plus familiers, leur performance est d'autant moins bonne qu'ils sont exposés à la réussite de ces derniers.

Par ailleurs, le fait d'avoir manipulé expérimentalement le niveau de familiarité permet de dissocier le rôle joué par ce désavantage académique de celui joué par les stéréotypes liés à la classe sociale (Croizet & Claire, 1998). En effet, dans l'étude 1, il était difficile de séparer dans les effets observés ceux relevant d'une menace liée à l'appartenance à un groupe réputé moins compétent, et ceux liés à l'expérience de comparaisons défavorables. Dans l'étude 2a, nos résultats ne peuvent pas être interprétés en termes de menace du stéréotype puisque la familiarité n'est pas liée à l'appartenance à un groupe social.

Enfin, si nous n'avons pas mesuré le sentiment de menace, les résultats obtenus sont cohérents avec les travaux antérieurs sur la comparaison sociale qui ont montré que la réussite des autres peut être un standard menaçant pour l'image de soi (Huguet et al., 2009 ; Muller & Butera, 2007 ; voir aussi Muller & Fayant, 2010). Ici, nous avons mis en évidence que l'exposition à des « superstars », c'est-à-dire à des standards élevés de réussite, altère les performances cognitives des élèves qui font l'expérience de la difficulté en raison d'une faible familiarité avec des savoirs et codes académiques. Cette constatation est conforme à l'idée que, face à des difficultés, être exposé à la réussite des autres peut être interprété comme un signe d'infériorité intellectuelle, ce qui est coûteux pour le fonctionnement cognitif (Autin & Croizet, 2012). Cependant, une hypothèse alternative est que le processus de comparaison sociale ne jouerait aucun rôle dans les effets observés. D'aucuns peuvent penser

que la main levée pourrait juste être une source de distraction pour elle-même, et, sans être menaçante, elle serait particulièrement source de distraction pour les élèves désavantagés. Même si peu d'éléments théoriques et empiriques viennent étayer cette hypothèse, puisque les informations sociales sont par nature sources de distraction attentionnelle (Baron, 1986) et que la simple présence d'autrui peut déclencher un processus de comparaison de façon automatique (Gilbert et al., 1995 ; Muller & Butera, 2007), nous avons souhaité tester cette hypothèse alternative.

III. Étude 2b : Réplication de l'étude 2a.

L'objectif de cette expérience a été de reproduire les résultats indiquant que la visibilité des écarts de réussite pouvait perturber la performance des élèves qui sont les moins familiers d'un arbitraire scolaire. Le second objectif a été d'écarter la possibilité que l'altération de la performance observée dans la condition de visibilité des écarts de réussite ait été causée par une interférence de l'acte même de lever la main et non pas, comme nous l'avons supposé, de sa signification en termes de comparaison sociale. Pour cela, nous avons opérationnalisé la visibilité des différences de réussite sans demander aux élèves de lever la main. Hormis cette modification dans la façon de rendre visibles les écarts de réussite entre les élèves, l'étude 2b était une réplication à l'identique de l'étude 2a.

1. Méthode

a. Participants

Cent vingt élèves de CM2 (62 filles, 58 garçons) ont participé à l'expérience dans leur contexte habituel de classe (6 classes issues de 6 écoles élémentaires distinctes). L'âge moyen des élèves était de 10 ans et 3 mois (*ET* = 11 mois). Les élèves ont participé volontairement à l'expérience, avec toutes les autorisations requises. La taille de l'échantillon a été déterminée par le nombre de classes et d'élèves ayant accepté de participer à l'expérience tout en y ayant été autorisés. Pour garantir l'anonymat des données recueillies (sexe, date de naissance, profession des parents et niveau scolaire), il était demandé aux enseignants d'attribuer en amont de l'expérience un numéro à chaque élève. Nous n'avons pas pu recueillir les professions des parents concernant une classe entière et par conséquent ne reportons pas d'informations relatives à la composition des classes en termes de classe sociale. Enfin, comme dans l'expérience précédente, les élèves ont été assignés aléatoirement à l'une des quatre conditions du plan inter-sujets 2 (niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire: faible vs. élevé) x 2 (visibilité des différences de réussite entre élèves : visible vs. non visible). La performance cognitive mesurée lors de l'évaluation correspondait à nouveau au nombre de cases correctement complétées sur le carnet, elle donnait lieu à un score pouvant être compris entre 0 et 150.

b. Matériel et procédure

Le matériel utilisé pour cette étude est le même que dans l'étude 2a. La procédure est également identique à celle de l'étude 2a si ce n'est la façon dont a été opérationnalisée la visibilité des écarts de réussite entre élèves. En effet, dans la condition de visibilité des différences de réussite, les élèves n'avaient plus pour consigne de lever la main lorsqu'ils avaient codé des mots avant le temps imparti. En revanche, entre chaque paire de mots, l'expérimentateur demandait aux élèves de dire à voix haute combien ils avaient codé de cases afin qu'ils puissent toujours situer leurs performances les uns par rapport aux autres. Dans la condition de non visibilité des différences de réussite entre élèves, de façon identique à l'étude 2a, il était explicitement dit aux élèves de ne pas signifier à l'expérimentateur s'ils avaient terminé de coder la paire de mots avant le temps imparti.

2. Résultats

Suivant la même stratégie spécifiée lors de l'étude 1, nous avons analysé respectivement la facilité ressentie lors du test de codage ainsi que le nombre de lettres correctement codées (i.e., performance cognitive) avec des modèles linéaires mixtes comprenant le niveau de familiarité vis-à-vis du code arbitraire, la visibilité des différences de réussite et l'interaction entre ces deux facteurs comme facteurs fixes, ainsi que la classe (scolaire) des élèves comme facteur aléatoire. Les modèles retenus incluaient des intercepts aléatoires au niveau des classes. Comme dans l'étude 2a, nous avons observé un effet principal du niveau de familiarité sur la facilité ressentie lors du test de codage, $F(1,119.99) = 17.41$, $p < .001$, indiquant que notre manipulation du niveau de familiarité a été effective. Ainsi, les élèves avec un faible niveau de familiarité percevaient le test de codage comme moins facile ($M = 2.46$, $ET = 0.86$, 95% IC = [2.32, 2.61]) que les élèves avec un niveau élevé de familiarité ($M = 3.18$, $ET = 1.06$, 95% IC = [2.99, 3.36]).

Une analyse préliminaire réalisée avec le niveau scolaire des élèves (sous forme centrée) comme covariable a montré un effet principal du niveau scolaire sur la performance cognitive, $F(1,119.61) = 10.88$, $p = .001$. Mais ce facteur ne modérant pas l'effet de nos variables, il a été retiré des analyses reportées ici. Nous n'avons pas réalisé d'analyse préliminaire avec la classe sociale en raison d'un trop grand nombre de valeurs manquantes.

L'analyse réalisée a mis en évidence un effet principal du niveau de familiarité : les élèves avec un haut niveau de familiarité (M = 85.27, ET = 42.68, 95% IC = [77.56, 92.99] ont obtenu une meilleure performance cognitive que les élèves avec un faible niveau de familiarité (M = 50.72 , ET = 32.72, 95% IC = [44.81, 56.64], $F(1,115.19) = 24.86$, $p < .001$. En revanche, l'interaction entre le niveau de familiarité et la visibilité des différences de réussite n'était que tendancielle, $F(1,114.87) = 2.25$, $p = .137$ (voir Figure 11).

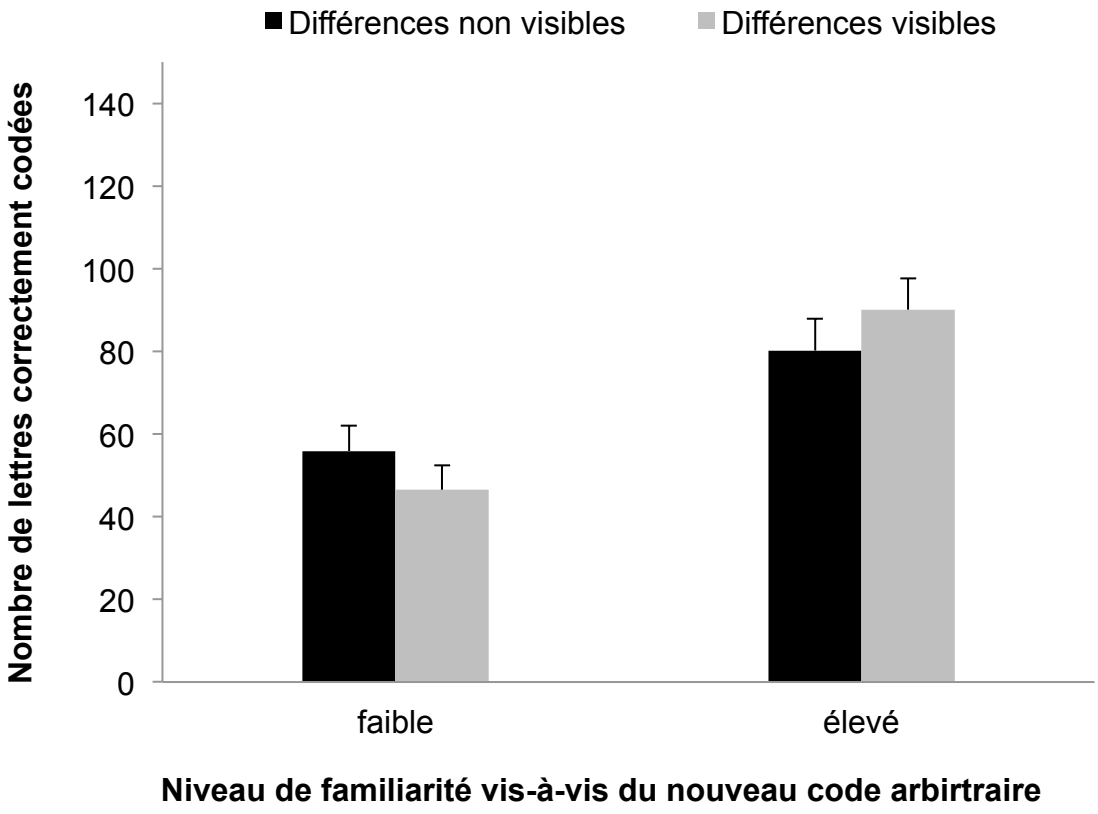


Figure 11. Performance cognitive (nombre de lettres correctement codées) en fonction du niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire (faible vs. élevé) et de la visibilité des différences de réussite (non visible : pas de main levée vs. visible : main levée). La performance varie entre 0 et 150. Les barres d'erreur représentent les erreurs standards de la moyenne.

3. Discussion

Cette étude ne nous a pas permis de reproduire les résultats obtenus dans l'étude 2a. En effet, la différence de performance cognitive entre les élèves ayant bénéficié d'un niveau élevé de familiarité et ceux ayant reçu un faible niveau de familiarité n'est pas significativement différente selon que la situation rende visibles ou non les écarts de réussite entre élèves. Nous pouvons toutefois avancer plusieurs explications possibles au fait de ne pas avoir reproduit nos résultats. Tout d'abord, la taille de l'échantillon est plus faible que dans l'étude précédente. Une analyse post-hoc réalisée avec G*Power (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007) nous indique que nous n'avions que 68 % de chances de détecter un potentiel effet, ce qui est extrêmement faible (en supposant un effet de très petite taille 0.05)[26]. Ensuite, cette expérience s'est déroulée en fin d'année scolaire et nous avons été confrontés à plusieurs absences d'élèves imprévues. La diminution des effectifs des classes peut expliquer en partie le fait que nous n'ayons pas répliqué les résultats observés dans l'étude 2a. En effet, la diminution du nombre d'élèves avec un haut niveau de familiarité a pu limiter l'impact de la comparaison forcée, supposée générée par ces élèves. On peut d'ailleurs remarquer que par rapport à l'étude 2a où les élèves avec un niveau élevé de familiarité avaient obtenu un score moyen de 94.1, la moyenne de ce groupe dans cette étude était de 85.27. Par ailleurs, une analyse des scores classe par classe révèle que dans une d'entre elles, les élèves avec un niveau élevé de familiarité ont obtenu un score moyen particulièrement faible de 62.5. Ainsi, la comparaison forcée par les élèves avec un niveau élevé de familiarité pourrait ne pas avoir été effective dans toutes les classes.

Une autre explication possible au fait de ne pas avoir reproduit les résultats de l'étude 2a est la nature implicite de l'apprentissage du nouveau code arbitraire. En effet, lors de la phase de familiarisation, à aucun moment il n'était dit explicitement de mémoriser les associations entre les lettres et les symboles. Ce choix d'un apprentissage implicite avait été guidé par des considérations de validité écologique. En effet, lors de la socialisation familiale, la construction des dispositions culturelles se fait plus souvent sur un mode implicite qu'explicite (e.g., Bourdieu, 1979a ; Lahire, 2008). Le fait de ne pas demander explicitement

[26] Nous avons conscience que l'analyse de puissance, tout comme l'estimation de la taille d'effet à partir des données de l'étude 2a, sont inexactes puisqu'elles ne tiennent pas compte de la structure aléatoire du modèle.

aux élèves de mémoriser le code a pu avoir pour conséquence le fait que certains élèves aient deviné que cela allait être utile alors que d'autres non. Enfin, une autre limite de cette étude est le fait que dans le test de codage, toutes les lettres n'étaient pas présentées avec la même fréquence. Par exemple, la lettre A apparaissait 14 fois, la lettre M apparaissait 10 fois alors que la lettre T n'apparaissait que 7 fois. Le fait d'avoir mémorisé des associations symboles-lettres qui étaient plus ou moins présentées dans l'évaluation a donc pu influencer la performance cognitive.

Ainsi, même s'il est bien établi que la simple présence d'autrui, lorsqu'il réalise une même tâche, est une source de distraction qui génère de façon automatique un processus de comparaison (Gilbert et al., 1995 ; Muller & Butera, 2007), les résultats obtenus ne nous permettent pas directement d'exclure que l'effet observé dans l'étude précédente ait été provoqué par une distraction attentionnelle liée à la main levée en soi, et que la comparaison sociale n'ait joué aucun rôle. L'objectif de l'étude suivante a été à nouveau d'écarter cette hypothèse alternative en montrant que ce n'est pas la main levée en soi, mais bien l'interprétation qui en est faite, qui perturbe la performance des élèves les moins familiers du nouvel arbitraire. Pour cela, nous avons décidé d'induire une nouvelle interprétation non menaçante des écarts de réussite entre élèves. Si, comme nous avons argumenté, l'effet observé dans les études 1 et 2a a été provoqué par une comparaison sociale menaçante, alors éliminer la menace tout en conservant les mains levées devrait atténuer les conséquences négatives sur la performance. Cela ne devrait pas être le cas si c'est la main levée en soi qui a été la cause de la perturbation de la performance. Par ailleurs, nous avons choisi de modifier quelque peu la procédure et le matériel utilisé. Plutôt que les élèves se familiarisent implicitement avec le nouveau code arbitraire, nous leur avons dit explicitement qu'il fallait essayer de mémoriser le maximum d'associations entre symboles et lettres. De plus, nous avons modifié le test d'une façon qui permette aux différentes lettres composant le nouveau code d'être présentées avec la même fréquence. Respecter cette contrainte n'étant pas possible avec de vrais mots, nous avons fait le choix de faire décoder aux élèves des suites de symboles.

IV. Étude 3 : Changer l'interprétation des écarts de réussite par une prise de conscience de l'existence d'un (dés)avantage de familiarité académique

L'objectif de la troisième étude a été de reproduire les résultats de l'étude 2a tout en étayant notre hypothèse selon laquelle c'est la façon dont les élèves interprètent les écarts de réussite dans la classe qui altère les performances des élèves les moins familiers des standards scolaires. En effet, parce que le (dés)avantage lié au capital culturel est ignoré, les élèves les moins familiers des standards scolaires n'ont peu d'autres options que celle d'interpréter leur difficulté relative comme le signe d'une infériorité intellectuelle. Nous prédisons que ce type de préoccupation, qui est connue pour taxer la mémoire de travail et détériorer les performances intellectuelles (Autin & Croizet, 2012), devrait disparaître en informant les élèves de l'existence d'un (dés)avantage conféré à certains d'entre eux. Les élèves les moins familiers ne pourraient alors plus interpréter les écarts de réussite comme reflétant simplement des différences de capacités. Nous avons donc conçu une condition dans laquelle les élèves prenaient conscience de l'existence d'un (dés)avantage en termes de familiarité académique. Dans cette condition, l'avantage de familiarité était rendu explicite en informant les élèves que certains d'entre eux avaient bénéficié d'un entraînement plus important que les autres (condition conscience de l'existence d'un (dés)avantage). Dans l'autre condition, de façon similaire aux études 2a et 2b, les élèves n'avaient pas conscience de l'existence d'un (dés)avantage de familiarité (condition non conscience de l'existence d'un (dés)avantage). Dans les deux conditions expérimentales, il était demandé aux élèves de lever la main pour indiquer qu'ils avaient terminé. Si, comme nous le soutenons, la moindre performance des élèves avec un faible niveau de familiarité est causée par une interprétation menaçante des différences de réussite, alors changer cette interprétation tout en maintenant la visibilité des différences de réussite devrait rétablir la performance de ces élèves. En effet, il ne devrait plus y avoir une altération des performances lorsque l'avantage accordé à certains élèves est rendu visible et donc lorsque les élèves les moins familiers ne peuvent plus interpréter leur moindre réussite comme la conséquence d'un manque de capacités. En revanche, si la main levée est une source de distraction qui n'implique pas de comparaison menaçante, on ne devrait pas observer de différence entre les deux conditions expérimentales. Ainsi, le fait de manipuler

l'interprétation de la visibilité des écarts de réussite devrait nous permettre d'écarter la possibilité que l'altération des performances des élèves les moins familiers mise en évidence dans l'étude 2a ait été causée simplement par une distraction liée à la main levée. Enfin, afin d'apporter une preuve supplémentaire à notre interprétation en termes de menace, nous avons inclus une mesure du concept de soi académique adapté pour cette nouvelle tâche de codage (voir Huguet et al., 2009). Notre hypothèse était que les élèves avec un faible niveau de familiarité devraient obtenir une moins bonne performance lorsqu'ils n'avaient pas conscience de l'existence d'un (dés)avantage de familiarité plutôt que lorsqu'ils en avaient conscience. Nous nous attendions également à ce que les élèves les moins familiers aient un concept de soi académique plus faible que les élèves les plus familiers, et ce d'autant plus que les élèves n'avaient pas conscience du désavantage académique.

1. Méthode

a. Participants

Cent trente-six élèves de CM2 ont participé à cette expérience. Ces élèves provenaient de 6 classes différentes elles-mêmes issues de 6 écoles distinctes. Sur l'ensemble des élèves, 60 étaient des filles et 76 des garçons, l'âge moyen des participants était de 10 ans et 8 mois (*ET* = 8 mois). Les élèves ont participé volontairement à l'expérience, avec toutes les autorisations requises. La taille de l'échantillon a été déterminée par le nombre de classes et d'élèves ayant accepté de participer à l'expérience tout en y ayant été autorisés. À nouveau, les informations relatives au sexe, à la date de naissance, à la profession des parents et au niveau scolaire ont été collectées. Les classes étaient relativement homogènes dans leur composition en termes de classes sociales, $\chi^2(10) = 6.41$, $p = .780$. Les élèves étaient assignés aléatoirement à l'une des quatre conditions du plan inter-sujets 2 (niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire: faible vs. élevé) x 2 (conscience de l'existence d'un (dés)avantage : conscience vs. non conscience).

b. Matériel et procédure

Les deux niveaux de familiarité étaient implémentés de la même façon que dans les études 2a et 2b, à une exception près : une instruction explicite de mémorisation était donnée aux élèves afin d'éviter les stratégies individuelles de mémorisation. Ainsi, il était demandé explicitement aux élèves d'apprendre les associations entre les lettres et les symboles (voir Annexe 11 pour l'ensemble des consignes). Après la première phase de familiarisation, les élèves étaient soumis à un test de codage similaire à celui des études 2a et 2b. Le test de codage a néanmoins été légèrement modifié afin de s'assurer que tous les symboles soient présentés avec la même fréquence pendant le test. Cette fois-ci, les élèves devaient donc décoder 12 paires de 5 symboles (voir Annexe 12). Encore une fois, pour chaque paire de symboles, les élèves avaient 45 secondes pour écrire les lettres correspondantes. En revanche, les écarts de performances entre élèves étaient rendus visibles dans les deux conditions expérimentales. Comme dans les études 2a et 2b, les élèves devaient lever la main à chaque fois qu'ils décodaient une ligne de symboles avant le temps imparti. Ensuite, à la fin des 45 secondes, ils indiquaient à haute voix le nombre de cases qu'ils avaient complétées. Le test donnait lieu à deux conditions expérimentales impliquant ou non la conscience de l'existence d'un (dés)avantage. Ces deux conditions étaient constituées en combinant de façon aléatoire une moitié des élèves avec un niveau élevé de familiarité et une moitié des élèves avec un faible niveau de familiarité. Répliquant les études 2a et 2b, dans la condition expérimentale sans conscience d'un (dés)avantage, rien n'était dit aux élèves concernant les différences de familiarité. En revanche, dans la condition avec conscience de l'existence d'un (dés)avantage, les élèves étaient informés avant le début du test de codage qu'ils n'avaient pas été entraînés de la même façon pour le test qu'ils étaient sur le point de réaliser. Il leur était dit que certains d'entre eux avaient passé trois quarts de leur temps (i.e., « 15 exercices d'entraînement sur 20 ») à réaliser les exercices préparant au test de codage tandis que d'autres n'avaient passé qu'un quart de leur temps à s'entraîner (i.e., « 5 exercices sur 20 »). Il leur était explicitement dit qu'ils ne devaient pas interpréter les différences de réussite entre eux comme des différences de mémoire mais comme des différences d'entraînement. La performance cognitive mesurée lors du test donnait lieu à un score pouvant être compris entre 0 et 120, correspondant au nombre de cases correctement complétées sur le carnet. À la fin du carnet se trouvait un questionnaire post-expérimental (voir Annexe 13) permettant de recueillir la

facilité ressentie lors du test de codage avec une échelle de Likert en 6 points. Nous avons ajouté également une mesure de concept de soi académique lié à la nouvelle tâche de codage pour essayer d'objectiver la menace ressentie par les élèves. Nous avons pour cela adapté en français 3 des 6 items de l'échelle standardisée de concept de soi académique (*academic self-concept scale*, Huguet et al., 2009 ; Marsh, 1990) initialement destinée à mesurer le concept de soi des élèves en français et en mathématiques. Notre échelle était composée de 3 questions auxquelles les élèves répondaient à l'aide d'une échelle de Likert en 6 points (e.g., « Par rapport aux camarades de ta classe, penses-tu être bon en codage ? »). Les 3 items que nous avons utilisés pour calculer un score global de concept de soi relatif à la nouvelle tâche de codage ont été soumis à un test de cohérence interne. L'alpha de Cronbach révèle une bonne cohérence interne, $\alpha = .847$. À l'issue de l'expérience, il était expliqué à tous les élèves qu'une moitié d'entre eux avaient été mis volontairement en difficulté puisque tous les élèves n'avaient pas été entraînés de la même manière en vue du test. Les élèves étaient finalement remerciés pour leur participation.

2. Résultats

En suivant la même procédure que pour les études précédentes, la facilité ressentie lors du test de codage, la performance cognitive (i.e., nombre de symboles correctement décodés) et le concept de soi académique relatif à la tâche de codage ont été analysés avec des modèles linéaires mixtes incluant le niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire, la conscience de l'existence d'un (dés)avantage et l'interaction entre ces deux variables comme facteurs fixes. Les modèles comprenaient également des intercepts aléatoires au niveau des classes. À nouveau, nous avons observé un effet principal du niveau de familiarité sur la facilité ressentie lors du test de codage, $F(1,130.44) = 20.13$, $p < .001$. Comme attendu, les élèves avec un niveau élevé de familiarité ont ressenti plus de facilité lors du test de codage ($M = 4.53$, $ET = 1.36$, 95% IC = [4.30, 4.76]) que les élèves avec un faible niveau de familiarité ($M = 3.56$, $ET = 1.27$, 95% IC = [3.34, 3.77]), ce qui indique que notre manipulation expérimentale a été effective.

Concernant la performance cognitive, des analyses préliminaires séparées ont mis en évidence un effet du niveau scolaire (sous forme centrée), $F(1,131.31) = 9.83$, $p = .002$. Il n'y avait en revanche pas d'effet de la classe sociale, $F(2,128.26) = 1.61$, $p = .204$. Comme dans

l'étude 2, ni la classe sociale, ni le niveau académique des élèves ne modéraient les effets de nos variables d'intérêt, suggérant encore une fois que notre mise en œuvre d'un nouveau code arbitraire a réussi. Ces variables ont finalement été retirées des analyses présentées ici. À nouveau, les analyses ont révélé un effet principal du niveau de familiarité: les élèves ayant bénéficié d'un niveau élevé de familiarité ont obtenu une meilleure performance (M = 98.94, ET = 23.32, 95% IC = [94.98, 102.89]) que les élèves avec un faible niveau de familiarité (M = 68.26, ET = 31.35, 95% IC = [62.95, 73.58]), $F(1,130.27) = 50.02$, $p < .001$. Cet effet principal était qualifié par l'interaction attendue entre le niveau de familiarité et la conscience de l'existence d'un (dés)avantage, $F(1,130.00) = 7.03$, $p = .009$ (voir Figure 12). En effet, les élèves avec un faible niveau de familiarité réussissaient mieux lorsque l'avantage était rendu visible (M = 78.26, ET = 31.05, 95% IC = [72.99, 83.53]) plutôt que lorsqu'il ne l'était pas (M = 58.26, ET = 28.72, 95% IC = [53.39, 63.14]), $F(1,130.04) = 10.51$, $p = .001$. En revanche, la performance des élèves avec un niveau élevé de familiarité ne variait pas, que les élèves aient eu conscience ou non d'un (dés)avantage, $F(1,130.05) = 0.26$, $p = .613$.

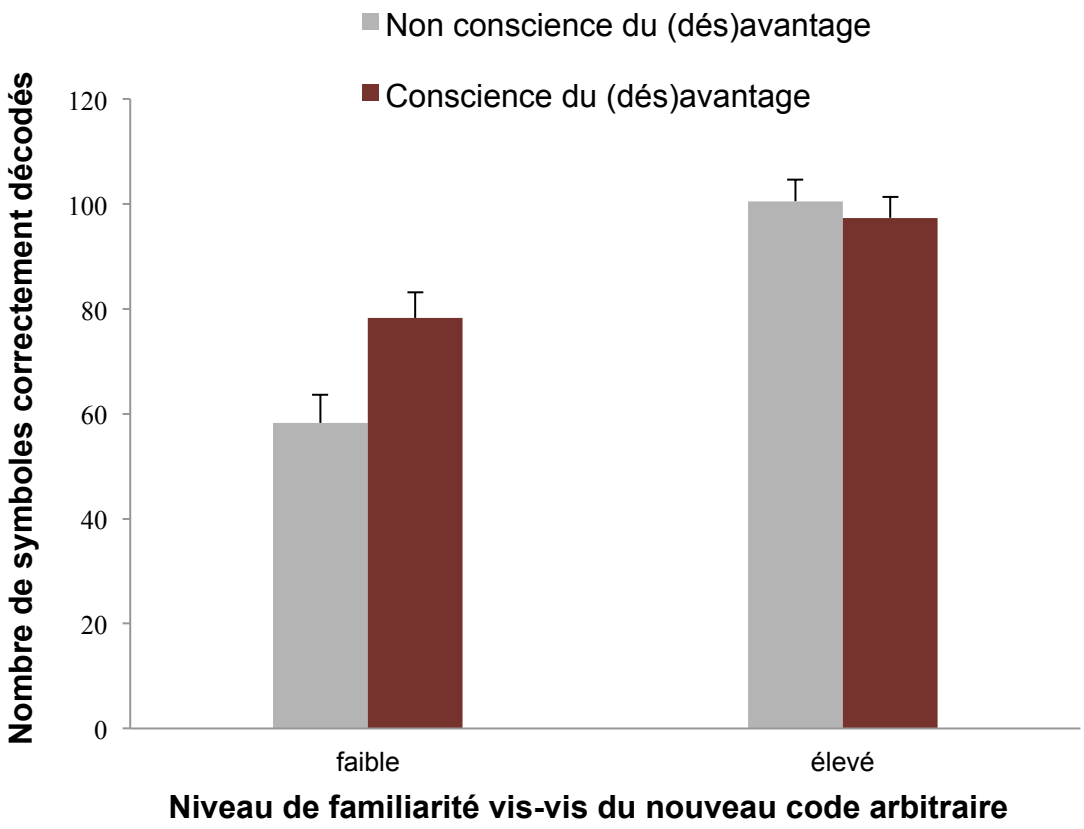


Figure 12. Performance cognitive (nombre de symboles correctement décodés) en fonction du niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire (faible vs. élevé) et de la conscience de l'existence d'un (dés)avantage (conscience vs. non conscience). La performance varie de 0 à 120. Les barres d'erreur représentent les erreurs standards de la moyenne.

Concernant le concept de soi académique relatif à la tâche de codage, l'analyse a mis en évidence un effet principal du niveau de familiarité, $F(1,130.56) = 28.29$, $p < .001$. Le concept de soi académique relatif à la tâche de codage était plus élevé chez les élèves avec un niveau élevé de familiarité ($M = 4.71$, $ET = 1.22$, 95% IC = [4.49, 4.91]) que chez les élèves avec un faible niveau de familiarité ($M = 3.58$, $ET = 1.48$, 95% IC = [3.33, 3.83]). De plus, conformément à notre hypothèse, cet effet était modulé par la visibilité des différences de réussite, $F(1,130.17) = 14.55$, $p < .001$ (voir Figure 13). Ainsi, le concept de soi académique des élèves peu familiers du nouveau code arbitraire était plus faible lorsqu'ils ignoraient avoir été désavantagés ($M = 2.97$, $ET = 1.48$, 95% IC = [2.72, 3.22]) que lorsqu'ils avaient conscience de l'avantage conféré aux élèves qu'ils voyaient réussir ($M = 4.20$, $ET = 1.21$,

95% IC = [3.99, 4.40]), $F(1,130.24) = 16.25$, $p < .001$. En revanche, le concept de soi des élèves avec un niveau élevé de familiarité n'était pas modulé par la conscience du (dés)avantage, $F(1,130.25) = 1.86$, $p = .175$.

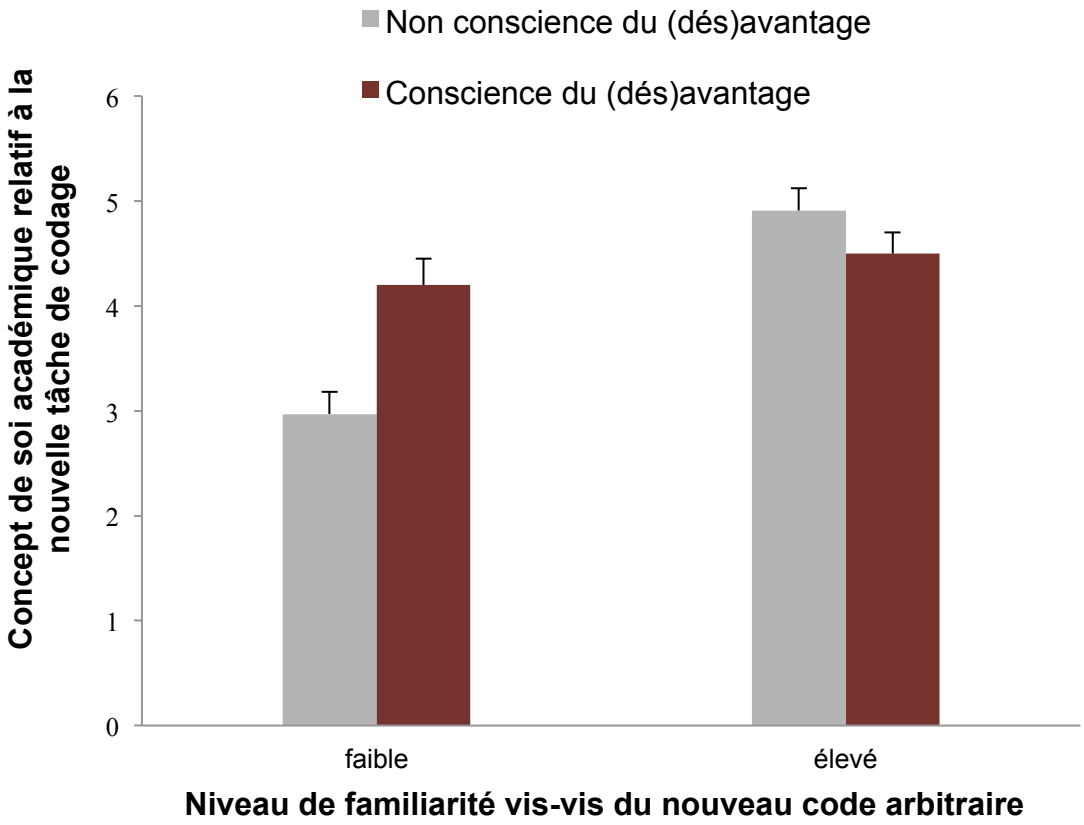


Figure 13. Concept de soi académique relatif à la tâche de codage en fonction du niveau de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire (faible vs. élevé) et de la conscience de l'existence d'un (dés)avantage (conscience vs. non conscience). Le concept de soi académique varie de 0 à 6. Les barres d'erreur représentent les erreurs standards de la moyenne.

3. Discussion

Les résultats de cette étude ont donc montré que face à la réussite des autres élèves, les élèves les moins familiers d'un nouvel apprentissage réussissaient moins bien lorsqu'ils ignoraient l'existence d'un (dés)avantage de familiarité entre les élèves plutôt que lorsqu'ils avaient conscience de leur désavantage. Ces résultats permettent d'écarter l'hypothèse selon laquelle la main levée serait une source de distraction en soi qui altérerait la performance indépendamment de sa signification en termes de menace. En effet, nos résultats indiquent que ce n'est pas la visibilité des différences de performances en elle-même, mais plutôt la façon dont ces différences sont interprétées qui altère la performance des élèves les moins familiers. Ce résultat est cohérent avec les travaux sur la comparaison sociale ayant montré que réussir moins bien qu'autrui est menaçant uniquement lorsque l'écart de performance est perçu comme stable et non contrôlable (i.e., les différences de performances reflètent des différences stables d'intelligence, voir Lockwood & Kunda, 1997 ; Normand & Croizet, 2013). Le fait d'expliquer aux élèves qu'ils ont été inégalement préparés et que les différences potentielles de réussite ne reflètent pas des différences de capacités semble amener les élèves à percevoir les écarts entre eux comme davantage contrôlables comparativement à la condition dans laquelle l'avantage n'était pas rendu explicite. Par ailleurs, notre interprétation en termes de menace est également étayée par le fait que les élèves peu familiers d'un nouveau code arbitraire avaient un concept académique de soi plus faible quand ils n'avaient pas conscience de l'avantage plutôt que lorsqu'ils en avaient conscience. Cependant, cette interprétation doit être nuancée par le fait que la mesure du concept de soi a été effectuée après la tâche. On ne peut donc pas écarter la possibilité que cette mesure ait été influencée par la performance obtenue.

En résumé, cet ensemble de recherches met en lumière la façon dont les contextes scolaires et plus particulièrement les situations de classe peuvent subtilement amplifier les écarts de performances liés à la classe sociale. Nous avons montré que les situations de classe, en mettant en scène la visibilité des écarts de réussite entre élèves dans un environnement supposé juste qui ne tient pas compte des (dés)avantages invisibles mais puissants de familiarité académique peuvent intensifier l'impact des inégalités sociales. L'étude 1 a révélé que les élèves de classe populaire réussissaient moins bien dans un contexte qui rendait visibles les écarts de réussite entre élèves comparativement à un contexte où les élèves ne

pouvaient pas situer leur performance par rapport à celles des autres. La classe sociale étant une variable confondue avec d'autres facteurs, nous avons manipulé le niveau de familiarité académique vis-à-vis d'un arbitraire scolaire pour établir le rôle causal joué par ce facteur dans la moindre réussite des élèves observée dans l'étude 1. Les résultats de l'étude 2a ont confirmé cette hypothèse puisque les élèves chez qui un désavantage académique avait été induit expérimentalement réussissaient moins bien lorsqu'ils étaient placés dans un contexte où la réussite des autres élèves était visible comparativement à une condition où les écarts de réussite n'étaient pas visibles. Nous n'avons pas réussi à répliquer ces résultats dans l'étude 2b mais elle nous a permis d'identifier quelques limites. L'étude 3 a montré que ne pas être conscient du désavantage était une condition nécessaire pour qu'il y ait une altération des performances chez les élèves les moins familiers vis-à-vis des apprentissages. En effet, le fait de changer la façon dont les élèves interprétaient les écarts de performances a permis de restaurer la performance des élèves les moins familiers dans une situation où ils étaient exposés à la réussite d'autres élèves. Le fait que, ni le niveau scolaire, ni la classe sociale des élèves ne modèrent les effets observés dans les études 2 et 3, plaide pour la généralité de nos conclusions. En outre, l'utilisation de modèles mixtes nous permet de généraliser ces résultats au-delà de potentiels effets d'établissements ou de classes (scolaires).

Nous avons montré jusque-là que les situations scolaires qui rendent visibles les écarts de performances entre élèves sont défavorables aux élèves les moins familiers vis-à-vis des apprentissages. Nous avons argumenté l'idée selon laquelle l'altération des performances est la conséquence d'une menace de l'image de soi : les élèves interprètent leur difficulté, leur moindre réussite non pas comme un désavantage lié à une moindre familiarité académique mais comme le signe d'une incompétence. Si nous n'avons pas directement mesuré cette menace, nos résultats montrent que lorsque les élèves sont amenés à interpréter leur difficulté relative comme un manque de préparation plutôt qu'un manque de capacités, les effets délétères de ces situations disparaissent. Cette induction expérimentale plaide en faveur de l'idée que c'est bien une interprétation menaçante de la difficulté qui perturbe la performance. Par ailleurs, cette lecture de nos résultats est également soutenue par un nombre croissant de travaux mettant en évidence que les interprétations que les individus font de leur réussite (ou difficulté) lorsqu'ils réalisent une tâche d'apprentissage jouent un rôle central dans la régulation du fonctionnement cognitif (Autin & Croizet, 2012 ; voir aussi Miele et al., 2013).

Il apparaît que les élèves interprètent spontanément leur difficulté comme un manque de compétence et que cette interprétation altère leurs performances.

Le chapitre suivant vise à généraliser les effets obtenus dans les études précédentes aux situations évaluatives, tout en étayant l'idée selon laquelle c'est l'interprétation de la difficulté en situation d'évaluation qui fait obstacle aux apprentissages. Dans les études 2a, 2b et 3, les (dés)avantages académiques liés à la classe sociale ont été opérationnalisés en manipulant le niveau de familiarité vis-à-vis d'un nouvel arbitraire. Dans le chapitre suivant, nous présentons deux études dans lesquelles l'inégale distance vis-à-vis des standards scolaires a été opérationnalisée en faisant varier le sentiment de fluence cognitive, c'est-à-dire l'expérience subjective de difficulté lors de la réalisation d'une tâche de lecture-compréhension. Toutefois, le contenu de la tâche (et donc son niveau de difficulté) restait identique selon les conditions, seule la difficulté ressentie variait. En effet, l'inégale distance vis-à-vis des apprentissages, qui diffère selon les classes sociales, se traduit pour les élèves par des expériences subjectives différenciées de plus ou moins grande facilité (ou difficulté) lors des situations de classe. L'hypothèse examinée dans les deux études suivantes est que pour une même tâche, les élèves qui font l'expérience de la difficulté (dans la salle de classe il s'agit principalement les élèves de classe populaire) voient leur performance diminuer lorsque le contexte devient évaluatif, ce qui n'est pas le cas des élèves qui font l'expérience de la facilité.

Chapitre 5 – Contexte, métacognition et performances intellectuelles

Dans la salle de classe, un des éléments qui différencie les élèves selon leur origine sociale est le fait que pour une même leçon, un même exercice, une même tâche à réaliser, les élèves de classe populaire vont avoir tendance à ressentir de la difficulté alors que les élèves de classe favorisée vont plutôt ressentir de la facilité. Ces différences dans l'expérience subjective des élèves sont le produit de l'inégale distance qu'ils ont à parcourir pour s'approprier les savoirs et compétences attendus. Comme nous l'avons évoqué précédemment, il existe dès l'école maternelle des variations très marquées selon l'origine sociale dans la maîtrise de savoirs et compétences qui s'avèrent extrêmement utiles pour entrer avec aisance dans les premiers apprentissages (e.g., connaissance du nom des lettres, du son qu'elles produisent, etc., voir Chapitre 2). La possession d'un capital culturel en adéquation avec les standards scolaires confère aux élèves une « longueur d'avance » sur leurs camarades, à laquelle est associé l'avantage symbolique d'être perçu comme plus intelligent. Ainsi, lorsque Marie, Frédérique et Alice essaient de lire la phrase que leur maîtresse vient d'écrire au tableau, elles n'ont pas la même expérience de la tâche. Alice réussit à lire la phrase avec beaucoup d'aisance. Elle reconnaît la plupart des mots sans avoir besoin de les déchiffrer car ce sont des mots qu'elle voit souvent dans ses livres. Pour les mots qu'elle ne reconnaît pas, elle arrive facilement à les deviner en faisant chanter les lettres les unes après les autres. En revanche, Marie et Frédérique doivent déchiffrer tous les mots et éprouvent de la difficulté à le faire, car il y a encore plusieurs lettres qu'elles ne connaissent pas.

Dans les études précédentes, nous avons opérationnalisé la « longueur d'avance » dont bénéficie Alice en manipulant le niveau de familiarité vis-à-vis d'une tâche nouvelle. Dans les études présentées dans ce chapitre, nous avons directement fait varier l'expérience subjective ressentie lors de la réalisation d'une tâche (i.e., la fluence cognitive), mais sans en modifier

son contenu. Les résultats présentés dans le chapitre précédent suggèrent que les comparaisons qui se déroulent dans la classe amplifient les écarts de réussite entre Alice et ses camarades, Marie et Frédérique, en raison du fait que ces situations conduisent ces dernières à se percevoir incompétentes. Nous avons, dans ce chapitre, voulu examiner dans quelle mesure la nature plus ou moins évaluative du contexte dans lequel les élèves travaillent oriente l'interprétation qu'ils font de leur facilité (vs. difficulté) et *in fine* influence les performances intellectuelles. L'objectif de ce chapitre est d'étayer l'idée que les contextes évaluatifs contribuent à amplifier les écarts de réussite liés à la classe sociale, en conduisant les élèves qui font l'expérience de la difficulté (i.e., en majorité des élèves de classe populaire) à interpréter leur difficulté d'une manière menaçante qui fait obstacle aux apprentissages. Notre analyse de l'appréhension subjective de la situation se fera à la lumière des travaux sur la métacognition, c'est-à-dire des recherches qui étudient les processus impliqués dans la représentation que l'individu construit de sa propre activité cognitive (Dunlosky & Metcalfe, 2009 ; Jost, Kruglanski, & Nelson, 1998). Nous présenterons des travaux sur la métacognition qui nous renseignent sur la façon dont l'individu « construit » subjectivement la situation de performance dans laquelle il se trouve et comment cette construction régule sa performance cognitive. Nous observerons qu'un des éléments déterminants de la construction subjective de la situation par l'individu est l'expérience subjective de facilité ou de difficulté avec laquelle une opération cognitive est réalisée (i.e., la *fluence cognitive*, *cognitive fluency*, e.g., Alter & Oppenheimer, 2009). Globalement, ressentir de la facilité lors d'une tâche amène les individus à penser qu'ils sont compétents alors que ressentir de la difficulté les amène à penser qu'ils ne le sont pas (i.e., *hypothèse de facilité de traitement*, Dunlosky et al. 2006 ; Koriat, 2008 ; Winkielman, Schwarz, Fazendeiro, & Reber, 2003). Toutefois, des recherches récentes font apparaître que cette interprétation de la difficulté ou de l'effort est liée à une représentation fixe de l'intelligence (Miele et al., 2011 ; Miele et al., 2013 ; Miele & Molden, 2010). Enfin, nous présenterons deux études visant à tester l'hypothèse selon laquelle la nature du contexte dans lequel sont placés des élèves a également le pouvoir d'influencer l'interprétation qu'ils font de leurs expériences subjectives de facilité ou de difficulté avec lesquelles ils réalisent une tâche : en contexte évaluatif, les élèves qui expérimentent la difficulté devraient interpréter cette difficulté d'une façon menaçante qui altère les performances cognitives, alors qu'en contexte non évaluatif cette même difficulté ne devrait plus être menaçante et délétère pour les performances.

I. Le rôle des processus métacognitifs dans la régulation sociale du fonctionnement cognitif

« [...] *la cognition devient sociale au moment-même où la métacognition devient possible, la cognition sociale et la métacognition dépendant de la possibilité d'utiliser les produits de l'activité cognitive de soi et des autres pour réguler les processus cognitifs eux-mêmes*[27] » (Yzerbyt, Lories, & Dardenne, 1998, p. 13-14).

1. Qu'est-ce que la métacognition ?

Pour rendre compte du pouvoir de la situation, les chercheurs en psychologie sociale ont depuis longtemps fait l'hypothèse que les situations ne se présentaient pas objectivement aux individus, mais qu'elles étaient construites, interprétées subjectivement par les individus (Ross & Nisbett, 1991). C'est la signification que l'individu attribue à la situation et à sa place dans cette situation qui impacte les pensées, les émotions et les comportements (Wilson, 2006). Cette possibilité de penser sur nos propres pensées ou sur le processus qui les a générées est appelée métacognition (Briñol & Demarree, 2012 ; Jost et al., 1998 ; Petty, Briñol, Tormala, & Wegener, 2007). Lorsque Marie et Frédérique se demandent si elles sont capables d'apprendre à lire, ou bien lorsqu'elles s'interrogent sur ce que signifie leur difficulté à apprendre à lire, sont en jeu des processus métacognitifs. De façon plus précise, la métacognition peut être définie comme l'ensemble des connaissances et des croyances que les individus possèdent sur la cognition, ainsi que les processus utilisant ces connaissances et croyances pour réguler la cognition (Flavell, 1976 ; Koriat, 2007 ; Dunlosky & Metcalfe, 2009). Cette définition renvoie à des travaux ancrés dans des traditions de recherches bien distinctes.

En psychologie cognitive, les chercheurs se sont focalisés sur les processus qui interviennent dans la régulation du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire l'ajustement et les modifications des processus cognitifs eux-mêmes (Nelson & Narens, 1990, 1994). Dans quelle mesure les individus savent-ils ou ne savent-ils pas ce qu'ils savent ou ne savent pas ? Comment le produit de ces introspections influence-t-il la régulation de la cognition ? Pour

[27] Notre traduction.

Nelson et Narens (1990, 1994), penser sur ses propres pensées suppose l'existence de deux niveaux cognitifs reliés entre eux. Prenons l'exemple de Marie qui est en train de faire ses devoirs. Elle a une liste de mots à apprendre pour l'évaluation du lendemain. Cette évaluation est une « dictée de mots » au cours de laquelle Marie devra se souvenir des mots et les écrire sans modèle. L'ensemble des processus cognitifs mis en œuvre pour apprendre la liste de mots constitue le *niveau objet* de la cognition (Nelson & Narens, 1990, 1994, voir Figure 14). Cependant, la métacognition suppose l'existence d'un deuxième niveau qui est une méta-représentation du *niveau objet* . Ce deuxième niveau, le *niveau méta*, est un *modèle de la cognition*. Il s'agit de la représentation que Marie se fait de sa mémorisation en cours de la liste de mots qu'elle est en train d'apprendre.

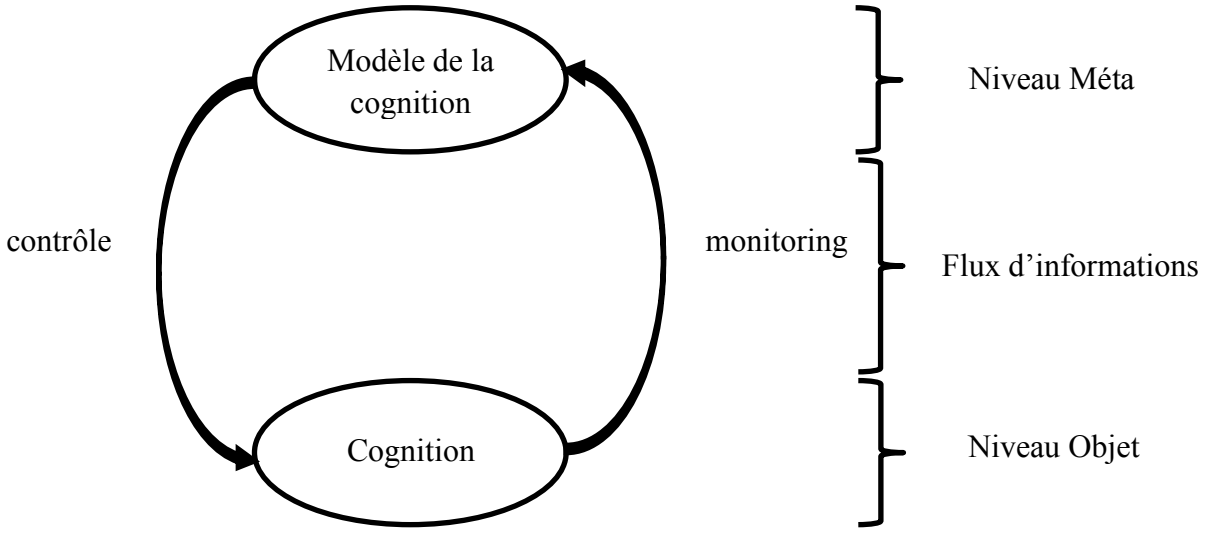


Figure 14. Modèle théorique de la métacognition représentant les activités de monitoring et de contrôle permettant aux niveaux *objet* et *méta* de communiquer entre eux. Adapté de Nelson et Narens (1990, 1994).

Le niveau *objet* et le niveau *méta* communiquent entre eux grâce aux habiletés d'*introspection* (*monitoring)* et de *contrôle* (*control)*. En effet, la construction d'un modèle de la cognition repose sur un processus d'introspection, de surveillance de son activité cognitive (i.e., *monitoring)*. Ce processus d'évaluation aboutit à la formation de jugements métacognitifs. Marie a-t-elle le sentiment d'avoir mémorisé beaucoup ou peu de mots ? Combien précisément pense-t-elle en avoir retenu ? Est-elle confiante dans sa possibilité de pouvoir rappeler la liste ? La liste de mots lui paraît-elle facile ou difficile à mémoriser ? En

retour, le modèle de la cognition élaboré permet de contrôler l'activité cognitive (i.e., contrôle). Si Marie estime que sa mémorisation de la liste de mots n'est pas satisfaisante, elle peut décider de réétudier la liste entière. Elle peut également choisir de passer plus de temps sur certains mots plutôt que d'autres, voire de ne réétudier que certains mots. Les processus de contrôle mis en œuvre (e.g., le choix des mots à étudier, l'allocation du temps d'étude, la poursuite ou l'arrêt de l'étude, etc.) modifient ainsi l'état de l'activité cognitive, qui va à nouveau être évaluée.

Le cadre théorique développé par Nelson et Narens (1990, 1994) suppose une régulation stratégique de la cognition où l'individu évalue consciemment son degré de maîtrise et met délibérément en œuvre des stratégies pour réguler son apprentissage (*goal driven regulation,* Koriat, Ma'ayan, & Nussinson, 2006). Néanmoins, bien souvent, la construction subjective de la situation, tout comme la régulation qui s'ensuit, sont bien souvent implicites. La mise en œuvre d'opérations cognitives produit une expérience subjective qui va servir de base à l'évaluation des apprentissages (*data driven regulation*, Koriat et al., 2006). Pour autant, lorsque cette activité d'évaluation est implicite, les jugements métacognitifs n'en auront pour autant pas moins d'impact (Briñol & Demarree, 2012).

En psychologie du développement, les recherches ont davantage porté sur les connaissances métacognitives et leur rôle dans le développement des processus de mémoire. Les connaissances métacognitives sont des connaissances, des croyances, des théories sur la cognition (Flavell, 1979). Lorsque Frédérique pense que résoudre rapidement un problème est synonyme d'intelligence, ou que sa performance reflète son niveau d'intelligence, elle utilise des connaissances métacognitives. Ces connaissances métacognitives sont développées en partie lors de la socialisation familiale et sont fortement liées aux croyances culturelles dominantes (Jost et al., 1998 ; Briñol & Demarree, 2012). Par exemple, complimenter des élèves pour leur intelligence suite à une réussite les amène à davantage concevoir les capacités intellectuelles comme des attributs fixes comparativement à des élèves que l'on a complimentés pour leurs efforts, qui auront davantage tendance à concevoir l'intelligence comme un attribut malléable (Mueller & Dweck, 1996). Les connaissances métacognitives fournissent un cadre conceptuel qui guide les interprétations que les individus génèrent sur leur cognition (i.e., jugements métacognitifs) et sur lequel peut se baser la régulation de la cognition (Nelson, Kruglanski, & Jost, 1998). Plus récemment, des chercheurs, notamment en psychologie sociale, se sont intéressés aux expériences métacognitives (Efklides, 2008 ;

Schwarz, 2004, 2010), qui représentent la dimension phénoménologique de la métacognition liée à l'expérience subjective de l'individu. En effet, nos pensées sont accompagnées par des expériences subjectives. Les expériences métacognitives incluent les émotions, les affects, les ressentis qui accompagnent les processus de pensée. Les expériences métacognitives ont une double nature cognitive et affective puisqu'au-delà de l'information qu'elles véhiculent, elles ont une valence affective qui se manifeste par leurs aspects plaisants ou déplaisants. La métacognition est donc un concept composé de trois facettes, à savoir les connaissances métacognitives, la régulation de la cognition et les expériences métacognitives. Nous allons dans un premier temps présenter des travaux qui illustrent le rôle des processus métacognitifs dans la régulation sociale du fonctionnement cognitif, puis nous verrons comment ces trois facettes s'articulent entre elles pour permettre à l'individu de se représenter la situation de performance dans laquelle il se trouve.

2. Mise en évidence des processus métacognitifs dans les effets de menace

S'il existe différents modèles pour rendre compte du pouvoir des situations sur les performances intellectuelles (e.g., Schmader et al., 2008), depuis quelques années, des auteurs mettent l'accent sur l'implication des aspects métacognitifs : l'interprétation que l'individu fait de son expérience subjective lors de la réalisation d'une tâche jouerait un rôle déterminant dans la malléabilité des performances intellectuelles (Johns & Schmader, 2010). Les recherches ayant mis en évidence l'implication des aspects métacognitifs dans la malléabilité des performances intellectuelles ont été menées principalement dans le cadre du paradigme de la menace du stéréotype. Pour Schmader et ses collaborateurs (2008), le sentiment de menace peut être conceptualisé comme un état de déséquilibre cognitif entre la nécessité de maintenir une image de soi positive et la suspicion d'infériorité véhiculée par la situation de performance. Les tentatives de réduction de ce déséquilibre déclencheraient un ensemble complexe de processus cognitifs, physiologiques et affectifs qui, en consommant une partie des ressources en mémoire de travail (Beilock et al., 2007), altéreraient la performance intellectuelle. Cependant, dans ce modèle, les processus métacognitifs jouent un rôle central puisque l'impact du contexte sur les performances intellectuelles dépend de l'interprétation que l'individu fait de ce qu'il ressent dans la situation.

Les situations de menace ont la particularité de créer un sentiment d'incertitude quant à la performance qui va être réalisée et quant à l'image de soi dans la situation. Cette incertitude se traduit par une augmentation du stress ressenti mais aussi par un processus de surveillance accrue de l'activité cognitive (i.e., *monitoring métacognitif*). En effet, les individus essaient de comprendre ce que leurs états psychologiques et physiologiques peuvent signifier compte tenu de la situation. Ainsi, les individus deviennent extrêmement vigilants à leurs états internes, notamment à leur niveau de stress et d'anxiété (Johns, Inzlicht, & Schmader, 2008). Ils deviennent également beaucoup plus vigilants aux indices externes de performance. Par exemple, les femmes en situation de menace du stéréotype par rapport à leurs habiletés en mathématiques rapportent s'inquiéter et surveiller davantage leurs performances que des femmes placées dans une situation non menaçante (Beilock et al., 2007). Les individus se révèlent également être particulièrement attentifs dans la détection de leurs erreurs, indices qui sont susceptibles de confirmer leur réputation d'infériorité (Forbes, Schmader, & Allen, 2008). Cette augmentation du *monitoring métacognitif*, couplée à l'état de stress, va amener les individus à interpréter leur expérience subjective d'une manière biaisée. En effet, alors que le stress dans un contexte évaluatif pourrait être considéré comme un état normal, les individus porteurs de stéréotypes négatifs sont davantage susceptibles d'interpréter leur expérience subjective comme un signe d'incompétence. Cette interprétation biaisée de l'expérience subjective entraîne des émotions et des pensées négatives qui interfèrent avec la réalisation de la tâche en taxant les ressources en mémoire de travail (Beilock et al., 2007). Les efforts engagés par les individus pour réguler leurs pensées et émotions négatives s'avèrent également être coûteux pour les ressources cognitives (Johns et al., 2008 ; Logel, Iserman, Davies, Quinn, & Spencer, 2009). Ces différents travaux suggèrent donc que l'interprétation que l'individu fait de son expérience subjective (i.e., jugements métacognitifs) jouerait un rôle déterminant dans l'impact des contextes évaluatifs sur le fonctionnement cognitif.

Dans une étude de 2009, Schmader, Forbes, Zhang et Mendes ont testé l'hypothèse selon laquelle les jugements métacognitifs d'incompétence sont coûteux pour les ressources en mémoire de travail. Les participants étaient soumis à un test d'empan de lecture mesurant la capacité de mémoire de travail, présenté comme un test diagnostique de l'intelligence. La tâche était composée de 12 blocs alternant la présentation de mots à mémoriser et la lecture de phrases. À l'intérieur de chacun des blocs, chaque essai commençait par la présentation pendant un court instant d'un mot que les participants devaient mémoriser, suivie d'une

phrase que les participants devaient lire à voix haute. À la fin de chaque bloc composé de 5 ou 6 phrases, les participants devaient rappeler autant de mots que possible. Le score de capacité de mémoire de travail était calculé à partir du nombre de mots rappelés. Dans une première condition expérimentale, une partie des phrases lues amorçaient des doutes sur soi, alors que dans l'autre condition, elles amorçaient la confiance en soi. Les résultats montrent que favoriser une interprétation de l'anxiété ressentie comme un doute sur soi entraîne une diminution de la capacité de mémoire de travail. En revanche, cette diminution disparaît lorsque les individus sont amenés à interpréter l'anxiété ressentie comme un élément positif nécessaire à la réussite de la tâche (voir Johns et al., 2008, pour des résultats similaires). Ainsi, c'est bien l'interprétation que l'individu fait de son expérience subjective qui est déterminante dans la régulation du fonctionnement cognitif. Des recherches plus récentes ont mis en évidence des résultats similaires lorsque les individus ne sont pas explicitement placés dans des situations de menace. Autin et Croizet (2012) montrent ainsi qu'en contexte scolaire, l'expérience de la difficulté, parce qu'elle génère des pensées interférentes d'incompétence, est coûteuse pour les performances intellectuelles. Cependant, cette altération du fonctionnement cognitif peut être évitée en réorientant l'interprétation métacognitive de la difficulté comme une étape normale du processus d'apprentissage.

3. Modifier la construction subjective de la situation pour réduire les effets de menace

De nombreuses recherches menées pour tenter de réduire ce phénomène de menace du stéréotype montrent clairement que réorienter les jugements métacognitifs, en changeant la façon dont les individus interprètent leur expérience subjective dans les situations de menace, permet de prévenir l'altération du fonctionnement cognitif. Une première façon de réorienter les jugements métacognitifs est d'amener les individus à attribuer le stress ou la difficulté ressentis à une cause externe. En effet, la perturbation des performances observée dans des situations de menace du stéréotype est due au fait que les stéréotypes fournissent une explication menaçante à la difficulté et au stress ressentis pendant la tâche. Ils viennent suggérer à l'individu que sa difficulté et son stress sont engendrés par un manque de capacités internes. Certains auteurs ont donc mis au point des inductions visant à amener l'individu à attribuer son stress et/ou sa difficulté à une cause externe plutôt qu'à des capacités internes. Par exemple, expliquer à des femmes les effets de la menace du stéréotype dans le but de les

conduire à attribuer leur stress à une cause externe, les prévient d'une altération de leur performance lors d'un test ultérieur de mathématiques (Johns, Schmader, & Martens, 2005). Des résultats similaires sont observés lorsqu'on explique à des participantes avant un test de mathématiques difficile qu'elles vont être exposées à un son subliminal générant du stress (Ben-Zeev, Fein, & Inzlicht, 2005, expérience 2).

Avant même les travaux sur la menace du stéréotype, Wilson et Linville (1982, 1985) ont amené des étudiants à réattribuer leurs difficultés scolaires à des causes externes temporaires plutôt qu'à des causes internes stables. Dans deux études, ils ont expliqué à des étudiants de première année qu'il était normal d'éprouver des difficultés lorsque l'on entrait à l'université, que la plupart des étudiants en rencontraient, mais que celles-ci s'atténuaient après la première année (i.e., cause instable). Les chercheurs les informaient également que ces difficultés étaient inhérentes au changement provoqué par la transition du lycée vers l'université (i.e., cause externe). Les étudiants étaient ainsi exposés à des statistiques documentant le fait que de nombreux étudiants de première année voyaient effectivement leurs résultats s'améliorer après la première année. Ils visionnaient également une vidéo présentant des témoignages d'étudiants de classe favorisée expliquant qu'en première année ils avaient eu des performances plus faibles que lors des années suivantes. Les résultats mettent en évidence que comparativement à un groupe contrôle, les étudiants qui ont reçu l'intervention voient leurs résultats s'améliorer lors de leur deuxième année, et ils sont également moins susceptibles de quitter l'université.

Une autre façon de changer la façon dont les individus interprètent leur expérience subjective lors de la réalisation d'une tâche est de modifier leurs croyances sur le fonctionnement cognitif. Une série de recherches a ainsi été consacrée à tester des interventions visant à induire une conception malléable de l'intelligence (voir Encadré 4), en expliquant aux individus qu'ils ont la possibilité de développer leurs capacités (*growth mindset of intelligence intervention,* Yeager et al., 2016). Ces interventions s'avèrent bénéfiques puisqu'elles permettent de contrecarrer les effets de menace du stéréotype liés au genre, à la classe sociale et à l'origine ethnique, chez des collégiens (Good, Aronson, & Inzlicht, 2003) ou des étudiants (Aronson, Fried, & Good, 2002). Plus généralement, ces interventions semblent avoir un effet positif sur les élèves et étudiants qui rencontrent des difficultés de façon transitoire ou durable (Blackwell et al., 2007 ; pour une revue voir Yeager & Walton, 2011).

Encadré 4 **: Les théories naïves de l'intelligence**

Les théories naïves désignent les croyances et les connaissances que les individus possèdent et qui peuvent être différentes des connaissances scientifiques. Un vaste programme de recherches mené par Dweck et ses collaborateurs (pour une synthèse, voir Dweck, 1999) a montré que les individus différaient dans la conception qu'ils se faisaient de l'intelligence. Ainsi, certains individus conçoivent l'intelligence comme un attribut fixe (i.e., les « théoriciens » de l'entité) alors que pour d'autres, c'est un attribut malléable qui peut être développé (i.e., les « théoriciens » incrémentalistes). Pour Dweck (1999), ces croyances sont des systèmes de significations puissants qui guident la façon dont les individus interprètent leurs expériences et la manière dont ils font face aux différents feedbacks. Ces croyances sur l'intelligence ont des conséquences sur les buts poursuivis par les élèves, et les attributions qu'ils font suite à une réussite ou un échec. Ainsi, les élèves qui conçoivent l'intelligence comme une entité fixe auraient davantage tendance à suivre des buts de performance plutôt que des buts de maîtrise (Dweck & Leggett, 1988). Ils auraient également tendance à attribuer leurs performances scolaires à des capacités innées plutôt qu'à l'effort (Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). À l'inverse, les élèves avec une conception malléable de l'intelligence seraient davantage orientés vers la maîtrise que vers la performance et attribueraient leurs performances à l'effort plutôt qu'à des capacités internes. Par ailleurs, les théories de l'intelligence impliquent également des conceptions différentes de l'effort et de la difficulté (Blackwell et al., 2007). Les élèves qui conçoivent l'intelligence comme une qualité interne, stable, sur laquelle ils n'ont pas de contrôle, interprètent l'effort fourni dans une tâche comme le signe que leurs capacités font défaut. En revanche, les élèves qui conçoivent l'intelligence comme un attribut malléable qui peut être développé sont plus susceptibles d'interpréter l'effort fourni dans une tâche comme le signe qu'ils travaillent dur pour améliorer leurs compétences.

Cet ensemble de travaux met clairement en évidence l'implication des processus métacognitifs dans la régulation sociale du fonctionnement cognitif. Ils montrent que si les individus appartenant à des groupes réputés moins compétents réussissent moins bien dans les situations évaluatives, c'est en raison de l'interprétation menaçante de la difficulté. Changer la façon dont les individus interprètent leur fonctionnement cognitif lors de la réalisation d'une tâche permet de prévenir l'altération du fonctionnement cognitif. Dans cette thèse, nous nous intéressons aux élèves de classe populaire, qui ont une plus grande probabilité de faire l'expérience de la difficulté en classe. Nous avons vu précédemment qu'en raison d'un capital culturel plus éloigné de l'arbitraire culturel scolaire, les élèves de classe populaire, comparativement aux élèves de classe favorisée, vont ressentir les tâches scolaires comme plus difficiles. Les résultats présentés au Chapitre 4 suggèrent qu'au-delà de la menace de confirmer un stéréotype négatif lié à son groupe d'appartenance, le (dés)avantage académique perturbe la performance de ces élèves car il est interprété, par comparaison aux autres élèves en réussite, comme le signe d'une incompétence. La présence d'autrui déclencherait des préoccupations auto-évaluatives coûteuses pour les ressources attentionnelles. Nous proposons ici d'examiner l'idée selon laquelle lorsque l'individu n'a pas de standards sociaux à sa disposition, la nature évaluative de la situation dans laquelle il se trouve influence l'interprétation qu'il fait de sa difficulté. Les recherches sur la métacognition confirment que l'expérience de la difficulté est une expérience aversive en soi. Elles permettent également de mieux comprendre les processus qui conduisent l'individu à interpréter la difficulté comme le signe d'une limitation intellectuelle.

II. Comment les individus construisent-ils subjectivement la situation ?

Les recherches sur la métacognition montrent que l'évaluation que les individus font de leurs apprentissages est très sensible à l'expérience subjective produite par la mise en œuvre d'opérations cognitives (Kelley & Jacoby, 1996 ; Koriat, 1997, 2007 ; Kornell, Rhodes, Castel, & Tauber, 2011). En outre, il apparaît que la fluence cognitive, c'est-à-dire l'expérience subjective de facilité ou de difficulté avec laquelle une opération cognitive est réalisée, joue un rôle déterminant dans la formation des jugements métacognitifs (Benjamin & Bjork, 1996 ; Oppenheimer, 2008).

1. Fluence cognitive

Les différentes opérations cognitives que nous réalisons peuvent être plus ou moins faciles ou difficiles à mettre en œuvre. Chaque activité cognitive peut être décrite sur un continuum allant de peu coûteux à très coûteux, ce qui produit une expérience métacognitive pouvant aller d'une fluence très élevée (activité peu coûteuse) à une fluence très faible (activité très coûteuse) (Alter & Oppenheimer, 2009). Des expériences subjectives de facilité peuvent se produire par exemple parce que des pensées sont faciles à récupérer ou à produire, ou parce que des stimuli ou des informations sont faciles à percevoir ou à traiter. Plus généralement, les expériences de fluence sont le produit secondaire d'un ensemble de processus cognitifs impliquant la perception, la mémoire, le traitement du langage et les activités cognitives de haut niveau (pour une revue, voir Alter & Oppenheimer, 2009). Les différentes formes de fluence cognitive les plus étudiées en psychologie sont la fluence perceptuelle, la fluence de rappel, et la fluence conceptuelle. La fluence perceptuelle concerne la facilité à percevoir et à identifier un stimulus. L'amorçage, la netteté du stimulus, le temps ou la fréquence d'exposition du stimulus, ou encore le contraste entre une figure et le fond sur lequel elle est présentée sont des facteurs ayant une influence sur la fluence perceptuelle (pour une revue voir Reber, Schwarz, & Winkielman, 2004). Par exemple, plus un enfant est exposé fréquemment à des lettres, plus il les perçoit et les identifie aisément. Un exemple typique de manipulation expérimentale de la fluence perceptuelle consiste à faire varier la police avec laquelle est affichée une phrase (ou un texte) (e.g., Oppenheimer, 2006). Une autre forme de fluence cognitive est la fluence de rappel, c'est-à-dire l'aisance plus ou moins grande avec laquelle les individus rappellent une information. Là encore, la fréquence d'exposition ou le degré d'apprentissage influencent positivement la facilité avec laquelle les informations sont rappelées (Benjamin & Bjork, 1996). Enfin, la fluence conceptuelle est la facilité avec laquelle nous identifions et traitons la signification d'un stimulus (e.g., un mot, une phrase, un texte, etc.). Notre aisance à accéder au sens d'un concept peut être influencée par son accessibilité, sa prévisibilité sémantique, et sa fréquence d'exposition.

Il est important de remarquer que les expériences de fluence cognitive dépendent à la fois des caractéristiques objectives du stimulus (e.g., la police d'écriture avec laquelle est imprimé un texte) mais également des expériences antérieures de l'individu avec le stimulus (Reber, Fazendeiro, & Winkielman, 2002). L'amorçage, la fréquence d'exposition, l'apprentissage influencent positivement la facilité avec laquelle une information est traitée.

Ainsi pour une même tâche cognitive, les élèves peuvent avoir des expériences subjectives différentes de facilité ou de difficulté en fonction de leur familiarité avec ce matériau. Le concept de fluence cognitive permet donc d'opérationnaliser expérimentalement l'expérience subjective liée à la plus ou moins grande distance vis-à-vis de l'arbitraire culturel. En effet, en fonction de leur classe sociale, les élèves sont plus ou moins familiarisés au cours de leur socialisation familiale avec les savoirs attendus et valorisés par l'école (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lareau & Weininger, 2003). Cette familiarisation plus ou moins importante avec les savoirs scolaires va influencer l'expérience de fluence cognitive ressentie lors de la réalisation de tâches scolaires. Par exemple, le fait d'être exposé régulièrement à des lettres ou à des mots lors d'activités de lecture partagée ou encore à l'occasion de jeux éducatifs va faciliter leur reconnaissance lors d'une activité de lecture ou leur rappel lors d'une activité d'écriture (e.g., Adams, 1990 ; Bradley et al., 2001 ; Ninio, 1980 ; Stuart et al., 1998). Ces expériences de facilité, en partie déterminées par la classe sociale, placent les élèves dans une position favorable dans la salle de classe. Elles leur confèrent une aisance à reconnaître, rappeler et comprendre des informations, ce qui leur est très utile pour s'acquitter des tâches scolaires. Par ailleurs, au-delà des (dés)avantages académiques qu'elles confèrent, ces expériences de facilité (vs. difficulté) vont influencer les jugements des élèves concernant leur niveau de compréhension (et de compétence). En effet, de nombreuses recherches ont clairement établi que ces expériences de fluence cognitive influencent le jugement dans une grande variété de domaines, et notamment dans l'évaluation des apprentissages en cours de réalisation (pour une revue, voir Schwarz, 2004, 2010 ; Winkielman et al., 2003).

2. Interprétation de l'expérience subjective : si c'est Facile, c'est Mieux !

D'une façon générale, les différentes formes de fluence cognitive semblent être interprétées positivement par les individus. Pour certains auteurs, la facilité à traiter une information serait une expérience positive en soi, marquée hédoniquement (pour une discussion plus détaillée, voir Winkielman et al., 2003). L'aisance susciterait des réactions affectives spontanées qui conduiraient à des évaluations plus favorables (Harmon-Jones & Allen, 2001 ; Winkielman & Cacioppo, 2001). Winkielman, Halberstadt, Fazendeiro et Catty (2006) ont ainsi mesuré les réponses affectives spontanées de participants en enregistrant l'activité musculaire de leur visage pendant la présentation de stimuli plus ou moins faciles à

traiter. Des électrodes étaient placées au niveau des muscles zygomatiques et des muscles corrugateurs qui sont respectivement responsables du sourire et du froncement de sourcils. Les auteurs montrent que les individus sourient davantage et froncent moins les sourcils lorsqu'ils sont amenés à traiter facilement des informations. Cette influence positive de la fluence cognitive sur le jugement a été mise en évidence dans de nombreux domaines.

Imaginez que l'on vous demande de vous souvenir de six ou douze comportements soit assertifs soit non assertifs. Vous devriez normalement rappeler six comportements assez facilement mais éprouver de la difficulté à en récupérer douze. Imaginez ensuite qu'on vous demande de vous juger sur cette dimension de personnalité qu'est l'assertivité. En toute logique, vous devriez vous juger plus assertif si vous avez eu à rappeler douze comportements assertifs plutôt que six. Pourtant, c'est le contraire qui est observé (Schwarz et al., 1991). En effet, les individus ont tendance à se juger plus assertifs après avoir rappelé six plutôt que douze exemples de comportements assertifs. Lorsque beaucoup de comportements doivent être rappelés, ils le sont avec difficulté. Cette difficulté à rappeler des comportements assertifs amènent les individus à se juger comme peu élevés sur cette dimension. Cette expérience met en évidence que les individus peuvent baser leur jugement sur leur expérience subjective (e.g., difficulté à rappeler des informations) plutôt que sur le contenu des informations accessibles en mémoire (e.g., avoir de nombreux comportements assertifs activés). Le même phénomène est observé lorsqu'on demande à des participants de générer des arguments en lien avec un objet ou un problème. De façon ironique, plus les individus doivent trouver des arguments en faveur d'un objet ou d'un problème, plus ils le font avec difficulté, et plus ils sont défavorables vis-à-vis de cet objet ou de ce problème (e.g., Tormala, Petty, & Briñol, 2002).

L'expérience subjective de facilité influence les jugements de vérité, de confiance, de préférence, etc. (pour une revue, voir Schwarz, 2004, 2010 ; Winkielman et al., 2003). Par exemple, les individus jugent plus vraies des déclarations comme « *Osorno est une ville du Chili* » lorsque celles-ci sont présentées dans des couleurs qui les rendent facilement lisibles (e.g., bleu foncé) plutôt que difficilement lisibles (e.g., bleu clair) (Reber & Schwarz, 1999). Dans une autre étude, Reber, Winkielman et Schwarz (1998) présentaient à des participants des images légèrement dégradées d'objets du quotidien (e.g., bureau). La fluence cognitive était manipulée par une procédure d'amorçage visuel. Selon les conditions, l'image cible était précédée par une présentation, de façon subliminale, d'un contour fortement dégradé de l'image cible ou d'une image différente. Les participants déclaraient préférer les photos

précédées par des contours appariés plutôt que les photos précédées par des contours non appariés. Si la fluence cognitive influence les jugements de vérité, de confiance ou de préférence, il apparaît également que les individus sont très sensibles à leurs expériences subjectives de facilité pour évaluer l'état de leur apprentissage.

En effet, de nombreuses recherches mettent en évidence que l'interprétation des individus concernant leur maîtrise d'un apprentissage est influencée positivement par les expériences de facilité (Begg et al.,1989 ; Dunlosky et al., 2006 ; Koriat, 2008 ; Winkielman et al., 2003). Selon cette *hypothèse de facilité de traitement*, il existerait une relation forte entre le sentiment de facilité avec laquelle l'information est traitée et le sentiment de maîtrise de l'apprentissage en cours : les individus déduisent de leur expérience de facilité que leur maîtrise de l'apprentissage en cours est élevée, et de leur expérience de difficulté que leur maîtrise est faible. Une mise en évidence de ce phénomène est fournie par Rawson et Dunlosky (2002). Dans cette expérience, les auteurs manipulaient la fluence cognitive en faisant varier la cohérence d'un texte (i.e., la mesure dans laquelle les idées dans le texte sont causalement liées) qui était donné à lire à des participants. En effet, la lecture d'un texte avec une forte cohérence textuelle produit une expérience de fluence cognitive plus élevée que la lecture d'un texte avec une faible cohérence textuelle. Les résultats ont montré que si la compréhension objective des participants ne variait pas selon les conditions (i.e., leur performance à une épreuve de compréhension qui faisait suite à la lecture du texte était la même quelle que soit la cohérence du texte), les participants jugeaient leur compréhension du texte meilleure dans la condition où la fluence cognitive était élevée par rapport à la condition où la fluence cognitive était faible.

Ainsi, les expériences de facilité semblent être généralement interprétées positivement par les individus. Marie et Frédérique, en raison de leur moindre familiarité vis-à-vis des standards scolaires, auront ainsi tendance à déduire de leur difficulté à déchiffrer les mots que leur maîtresse vient d'écrire au tableau qu'elles sont de bien piètres lectrices. Alice en revanche, qui est familiarisée depuis longtemps avec l'écrit, est davantage susceptible d'interpréter son aisance comme le signe qu'elle est une excellente lectrice. Toutefois, des recherches récentes suggèrent que cette association positive entre la facilité ressentie et l'auto-évaluation est liée à une conception fixe de l'intelligence.

3. Malléabilité du sens associé aux expériences de fluence cognitive : le rôle des théories naïves de l'intelligence

Winkielman et Schwarz (2001) ont été les premiers à mettre en évidence qu'il était possible de modifier le sens associé aux expériences de fluence cognitive. Plus précisément, les auteurs ont montré que la difficulté perçue pouvait être associée à des jugements positifs. Des participants devaient se rappeler des événements (4 vs. 12) de leur enfance. Ils étaient ensuite amenés à croire que les événements (positifs vs. négatifs) étaient plus difficiles à retenir. Les résultats montrent que les participants pour qui le rappel était difficile (i.e., 12 évènements) évaluaient leur enfance plus positivement lorsqu'ils avaient été conduits à croire que les événements positifs étaient plus difficiles à retenir que les événements négatifs, que lorsqu'ils avaient été conduits à croire que les événements négatifs étaient difficiles à retenir. Lorsque le rappel était facile (i.e., 4 évènements), aucune différence n'était observée. Cette expérience montre ainsi que l'impact des expériences de fluence cognitive sur le jugement dépend de la façon dont les individus interprètent ces expériences (voir également Briñol, Petty, & Tormala, 2006). Le sens associé aux expériences subjectives de facilité, de difficulté, serait malléable et dépendrait d'heuristiques, de théories naïves que les individus appliqueraient à ces expériences. Ces croyances seraient des hypothèses sur la plus ou moins grande facilité avec laquelle les processus cognitifs sont réalisés (pour une revue, voir Schwarz, 2004, 2010). Les gens associeraient par défaut leurs expériences subjectives de facilité à quelque chose de positif, car cette association aurait une validité écologique, elle serait le résultat d'un apprentissage (Unkelbach, 2006). En revanche, comme le montre la Figure 15, lorsque d'autres théories naïves deviendraient accessibles, celles-ci influenceraient ce que les individus déduisent de leurs expériences de fluence cognitive. Le jugement formé serait de nature inférentielle, l'interprétation de la fluence cognitive fonctionnant comme un processus d'attribution causale où les individus tentent d'expliquer ce qui les amène à traiter plus ou moins facilement une information (Alter & Oppenheimer, 2009). Il est important de noter que ces inférences sont largement automatiques et qu'elles ne sont pas le résultat d'un raisonnement logique et conscient (Kelley & Rhodes, 2002). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les jugements formés sont davantage vécus comme des impressions que des inférences raisonnées.

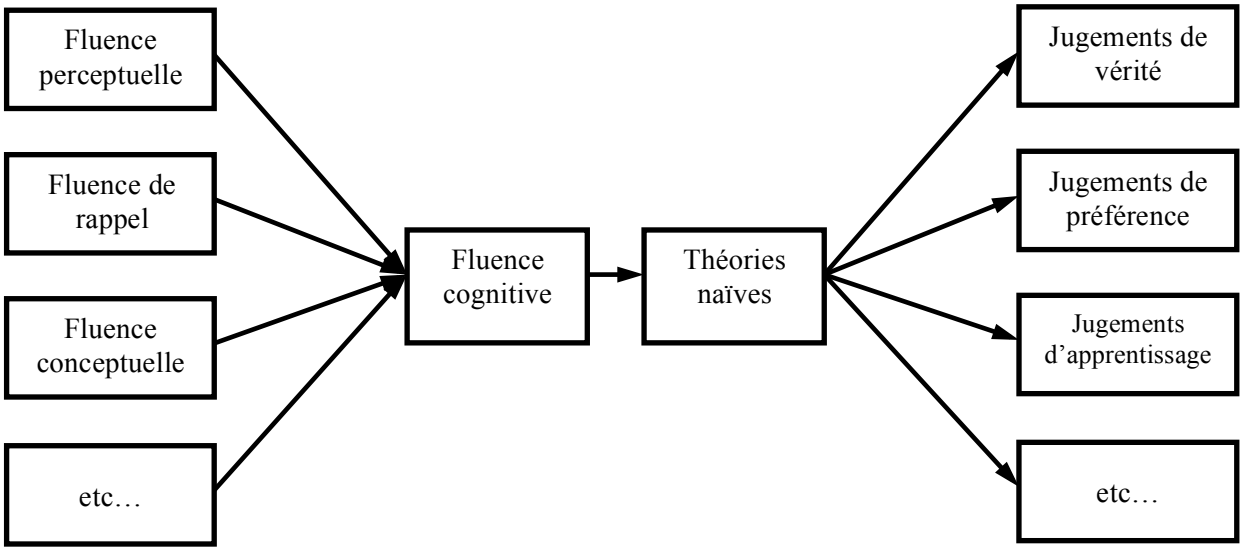


Figure 15. Influence des expériences de fluence cognitive sur le jugement en fonction des théories naïves que les individus appliquent à ces expériences. Adapté de Alter et Oppenheimer (2009).

Il existe une variété d'heuristiques et de théories que les individus peuvent appliquer à leurs expériences de fluence cognitive. Dans les recherches ayant montré qu'il était possible de modifier le sens associé aux expériences de fluence cognitive, les théories que les individus utilisaient étaient induites de façon expérimentale. Mais quelles sont les théories naïves que les individus appliquent spontanément à leurs expériences de fluence cognitive ? Des recherches récentes suggèrent que les individus utiliseraient leurs théories sur la nature de l'intelligence humaine et son rôle dans le processus d'apprentissage pour interpréter leurs expériences de fluence cognitive (Miele et al., 2011 ; Miele et al., 2013 ; Miele & Molden, 2010). En effet, les individus qui ont une conception fixe de l'intelligence ont tendance à interpréter l'effort ou la difficulté comme le signe qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires pour réaliser la tâche. À l'inverse, les individus qui conçoivent l'intelligence comme un attribut malléable vont plutôt interpréter l'effort ou la difficulté comme le signe qu'ils sont en train de progresser (Blackwell et al., 2007).

Compte tenu de cette différence dans la façon de concevoir l'effort, Miele et Molden (2010) ont voulu tester l'hypothèse selon laquelle ce que concluent les individus de leurs expériences de fluence cognitive dépend de la façon dont ils conçoivent l'intelligence. Dans une série d'expériences, les auteurs ont demandé à des participants de lire un texte, puis

d'évaluer leur degré de compréhension du texte en formulant des jugements de compréhension. Les expériences de fluence cognitive étaient induites expérimentalement lors de la lecture d'un texte, en modifiant la cohérence textuelle (étude 1), en manipulant la clarté de la police utilisée pour présenter le texte (étude 3) ou encore en faisant varier la proprioception via la contraction forcée de certains muscles du visage pendant la lecture du texte (étude 4). Les résultats montrent que les individus qui conçoivent l'intelligence comme un attribut fixe jugent leur compréhension moins bonne à mesure que la fluence cognitive diminue. En revanche, les individus qui conçoivent l'intelligence comme un attribut malléable ne déclarent pas des niveaux inférieurs de compréhension lorsque la fluence cognitive diminue. Au contraire, quand l'effort est perçu comme reflétant une augmentation de leur engagement dans la tâche, ils rendent compte de niveaux plus élevés de compréhension perçue. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que lorsque la fluence cognitive diminue, les individus avec une théorie fixe de l'intelligence en déduisent qu'ils ont atteint leurs limites à comprendre de nouvelles informations. En revanche, la même expérience d'une faible fluence cognitive est interprétée par les individus avec une théorie malléable comme le signe d'une progression (pour une discussion plus détaillée, voir Miele et al., 2013). En résumé, les croyances sur l'intelligence influencent la façon dont les individus interprètent la plus ou moins grande facilité avec laquelle ils réalisent une tâche, et ce dès les premières années d'école primaire (Miele et al., 2013). Ainsi, le fait que Marie et Frédérique interprètent leur difficulté à déchiffrer les mots écrits au tableau serait dû à une conception fixe de l'intelligence. Cette conception fixe de l'intelligence est largement répandue dans les sociétés européennes et nord-américaines où les caractéristiques personnelles sont avant tout envisagées comme stables et non contrôlables (Heine et al., 2001 ; Rattan et al., 2010). De plus, en raison de leur socialisation dans des familles de classe populaire, Marie et Frédérique sont d'autant plus susceptibles de concevoir l'intelligence comme un attribut fixe sur lequel elles ont peu de contrôle (Souchal & Toczek, 2010).

Toutefois, les travaux présentés précédemment se situent plutôt dans une perspective différentialiste. Pour d'autres auteurs, les théories naïves utilisées pour interpréter l'expérience subjective dépendraient davantage du contexte dans lequel l'individu se situe (Schwarz, 2004, 2010). Aussi, nous proposons que la nature plus ou moins évaluative dans laquelle un individu est placé a également le pouvoir d'influencer la façon dont celui-ci interprète la difficulté (ou la facilité) ressentie lors de la réalisation d'une tâche.

III. Étude 4a : Contexte scolaire et interprétation de la difficulté

L'idée selon laquelle le contexte dans lequel se trouve l'individu influence la façon dont il interprète son expérience subjective n'est pas nouvelle en psychologie sociale. Schachter (1964, 1971) par exemple, considère que les émotions n'existent pas à l'état pur, mais qu'elles sont plutôt des états d'éveil physiologique auxquels l'individu donne une signification en fonction du contexte social. Ainsi, selon la situation, le même état physiologique peut être ressenti comme agréable ou désagréable, car ce sont les caractéristiques de la situation qui vont permettre à l'individu de se représenter son état émotionnel (Schachter & Singer, 1962). En revanche, aucune étude n'a montré à notre connaissance que le contexte de réalisation d'une tâche influençait l'interprétation qui est faite de l'expérience de la facilité vs. difficulté ressentie.

Toutefois, cette hypothèse trouve un étayage théorique dans la conception de la relation entre effort et capacité perçue développée par Nicholls (1984). En effet, celui-ci suggère que dans un contexte évaluatif ou compétitif, la capacité est perçue comme proportionnellement inverse à l'effort investi. Pour une même performance, moins d'effort signifie plus de capacités, et inversement. Au contraire, dans une situation sans préoccupation évaluative, dans laquelle le but de l'individu est de progresser, l'effort est davantage interprété comme le moyen d'augmenter sa maîtrise de la tâche. Ainsi, il semblerait que rendre le contexte moins évaluatif permettrait à Marie et Frédérique de ne plus percevoir leurs efforts à déchiffrer les mots écrits au tableau comme le révélateur d'un manque de capacités. Jagacinsky et Nicholls (1984) ont ainsi montré que lorsque des individus s'imaginent réaliser une tâche sans enjeu évaluatif (i.e., une activité qu'ils aiment réaliser habituellement pour le plaisir), alors leur sentiment de compétence, leur fierté et leur satisfaction augmentent positivement avec la quantité d'efforts supposée investie dans la tâche. En revanche, lorsque la tâche implique des préoccupations évaluatives (i.e., une tâche pour laquelle être meilleur que les autres est important pour la personne), les individus se sentent plus compétents, fiers et satisfaits lorsqu'ils se sont imaginés réaliser la tâche en ayant fourni moins d'effort que d'autres individus. Inversement, ils se sentent moins compétents, fiers et satisfaits après s'être imaginés réaliser la tâche en ayant fourni un effort plus important que d'autres individus. Toutefois, dans cette étude, les individus s'imaginaient en train de réaliser une tâche mais ne l'effectuaient pas réellement. De plus, la tâche que l'individu s'imaginait réaliser variait en fonction du contexte. Dans les expériences 4a et 4b, nous avons manipulé le contexte de

réalisation de la tâche ainsi que la difficulté ressentie, sans modifier le contenu et la difficulté objective de la tâche. Cela nous a permis d'examiner si le caractère plus ou moins évaluatif de la situation modifiait l'interprétation de l'expérience subjective de difficulté et *in fine*, les performances intellectuelles.

Ce choix de faire varier expérimentalement le sentiment subjectif de difficulté pendant la réalisation d'une tâche, sans en modifier son contenu, a été également guidé par l'objectif d'opérationnaliser le désavantage académique lié à la classe sociale, d'une manière différente que dans les études précédentes. Notre objectif a été de montrer que les situations évaluatives, comparativement aux situations non évaluatives, amplifient les écarts de performances entre les élèves qui vont ressentir de la facilité et ceux qui vont ressentir de la difficulté lors de la réalisation d'une tâche (i.e., dans les salles de classe, il s'agit plutôt des élèves de classe populaire). Nous avons pour cela fait passer une épreuve de lecture-compréhension à des élèves de 6ème. Dans cette expérience, les élèves lisaient un texte et indiquaient à quel point ils pensaient avoir compris ce texte, avant de répondre à une série de questions visant à tester leur niveau global de compréhension. Nous avons manipulé la fluence cognitive, plus particulièrement la fluence perceptuelle, qui est généralement définie comme l'aisance avec laquelle l'information perceptuelle est traitée (Jacoby & Dallas, 1981 ; Reber, Wurtz, & Zimmermann, 2004). L'expérience de fluence cognitive était manipulée sans altérer le contenu du texte en faisant varier la clarté de la police utilisée pour afficher le texte. En effet, des recherches antérieures montrent que lorsque les indices perceptifs dans une tâche sont difficiles à traiter, les participants ont tendance à attribuer le sentiment de difficulté ou d'effort à la tâche elle-même (i.e., comprendre le texte) plutôt qu'aux indices perceptifs (e.g., Novemsky, Dhar, Schwarz, & Simonson, 2007). Ainsi, en manipulant la police utilisée pour afficher les deux textes, nous nous attendions à ce que les élèves ressentent plus de difficulté en lisant le texte dans sa version la moins lisible (i.e., condition de fluence cognitive faible) que dans sa version la plus lisible (i.e., condition de fluence cognitive élevée), même si les deux versions contenaient exactement le même contenu. Nous avons également manipulé le contexte dans lequel la tâche était réalisée. Il était dit à une moitié des élèves que la tâche avait pour but d'évaluer leurs capacités de lecture et de compréhension (i.e., condition évaluative). L'autre moitié des élèves était informée que nous développions un manuel de lecture et que nous avions besoin de leur aide pour voir si le texte et les questions étaient adaptés à leur âge (i.e., condition non évaluative). Notre hypothèse était que dans la condition où le texte était difficile à lire (i.e., condition de fluence cognitive faible), les élèves placés en

contexte évaluatif devraient rapporter des niveaux de compréhension perçue plus faibles et obtenir une moins bonne performance comparativement aux élèves placés dans un contexte non évaluatif. En effet, les élèves pensant être évalués devraient interpréter la difficulté à lire le texte comme le signe d'une limitation de leurs capacités et, par conséquent, ils devraient rendre compte de niveaux de compréhension perçue plus faibles que dans la condition non évaluative. Le sentiment d'incompétence étant coûteux pour les ressources cognitives (Autin & Croizet, 2012), nous prédisions que cette interprétation métacognitive de la difficulté ressentie altèrerait le score de lecture-compréhension obtenu. En revanche, dans la condition où le texte était facile à lire (i.e., condition de fluence cognitive élevée), la compréhension perçue et les performances obtenues ne devraient pas varier selon le contexte.

1. Méthode

a. Participants

Soixante-sept élèves de 6ème provenant d'un collège ont participé volontairement à cette expérience, avec l'autorisation de leurs parents et du chef d'établissement (5 classes). La taille de l'échantillon a été déterminée par le nombre de parents ayant accepté que leur enfant participe à cette étude. Deux élèves n'ont pas pu terminer l'expérience et ont donc été retirés de l'échantillon. Sur l'ensemble des 65 élèves restants, 32 étaient des filles et 33 des garçons, et l'âge moyen des participants était de 11 ans et 1 mois (*ET* = 5 mois). Pour garantir l'anonymat des données recueillies (sexe, date de naissance, profession des parents et niveau scolaire), un numéro a été attribué préalablement par l'établissement à chaque élève. Les élèves étaient assignés aléatoirement à l'un des deux contextes de réalisation de la tâche (condition évaluative vs. condition non évaluative) et sur l'un des deux niveaux de fluence cognitive (faible vs. élevée).

b. Matériel

Tâche de lecture-compréhension. La tâche de lecture-compréhension de texte utilisée dans cette expérience a été conçue à partir d'un extrait de l'évaluation nationale de français de l'année 2005 (Ministère de l'Education Nationale, 2005b), pratiquée alors à l'entrée en 6ème. La tâche consistait à lire un texte, un extrait de roman composé de 37 lignes, puis à répondre à

10 questions portant sur le texte (voir Annexe 14). Pour répondre aux questions, les élèves devaient chercher et repérer des informations dans le texte puis écrire leur réponse sur une feuille prévue à cet effet. Le score obtenu à l'évaluation pouvait être compris entre 0 et 18 puisque les questions pouvaient impliquer de une à quatre réponses.

Manipulation de la fluence cognitive. L'expérience de fluence cognitive a été manipulée en faisant varier la lisibilité de la police utilisée pour afficher le texte sans en modifier son contenu. La version très lisible du texte (i.e., condition de fluence cognitive élevée) était présentée à l'aide d'une police Times New Roman de 12 points (interligne 1.15), alors que la version peu lisible du texte (i.e., condition de fluence cognitive faible) apparaissait en italique avec une police Juice ITC de 12 points (interligne 1.15) (voir Figure 16 et Annexe 14 ; voir Miele & Molden, 2010 ; Oppenheimer, 2006 pour une manipulation similaire).

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes.

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes.

Figure 16. Extraits de la version très lisible (i.e., condition de fluence cognitive élevée) et de la version peu lisible du texte (i.e., condition de fluence cognitive faible).

Pour vérifier que notre manipulation de la difficulté ressentie avait été effective, les élèves devaient évaluer après avoir lu le texte la difficulté ressentie lors de la lecture, en plaçant un trait sur un thermomètre non gradué mesurant dix centimètres (voir Figure 17). En bas du thermomètre était indiqué « très facile » et en haut était indiqué « très difficile ». La distance mesurée entre le bas du thermomètre et la graduation dessinée par l'élève constituait la difficulté ressentie. Comme contrôle supplémentaire de notre manipulation expérimentale, nous avons également enregistré le temps mis par les élèves pour lire le texte. En effet, le temps passé à réaliser une tâche est souvent considéré comme un indice de la fluence cognitive (e.g., Koriat & Ma'ayan, 2005 ; Miele & Molden, 2010).

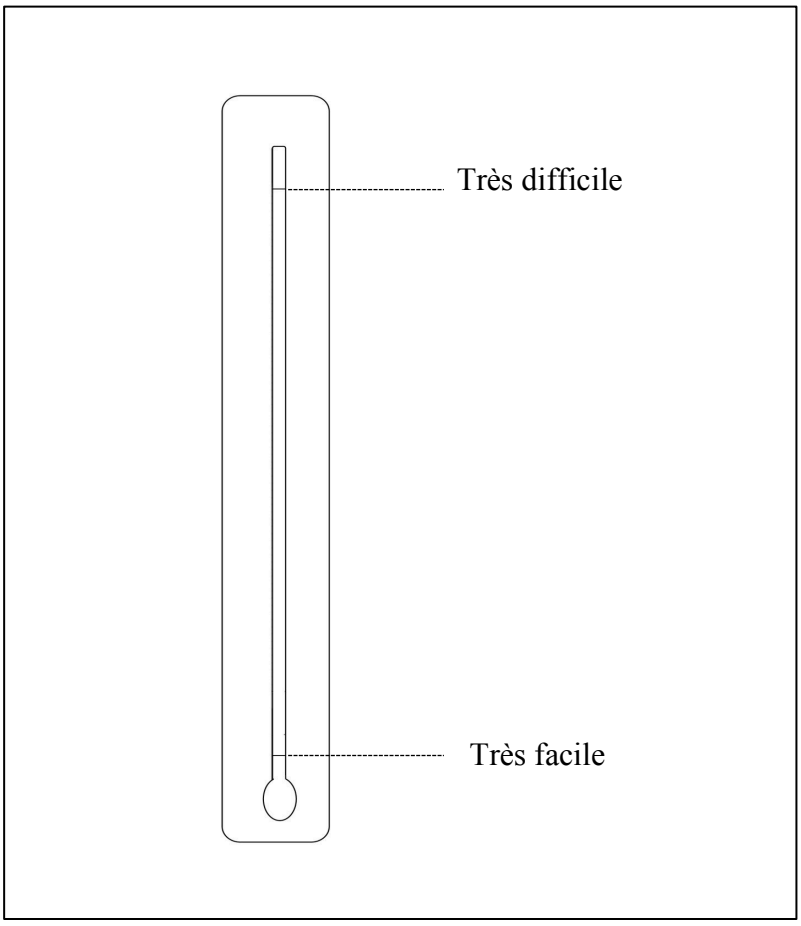


Figure 17. Thermomètre utilisé (échelle modifiée) pour mesurer la difficulté ressentie lors de la lecture du texte.

Compréhension perçue. La compréhension perçue était évaluée à partir de deux questions : « Penses-tu avoir bien compris le texte ? », « Penses-tu que tu vas pouvoir répondre correctement à des questions sur le texte ? ». À nouveau, les élèves répondaient à chaque question en plaçant un trait sur un thermomètre non gradué mesurant dix centimètres. Pour chacune de ces questions, la distance entre le bas du thermomètre et la graduation dessinée par l'élève était mesurée. Le score de compréhension perçue était obtenu en faisant la moyenne de ces deux distances (α = .380). Étant donné la mauvaise cohérence interne révélée par la faible valeur de l'alpha de Cronbach, les deux items ont été analysés séparément.

c. Procédure

Les passations étaient individuelles et se déroulaient dans une salle mise à disposition par le collège. Il était dit à une moitié des élèves (i.e., contexte évaluatif) que le but de la séance était d'évaluer leurs capacités de lecture et de compréhension (voir Annexe 15 pour l'ensemble des consignes). L'autre moitié des élèves (i.e., contexte non évaluatif) était informée que l'objectif de la séance était de tester un manuel scolaire destiné à des élèves de 6ème. Nous les informions que ce manuel étant en cours de réalisation, nous souhaitions recueillir leurs impressions sur le texte et les questions afin de voir si le matériel était adapté à des enfants de leur âge. Le texte était ensuite présenté aux élèves. Il leur était demandé de lire le texte une première fois à voix basse. Ils étaient assignés de façon aléatoire à lire la version facile (i.e., condition de fluence cognitive élevée) ou difficile du texte (i.e., condition de fluence cognitive faible). Le temps de lecture était enregistré par l'expérimentateur. Une fois le texte lu, les élèves devaient estimer la difficulté ressentie pendant la lecture puis leur compréhension perçue du texte. Les élèves répondaient finalement à 10 questions mesurant la compréhension d'informations explicitement indiquées dans le texte, ceci dans un temps limité à quinze minutes.

2. Résultats

Nous avons analysé successivement la difficulté ressentie pendant la lecture du texte ainsi que le temps de lecture pour vérifier que notre manipulation de la fluence cognitive avait bien été effective, puis les deux items relatifs à la compréhension perçue, et enfin le score de lecture-compréhension. Pour chacune de ces variables, nous avons utilisé un modèle linéaire mixte incluant la fluence cognitive, le contexte de réalisation de la tâche ainsi que l'interaction entre ces deux facteurs comme effets fixes. Chaque modèle incluait également des intercepts aléatoires au niveau des classes pour rendre compte de la variabilité entre elles (voir Chapitre 4 pour la procédure utilisée pour déterminer la structure aléatoire des modèles). Enfin, une correction de Satterthwaite a été appliquée pour estimer les degrés de liberté.

a. Contrôle de la manipulation expérimentale

L'analyse n'a pas mis en évidence d'effet principal de la fluence cognitive sur la difficulté ressentie pendant la lecture du texte, $F(1,64.99) = 0.06$, $p = .804$. Les élèves ne rapportaient pas un sentiment subjectif de difficulté plus important dans la condition où le texte était facile à lire (i.e., condition de fluence cognitive élevée, $M = 3.58$, $ET = 2.19$, 95% IC = [3.04, 4.13]) comparativement à la condition où le texte était difficile à lire (i.e., condition de faible fluence cognitive, $M = 3.45$, $ET = 2.05$, 95% IC = [2.94, 3.96]). L'analyse du temps de lecture n'a pas non plus mis en évidence d'effet principal de la fluence cognitive sur le temps de lecture, $F(1,64.99) = 1.11$, $p = .295$. Le temps de lecture ne différait pas selon que les élèves aient lu la version facile ($M = 206.61$, $ET = 54.55$, 95% IC = [193.07, 220.14]) ou difficile du texte ($M = 222.47$, $ET = 72.10$, 95% IC = [204.58, 240.35]). Ces deux résultats semblent indiquer que notre manipulation n'a pas été effective puisque ni la difficulté ressentie lors de la lecture du texte ni le temps de lecture ne variaient selon les deux versions du texte.

b. Compréhension perçue

Les deux items relatifs à la compréhension perçue (i.e., « Penses-tu avoir bien compris le texte ? » et « Penses-tu que tu vas pouvoir répondre correctement à des questions sur le texte ? ») ont été analysés séparément. Contrairement à l'hypothèse de facilité de traitement

(e.g., Dunlosky et al., 2006 ; Koriat, 2008 ; Winkielman et al., 2003), l'analyse n'a pas mis en évidence d'effet principal de la fluence cognitive sur ces deux items (respectivement $F(1,64.99) = 0.13$, $p = .713$ et $F(1,64.99) = 0.318$, $p = .575$). Les élèves n'ont pas jugé leur compréhension plus élevée lorsque le texte était facile à lire (i.e., condition de fluence cognitive élevée, $M = 3.60$, $ET = 3.06$, 95% IC = [2.84, 4.36]) que lorsque le texte était difficile à lire (i.e., condition de faible fluence cognitive, $M = 3.29$, $ET = 3.21$, 95% IC = [2.49, 4.09]). Ils n'ont pas non plus été davantage confiants dans leur capacité à pouvoir répondre à des questions sur le texte lorsque la lecture produisait un sentiment de facilité ($M = 3.75$, $ET = 2.43$, 95% IC = [3.15, 4.36]) plutôt qu'un sentiment de difficulté ($M = 4.04$, $ET = 2.02$, 95% IC = [3.54, 4.54]). L'interaction attendue entre la fluence cognitive et le contexte de réalisation de la tâche n'était significative sur aucun des items (respectivement $F(1,64.99) = 3.14$, $p = .081$ et $F(1,64.99) = 0.26$, $p = .609$). On notera néanmoins que celle-ci était tendancielle pour le premier item (i.e., « Penses-tu avoir bien compris le texte ? »).

c. Score de lecture-compréhension

Nous avons tout d'abord effectué des analyses séparées avec le genre, le niveau scolaire et la classe sociale des élèves en français (sous forme centrée). L'analyse a révélé un effet principal du niveau scolaire sur le score de lecture-compréhension ($F(1,64.99) = 10.32$, $p = .002$) mais celui-ci a été retiré des analyses présentées car il n'interagissait pas avec nos variables d'intérêt. L'analyse n'a en revanche pas mis en évidence d'effet du genre et de la classe sociale sur le score de lecture-compréhension (respectivement $F(1,64.99) = 1.63$, $p = .206$ et $F(2,63.99) = 0.95$, $p = .392$). Nous avons par ailleurs observé un effet principal du contexte de réalisation de la tâche, $F(1,64.99) = 15.02$, $p < .001$. Ainsi, les élèves qui étaient placés dans un contexte où ils pensaient que leurs capacités étaient évaluées ont obtenu un score de lecture-compréhension plus faible ($M = 9.51$, $ET = 2.61$, 95% IC = [8.87, 10.16]) que les élèves qui pensaient ne pas être évalués ($M = 11.98$, $ET = 2.57$, 95% IC = [11.35, 12.62]). En revanche, l'interaction entre la fluence cognitive et le contexte de réalisation de la tâche n'était pas significative, $F(1,64.99) = 1.62$, $p = .207$ (voir Figure 18).

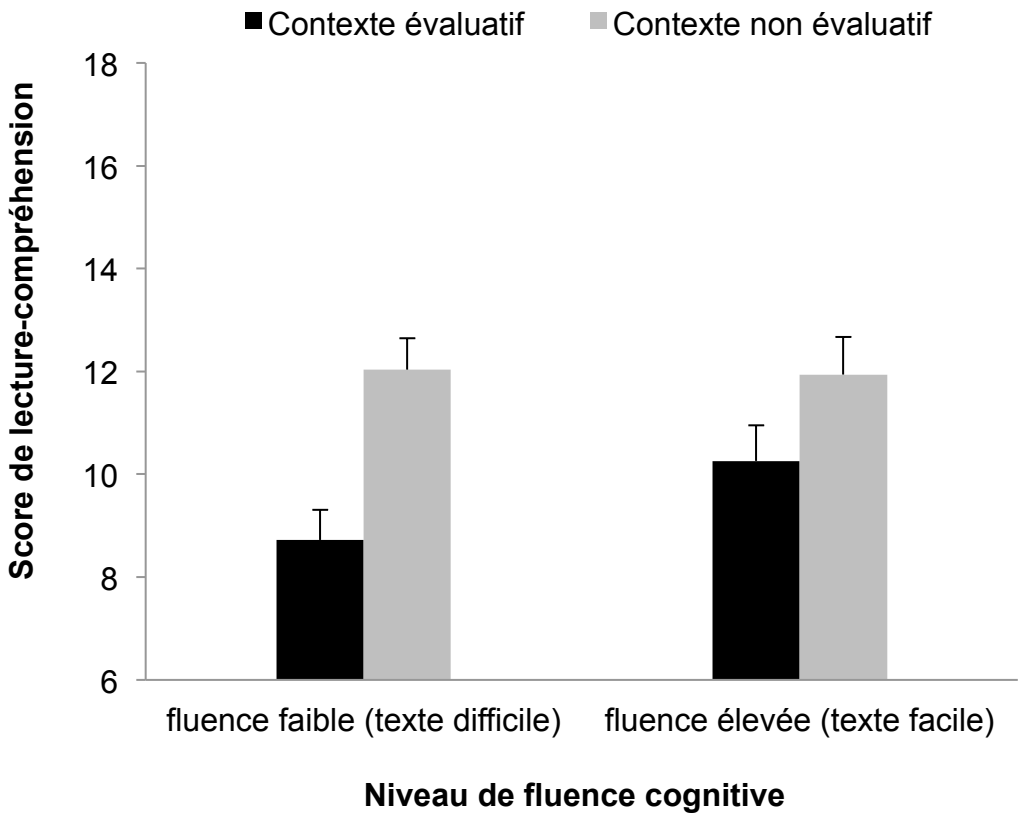


Figure 18. Score de lecture-compréhension (nombre de réponses correctes) en fonction de la fluence cognitive (faible vs. élevée) et du contexte de réalisation de la tâche (évaluatif vs. non évaluatif). Les scores varient de 0 à 18. Les barres d'erreurs représentent les erreurs standards de la moyenne.

3. Discussion

L'objectif de cette étude était de tester l'hypothèse selon laquelle en contexte évaluatif, l'expérience de la difficulté est interprétée comme un manque de compétence délétère pour les performances intellectuelles. Nous avons manipulé l'expérience subjective de difficulté lors de la lecture d'un texte (i.e., la fluence cognitive) pour examiner son impact sur la compréhension perçue et les performances intellectuelles, et ce, en fonction du contexte plus ou moins évaluatif. Les résultats n'ont pas confirmé notre hypothèse puisque l'interaction attendue entre le contexte de réalisation de la tâche et la fluence cognitive n'était significative sur aucune de nos variables d'intérêt (i.e., la compréhension perçue et les performances intellectuelles). Seul le contexte a eu une influence sur les performances intellectuelles.

Bien qu'elle soit basée sur des recherches antérieures (e.g., Miele & Molden, 2010), notre manipulation expérimentale de la fluence cognitive semble ne pas avoir été effective. En effet, le temps de lecture et la difficulté ressentie ne différaient pas selon les deux versions du texte. On peut ainsi supposer que la différence de difficulté subjective induite par notre manipulation expérimentale n'a pas été assez importante pour produire les effets attendus. Par ailleurs, l'absence d'effets observés concernant la difficulté ressentie et la compréhension perçue peut provenir de la nature introspective de ces mesures. En effet, les mesures auto-rapportées présentent plusieurs limites. Les individus peuvent avoir des difficultés à rapporter fidèlement leurs états internes (Nisbett & Wilson, 1977). Les recherches sur la métacognition confirment ainsi que les individus sont très souvent imprécis pour évaluer précisément l'état de leur apprentissage (Koriat, 2007). Ce phénomène a pu être renforcé par le fait que le matériel que nous avions conçu pour recueillir les jugements métacognitifs (i.e., difficulté perçue et compréhension perçue) n'était peut-être finalement pas adapté à des enfants. Une autre limite des mesures introspectives réside dans le fait que les individus peuvent ne pas vouloir dire ce qu'ils pensent. Cette hypothèse d'un biais d'auto-présentation (e.g., Jellison & Green, 1981) est d'autant plus plausible au vu des caractéristiques de notre plan expérimental : en effet, pour une partie d'entre eux, les élèves devaient dire s'ils pensaient avoir compris le texte après qu'on leur ait annoncé que l'on évaluait leurs capacités. On peut aisément imaginer que pensant être évalués, les élèves n'aient pas eu envie de dire qu'ils n'avaient pas compris le texte même si c'était le cas. Enfin, nos résultats peuvent également s'expliquer par la petite taille de notre échantillon.

Nous avons donc souhaité reproduire cette expérience en tenant compte des limites de l'étude 4a. Tout d'abord, nous avons doublé la taille de l'échantillon. Ensuite, nous avons modifié notre manipulation de la fluence cognitive pour rendre l'écart de difficulté ressentie entre les deux textes plus important. Enfin, les jugements métacognitifs (i.e., difficulté perçue et compréhension perçue) ont été recueillis à l'aide d'un outil de mesure spécialement conçu pour des enfants.

IV. Étude 4b : Réplication de l'Étude 4a

1. Méthode

a. Participants

Cent vingt-sept élèves de 6ème provenant d'un collège ont participé à cette expérience (5 classes). Deux élèves n'ont pas terminé l'expérience et ont été retirés de l'échantillon. Sur l'ensemble des élèves, 71 étaient des filles et 54 des garçons, et l'âge moyen des participants était de 11 ans et 7 mois (*ET* = 9 mois). Les élèves ont participé volontairement à l'expérience, avec les autorisations requises. Pour garantir l'anonymat des données recueillies (sexe, date de naissance, profession des parents et niveau scolaire), un numéro a été attribué préalablement par l'établissement à chaque élève. Les élèves étaient assignés aléatoirement sur un des deux contextes de réalisation de la tâche (évaluatif vs. non évaluatif) et sur un des deux niveaux de fluence cognitive (faible vs. élevée).

b. Matériel

Tâche de lecture-compréhension. Le texte et les questions utilisés dans cette tâche de lecture-compréhension étaient identiques à ceux de l'étude précédente.

Fluence cognitive. Les deux versions du texte utilisées dans l'étude précédente ne semblant pas différer dans le sentiment subjectif de difficulté induit, nous avons modifié la police utilisée pour la version difficile du texte. De manière à la rendre la lecture du texte plus difficile, nous avons repris la manipulation effectuée par Miele et ses collaborateurs (2013). Dans sa version lisible, le texte était toujours présenté à l'aide d'une police Times New Roman de 12 points et de couleur noire (interligne 1.15). En revanche, dans sa version peu lisible, le texte apparaissait en italique et caractères gras, avec une police Bradley Hand ITC TT de 12 points et de couleur gris clair (interligne 1) (voir Figure 19 et Annexe 16).

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes.

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes.

Figure 19. Extraits de la version très lisible et de la version peu lisible du texte.

À nouveau, afin de vérifier que notre manipulation de la difficulté ressentie ait bien été effective, nous avons demandé aux élèves après avoir lu le texte d'évaluer la difficulté ressentie pendant la lecture du texte. Pour cela, nous avons adapté une échelle conçue spécifiquement pour mesurer les jugements métacognitifs chez des enfants (*hot cold game,* Koriat, Ackerman, Lockl, & Schneider, 2009). Ainsi, pour recueillir la difficulté ressentie, les élèves devaient cliquer à l'aide d'une souris sur une des 9 cases d'une échelle qui apparaissait à l'écran. Cette échelle était présentée comme un thermomètre horizontal allant du bleu foncé (i.e., « très difficile ») au vert foncé (i.e., « très facile »), en passant par le blanc (voir Figure 20). La case sur laquelle l'élève cliquait correspondait ainsi à un score de difficulté ressentie pouvant aller de 1 à 9. Comme contrôle supplémentaire de la manipulation expérimentale de la fluence cognitive, nous avons à nouveau également enregistré le temps mis par les élèves pour lire le texte.

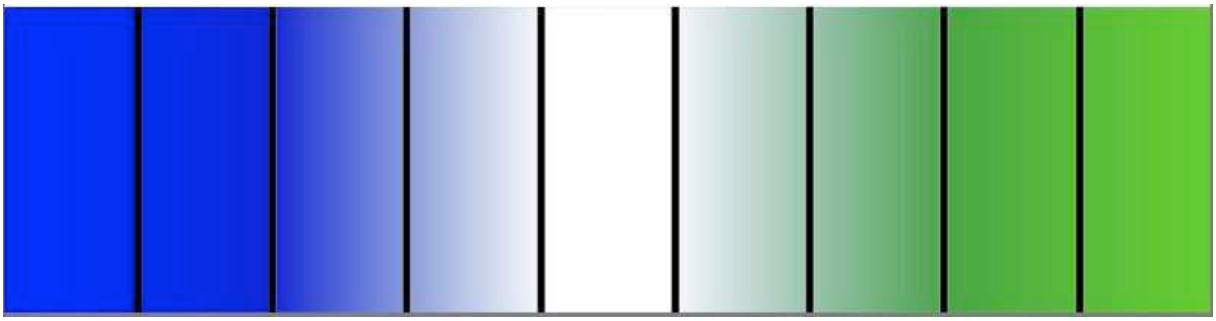


Figure 20. Echelle utilisée pour recueillir la difficulté ressentie lors de la lecture du texte et la compréhension perçue.

Compréhension perçue. La compréhension perçue a été à nouveau évaluée à partir de deux questions : « Penses-tu avoir bien compris le texte ? », « Penses-tu que tu vas pouvoir réussir à répondre correctement à des questions sur le texte ? » (α = .642). Les réponses à ces questions ont été recueillies à l'aide de la même échelle que celle utilisée pour mesurer la difficulté ressentie.

c. Procédure

L'expérience se déroulait individuellement dans une salle mise à disposition par le collège. La première partie de l'expérience était identique pour tous les élèves. Son objectif était d'entraîner les élèves à formuler des jugements métacognitifs ainsi qu'à les familiariser avec le matériel conçu à cet effet. Il était dit aux élèves que l'objectif de l'expérience était de tester un nouveau logiciel. On expliquait aux élèves que le but de ce nouveau logiciel était de permettre à des collégiens de donner leurs impressions à leurs professeurs lors de la réalisation d'exercices en classe (voir Annexe 17 pour l'ensemble des consignes).

Lors de la phase d'entraînement, les élèves devaient évaluer la difficulté d'opérations qui leur étaient présentées à l'écran. Cet entraînement se faisait avec des opérations et non avec des phrases ou des textes pour éviter qu'il y ait une interférence avec la tâche de lecture-compréhension. Neuf opérations étaient ainsi successivement présentées aux élèves. Il s'agissait de 3 blocs de 3 opérations ayant des niveaux de difficulté différents (faciles, moyens, difficiles). Les 3 blocs d'opérations étaient présentés de façon aléatoire et à l'intérieur de chaque bloc, les 3 opérations ayant des niveaux de difficulté différents étaient également présentées de façon aléatoire. Chaque opération était présentée à l'écran pendant 5 secondes avant que l'échelle n'apparaisse à l'écran. L'élève devait alors formuler un jugement métacognitif en cliquant à l'aide d'une souris sur un des 9 segments colorés constituant l'échelle. Une fois cette phase d'entraînement terminée, la suite de l'expérience était présentée différemment selon le contexte de réalisation de la tâche. La procédure utilisée et les consignes données étaient alors identiques à celles de l'étude précédente.

2. Résultats

Comme dans l'étude précédente, l'analyse des données a eu pour but de tester l'hypothèse selon laquelle les élèves placés dans la condition évaluative devraient rapporter une plus faible compréhension perçue et obtenir une moins bonne performance que les élèves placés dans la condition non évaluative, mais ce, uniquement lorsque le texte était difficile à lire (i.e., condition de faible fluence cognitive). Les analyses réalisées sont identiques à celles de l'étude précédente et les structures fixes et aléatoires des modèles linéaires mixtes également.

a. Contrôle de la manipulation expérimentale

Nous avons testé l'effet de la fluence cognitive sur la difficulté ressentie pendant la lecture du texte. Cette fois-ci, l'analyse a mis en évidence un effet principal de fluence cognitive sur la difficulté ressentie pendant la lecture du texte, $F(1,124.99) = 4.28$, $p = .040$. Comme attendu, les élèves ressentaient plus de difficulté pendant la lecture du texte lorsque celui-ci était présenté avec une police peu lisible (i.e., condition de faible fluence cognitive, $M = 6.83$, $ET = 1.71$, 95% IC = [6.53, 7.13]) qu'avec une police très lisible (i.e., condition de fluence cognitive élevée, $M = 6.17$, $ET = 1.90$, 95% IC = [5.83, 6.50]). L'analyse a mis également en évidence un effet principal de la fluence cognitive sur le temps de lecture, $F(1,124.99) = 5.87$, $p = .017$. Le temps de lecture du texte était plus important dans sa version la moins lisible ($M = 259.42$, $ET = 102.33$, 95% IC = [241.29, 277.54]) que dans sa version la plus lisible ($M = 220.53$, $ET = 76.44$, 95% IC = [207.00, 234.07]). Les variations observées dans la difficulté ressentie et le temps de lecture selon les deux versions du texte semblaient donc indiquer que cette fois-ci notre manipulation de la fluence cognitive avait été effective.

b. Compréhension perçue

L'analyse du score de compréhension perçue a mis en évidence un effet principal de la fluence cognitive, $F(1,124.99) = 4.09$, $p = .045$. Conformément à l'hypothèse de facilité de traitement (e.g., Dunlosky et al., 2006 ; Koriat, 2008 ; Winkielman et al., 2003), les élèves ont rapporté une compréhension perçue plus élevée lorsque le texte était facile à lire (i.e., condition de fluence cognitive élevée, $M = 6.92$, $ET = 1.39$, 95% IC = [6.67, 7.17]) que

lorsque le texte était difficile à lire (i.e., condition de faible fluence cognitive, M = 6.40, ET = 1.49, 95% IC = [6.13, 6.66]). Cependant, contrairement à ce qui était attendu, l'interaction entre la fluence cognitive et le contexte de réalisation de la tâche n'était pas significative, $F(1,124.99) = 0.088$, $p = .766$.

c. Score de lecture-compréhension

Des analyses préliminaires séparées ont été réalisées initialement avec le niveau des élèves en français, la classe sociale et le genre. Chacune de ces variables s'est avérée avoir un impact sur le score de lecture-compréhension obtenu (respectivement $F(1,101.77) = 14.18$, $p < .001$, $F(2,122.25) = 4.49$, $p = .013$ et $F(1,120.44) = 7.58$, $p = .007$). En revanche, ces facteurs ont été retirés des analyses présentées ici car ils ne modéraient pas les effets de nos variables d'intérêt sur le score de lecture-compréhension. L'analyse du score de lecture-compréhension a révélé un effet principal du contexte de réalisation de la tâche, $F(1,121.43) = 17.36$, $p < .001$. Ainsi, les élèves qui pensaient que leurs capacités étaient évaluées ont obtenu un score de lecture-compréhension plus faible (M = 8.46, ET = 3.16, 95% IC = [7.91, 9.03]) que les élèves pensant tester des exercices d'un futur manuel scolaire (M = 10.72, ET = 3.67, 95% IC = [10.07, 11.38]). L'analyse a également mis en évidence un effet principal de la fluence cognitive, $F(1,121.40) = 10.35$, $p = .001$. Les élèves ayant lu le texte difficile (i.e., faible fluence cognitive) réussissaient moins bien la tâche de lecture-compréhension (M = 8.61, ET = 3.82, 95% IC = [7.93, 9.28]) que les élèves ayant lu le texte facile (i.e., fluence cognitive élevée, M = 10.49, ET = 3.14, 95% IC = [9.94, 10.05]). Enfin, conformément à notre hypothèse, l'interaction entre le niveau de fluence cognitive et le contexte de réalisation de la tâche était significative, $F(1,123.30) = 4.83$, $p = .029$ (voir Figure 21). En effet, lorsque le texte était facile à lire (i.e., condition de fluence élevée), le score de lecture-compréhension des élèves ne variait pas selon que le contexte était évaluatif (M = 10.00, ET = 2.65, 95% IC = [9.53, 10.47]) ou non (M = 10.97, ET = 3.52, 95% IC = [10.35, 11.59]), $F(1,121.75) = 1.98$, $p = .161$. En revanche, lorsque le texte était difficile à lire (i.e., condition de faible fluence cognitive), les élèves obtenaient un score de lecture-compréhension plus faible lorsqu'ils pensaient que leurs capacités étaient évaluées (M = 6.89, ET = 2.88, 95% IC = [6.38, 7.40]) que lorsqu'ils ne pensaient pas qu'elles l'étaient (M = 10.45, ET = 3.88, 95% IC = [9.76, 11.13]), $F(1,123.02) = 19.32$, $p < .001$.

D'autre part, on peut remarquer également que l'expérience de la difficulté n'a pas affecté la performance des élèves de la condition non évaluative (respectivement M_{facile} = 10.97, *ET* = 3.52, 95% IC = [10.35, 11.59] et $M_{difficile}$ = 10.45, *ET* = 3.88, 95% IC = [9.76, 11.13]), $F(1,123.22) = 0.49$, $p = .484$). En revanche, lorsque les élèves se sentaient évalués, et alors même que le contenu du texte ne changeait pas, les élèves obtenaient un score de lecture-compréhension plus faible lorsque la lecture du texte produisait un sentiment subjectif de difficulté plutôt que de facilité (respectivement *M* = 6.89, *ET* = 2.88, 95% IC = [6.38, 7.40] et *M* = 10.00, *ET* = 2.65, 95% IC = [9.53, 10.47]), $F(1,121.49) = 14.88$, $p < .001$, voir Figure 21).

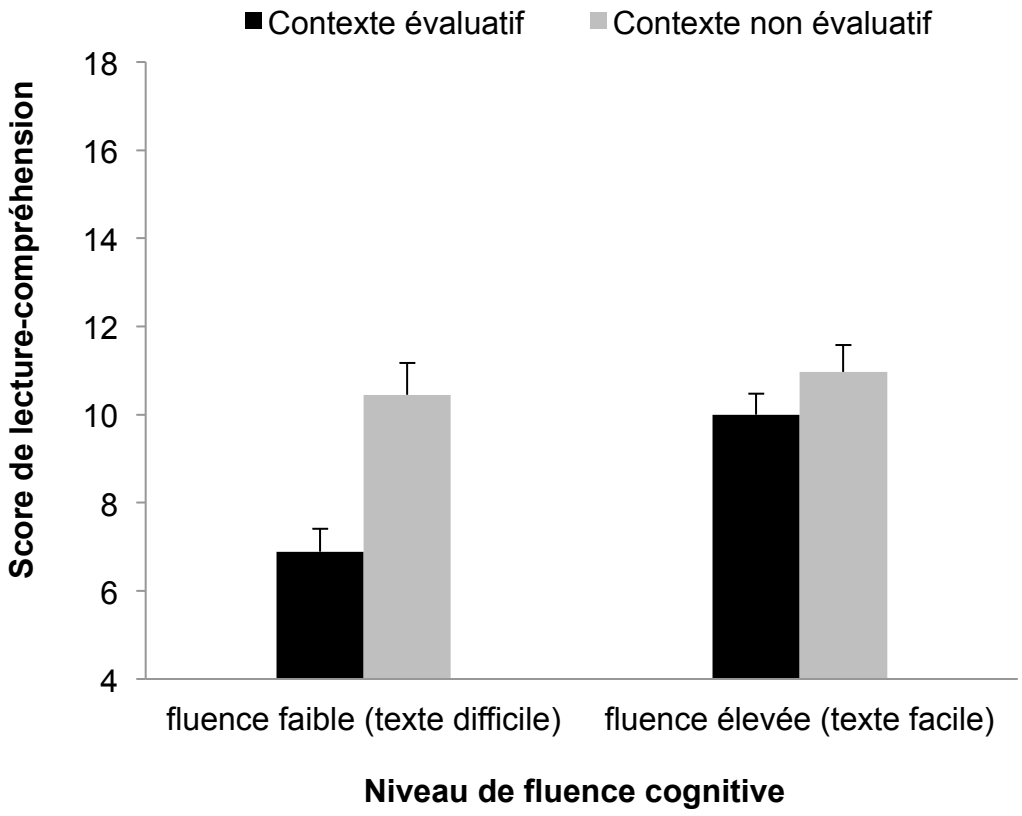


Figure 21. Score de lecture-compréhension (nombre de réponses correctes) en fonction de la présentation du texte (peu lisible vs. très lisible) et du contexte de réalisation de la tâche (évaluatif vs. non évaluatif). Les scores varient de 0 à 18. Les barres d'erreurs représentent les erreurs standards de la moyenne.

3. Discussion

L'objectif de l'étude 4b a été de tester l'hypothèse selon laquelle faire l'expérience de la difficulté en contexte évaluatif conduit les élèves à penser qu'ils ne sont pas compétents, et dégrade leurs performances intellectuelles comparativement à un contexte non évaluatif. Nous nous sommes basés sur les limites de l'étude 4a pour construire deux versions du même texte induisant des expériences subjectives de difficulté différenciées. Pour recueillir les jugements métacognitifs, nous avons également utilisé des outils spécifiquement conçus pour les enfants. Pourtant, les résultats concernant la compréhension perçue n'ont pas confirmé nos hypothèses. Si les élèves jugeaient leur compréhension plus élevée lorsque le texte était facile à lire plutôt que difficile à lire, nous n'avons pas mis en évidence une modification de cette interprétation en fonction du contexte. En revanche, notre hypothèse a été confirmée au niveau du score de lecture-compréhension. En effet, les élèves ayant fait l'expérience de la difficulté lors de la lecture du texte ont obtenu une performance significativement inférieure lorsqu'ils étaient placés dans un environnement où ils pensaient que leurs capacités scolaires étaient évaluées plutôt que lorsqu'ils étaient placés dans un environnement non évaluatif. Cependant, lorsque le texte était facile à lire, le contexte de réalisation de la tâche n'influençait pas les performances des élèves.

Si nous n'avons pas réussi à objectiver les interprétations dont nous pensons qu'elles sous-tendent ces effets de situation, les différences observées au niveau des performances nous semblent néanmoins être une preuve étayant l'hypothèse qu'en contexte évaluatif, les élèves interprètent la difficulté d'une façon menaçante qui fait obstacle aux apprentissages. Il est fréquent dans les recherches en psychologie sociale d'observer des variations comportementales (e.g., performance intellectuelle) sans mettre en évidence de modifications au niveau des états internes auto-rapportés par les individus (voir Nisbett & Wilson, 1977). En effet, les individus auraient un accès limité et imparfait à leurs processus cognitifs et leurs états internes. Par ailleurs, dans notre étude, on peut également supposer l'intervention d'un biais d'auto-présentation (e.g., Jellison & Green, 1981). En effet, lorsqu'un élève pense être évalué, et qu'on lui demande s'il pense avoir compris un texte et être en mesure de répondre à des questions sur ce texte, on peut imaginer que cet élève souhaite donner une bonne image de lui-même étant donné la situation dans laquelle il se trouve.

Néanmoins, afin d'examiner cette hypothèse d'un biais d'auto-présentation, nous avons analysé la précision absolue de la compréhension perçue, c'est-à-dire la mesure avec laquelle l'estimation des élèves concernant leur compréhension du texte correspond à leur compréhension effective (Maki, Shields, Wheeler, & Zacchilli, 2005). Nous avons tout d'abord calculé un pourcentage pour chaque mesure (i.e., performance intellectuelle et compréhension perçue), puis nous avons créé un score de différence entre ces deux mesures. Nous avons analysé cette précision absolue de la compréhension perçue avec un modèle linéaire mixte incluant la fluence cognitive, le contexte de réalisation de la tâche ainsi que l'interaction entre ces deux facteurs comme effets fixes. Chaque modèle incluait également des intercepts aléatoires au niveau des classes. L'analyse a révélé un effet principal du contexte sur la précision absolue de la compréhension perçue, $F(1,121.97) = 9.59$, $p = .002$ (seuil à .025 avec une correction de Bonferroni). Les élèves placés dans un contexte évaluatif surestimaient leur compréhension de façon plus importante ($M = 30.59$, $ET = 17.69$, 95% IC = [27.45, 33.72]) que les élèves placés dans un contexte non évaluatif ($M = 21.73$, $ET = 17.37$, 95% IC = [18.65, 24.81]). Par ailleurs, l'interaction entre le contexte et la fluence cognitive était significative, $F(1,124.22) = 6.29$, $p = .013$. En effet, lorsque le texte était difficile à lire, les élèves placés dans le contexte évaluatif surestimaient leur compréhension de façon plus importante ($M = 35.99$, $ET = 15.29$, 95% IC = [33.29, 38.70]) que les élèves placés dans un contexte non évaluatif ($M = 19.59$, $ET = 17.07$, 95% IC = [16.57, 22.62]), $F(1,123.94) = 15.04$, $p < .001$. En revanche, lorsque le texte était facile à lire, les élèves ne surestimaient pas leur compréhension, que le contexte soit évaluatif ou non (respectivement, $M = 25.34$, $ET = 18.49$, 95% IC = [22.07, 28.62] et $M = 23.60$, $ET = 17.69$, 95% IC = [20.47, 26.73]), $F(1,122.38) = 0.17$, $p = .678$. La surestimation de la compréhension perçue observée dans la condition où le contexte était évaluatif et le texte difficile à lire est cohérente avec l'idée d'un biais d'auto-présentation (e.g., Jellison & Green, 1981). Ceci pourrait expliquer en partie pourquoi nous n'avons pas pu mettre en évidence une plus faible compréhension perçue dans cette condition.

En résumé, ces résultats mettent en évidence que les situations d'évaluation ont un impact négatif sur les performances cognitives des élèves qui expérimentent la difficulté. En revanche, la performance n'est pas sensible à l'expérience de la difficulté lorsque le contexte n'est pas évaluatif. Les résultats de l'étude 4b plaident en faveur de l'hypothèse selon laquelle les situations scolaires évaluatives amplifient l'impact des différences de familiarité vis-à-vis des standards scolaires en fonction de la classe sociale. En effet, les élèves de classe populaire

ayant une plus grande probabilité de faire l'expérience de la difficulté que les élèves de classe favorisée, les contextes évaluatifs vont creuser les écarts de performances en fonction de la classe sociale. Dans les études précédentes, nous avions manipulé le niveau de familiarité vis-à-vis d'un nouveau code d'écriture arbitraire. Dans l'étude 4b, nous avons manipulé la conséquence de cette inégale familiarité, à savoir la difficulté ressentie lors d'une tâche de lecture-compréhension. Le constat selon lequel les situations évaluatives contribuent au phénomène de reproduction sociale n'est pas nouveau. En effet, les travaux sur la menace du stéréotype avaient déjà mis en évidence que les situations d'évaluation amplifiaient les écarts de réussite liés à l'origine sociale (e.g., Croizet & Claire, 1998). Toutefois, dans les travaux ayant mis en évidence le fait que la performance n'était altérée que pour des tâches difficiles, le niveau de difficulté était manipulé à l'aide de tâches différentes (e.g., Dutrévis & Croizet, 2005 ; O'Brien & Crandall, 2003). L'originalité de cette étude est d'avoir fait varier le sentiment subjectif de difficulté selon les conditions expérimentales sans modifier le contenu de la tâche. À l'instar de Marie, Frédérique et Alice lorsqu'elles lisent un texte en classe, les élèves qui ont participé à cette étude ont ressenti plus ou moins de difficulté lors de la lecture du texte. Le fait d'avoir manipulé dans une situation de performance, l'expérience subjective de difficulté comme substitut psychologique de la classe sociale, nous permet de mettre en évidence que pour une même tâche scolaire, les élèves qui ressentent de la difficulté voient leur performance entravée en raison du caractère évaluatif de la situation, ce qui n'est pas le cas dans une situation non évaluative. Par ailleurs, comme dans les études précédentes, la manipulation expérimentale du sentiment de difficulté nous permet d'établir le rôle joué par le désavantage académique, au-delà de la menace liée à l'appartenance à un groupe réputé moins compétent, l'expérience de la difficulté étant dissociée de l'appartenance sociale.

Discussion générale et Conclusion

I. Rappel des enjeux théoriques

Imaginons un instant une partie de Monopoly qui débuterait par un lancer de pièce à pile ou face. Ce jeu de hasard déterminerait un joueur « riche » et un joueur « pauvre ». Le joueur « riche » commencerait la partie avec deux fois plus d'argent que le joueur « pauvre ». Il aurait deux dés plutôt qu'un seul pour se déplacer et empocherait deux fois plus d'argent à chaque fois qu'il passerait par la case « départ ». Cette expérience réalisée par Paul Piff sur le campus de l'université de Berkeley (2013, étude non publiée) montre que dans cette partie jouée d'avance, c'est bien évidemment le joueur avantagé par le hasard qui remporte la partie. Ce qui est plus étonnant en revanche, c'est que lorsque l'on interroge le gagnant sur les raisons de sa victoire, plutôt que de mettre en avant le hasard, la chance ou encore le privilège initial dont il a bénéficié, il aura plutôt tendance à invoquer sa stratégie et ses qualités individuelles. Cette étude nous semble être une bonne illustration de la forte propension des individus à surestimer les facteurs internes à la personne au détriment des facteurs situationnels (i.e., *erreur fondamentale d'attribution*, Ross, 1977). Cette tendance serait favorisée par les croyances culturelles qui situent l'origine des comportements « à l'intérieur » des individus (Plaut & Markus, 2005). Comme dans cette partie truquée de Monopoly, dans les sociétés méritocratiques, l'attention des individus est détournée des inégalités sociales de départ et les différences de position sociale à l'arrivée ont tendance à être perçues comme la conséquence du mérite individuel (i.e., intelligence, effort). Bourdieu et Passeron (1970) ont qualifié le processus par lequel le privilège social est transformé en mérite individuel de violence symbolique.

À l'école, comme dans cette partie truquée de Monopoly, il existe des inégalités de départ devant la culture scolaire, principalement déterminées non pas par le hasard mais par la classe sociale. En effet, au-delà des ressources économiques, l'appartenance à une classe sociale se traduit par la possession de dispositions culturelles développées à travers la socialisation familiale et l'immersion dans un style de vie (Bourdieu, 1979a). Ces inégalités

de capital culturel constituent des (dés)avantages sur le marché scolaire en raison du fait qu'elles confèrent une plus ou moins grande familiarité vis-à-vis des standards scolaires arbitraires (normes, formes de langages, savoirs, etc.). Comme dans notre partie de Monopoly, ces (dés)avantages déterminent en partie les gagnants et les perdants dans la salle de classe car ils permettent de s'acquitter des tâches scolaires avec plus ou moins d'aisance ou de difficulté (Lamont & Lareau, 1988 ; Lareau & Weininger, 2003). Mais l'avantage n'est pas seulement académique, il est aussi symbolique : si le délit d'initié facilite la réussite, il permet également d'être perçu comme plus intelligent (Gaddis, 2013 ; Plaut & Markus, 2005). De façon inverse, les élèves de classe populaire désavantagés en raison de la plus grande distance qu'ils ont à parcourir pour maîtriser les codes scolaires sont tenus pour responsables de leur moindre réussite. Ainsi, le phénomène de reproduction sociale n'est pas simplement la conséquence d'inégalités culturelles (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Pour que le processus de reproduction opère, le délit d'initié doit être méconnu en tant que tel afin que les (dés)avantages culturels soient perçus comme des différences de « dons ». La violence symbolique est ce processus de disqualification symbolique qui conduit les élèves de classe populaire à interpréter leur difficulté (relative) comme le signe d'une limitation personnelle (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Croizet & Millet, 2012). Un nombre croissant de travaux en psychologie sociale ont documenté les conséquences délétères de ce sentiment de disqualification symbolique sur les performances intellectuelles (Croizet & Millet, 2012 ; voir Schmader et al., 2008 pour une revue). Toutefois, si ce phénomène est aujourd'hui bien établi, la façon dont il opère au quotidien, à l'intérieur des salles de classes, reste encore mal comprise. En effet, le processus de reproduction sociale n'est pas une mécanique intangible, et c'est bien au quotidien, à travers le processus de transmission des savoirs qu'il se réalise (e.g., Bonnéry, 2007 ; Deauvieau, 2009 ; Lahire, 1993). L'objectif de cette thèse a été d'examiner la façon dont les situations scolaires interagissent avec les (dés)avantages de familiarité académique véhiculés par la classe sociale, pour amplifier les inégalités scolaires.

Afin de prendre en compte le fait que les salles de classe ne se trouvent pas en apesanteur sociale, nous avons situé notre travail dans une perspective socio-culturelle (e.g., Fiske & Markus, 2012 ; Markus & Kitayama, 2010 ; Stephens, Markus, et al., 2012). En effet, les situations dans lesquelles se déroulent les apprentissages sont des *mondes intentionnels* historiquement et culturellement situés (Shweder, 1990 ; voir également Adams et al., 2008 ; Croizet & Millet, 2012). Elles s'inscrivent dans une société imprégnée de croyances culturelles dont on sait aujourd'hui qu'elles contribuent à creuser les écarts de

réussite entre élèves de classes sociales différentes. Ainsi, la conception des individus comme des entités séparées, autonomes, libres de leurs choix et de leurs actions (Stephens, Fryberg et al., 2012), la croyance selon laquelle les performances reflètent les capacités et le mérite individuel (Autin & Croizet, 2012) ou encore les stéréotypes qui dépeignent certains groupes comme plus intelligents que d'autres (e.g., Croizet & Claire, 1998) sont autant d'idées délétères pour les performances scolaires des élèves de classe populaire. Ces valeurs sont d'autant plus puissantes qu'elles prennent vie dans les institutions qui organisent les interactions quotidiennes (Berger & Luckmann, 1966 ; Fiske et al., 1998). En effet, la croyance en une égalité des chances et en des scolarités principalement déterminées par le mérite individuel va de pair avec la mise en place d'une compétition supposée juste dans laquelle les individus sont évalués. Même si le système éducatif a pour fonction de fournir un socle commun de connaissances et de compétences à tous les élèves, il n'en reste pas moins très fortement orienté vers la sélection et l'évaluation des élèves (Darnon et al., 2009). Cette prédominance de la compétition et de la sélection s'avère être délétère pour la réussite des élèves de classe populaire (Smeding et al., 2013). Enfin, ces contextes socio-culturels ont des conséquences sur ce qui se passe entre les murs de la classe. La croyance selon laquelle les performances reflètent les capacités individuelles, ainsi que le caractère compétitif du système scolaire, amènent les élèves à être soucieux de leurs performances et favorisent le processus de comparaison sociale (e.g., Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Festinger, 1954 ; Nicholls, 1984). Nous avons postulé qu'en raison d'un capital culturel plus éloigné des standards arbitraires scolaires, les élèves de classe populaire devraient faire plus régulièrement l'expérience de comparaisons sociales qui leur sont défavorables, par rapport aux autres élèves davantage familiers des standards scolaires. L'hypothèse générale de cette thèse est que la mise en scène des différences de réussite entre élèves d'une manière qui méconnaît l'inégale familiarité des élèves vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire amène les élèves de classe populaire à interpréter leurs difficultés (relatives) comme un manque de capacités intellectuelles, ce qui a pour conséquence de perturber leurs performances.

Le premier objectif de ce travail a été d'examiner le rôle des comparaisons sociales imposées par le contexte de classe dans le processus d'amplification des inégalités scolaires. Le deuxième objectif a été de tester expérimentalement le mécanisme explicatif de la moindre réussite des élèves de classe populaire : la mise en scène de différences de réussite dans la classe d'une manière qui ignore l'inégale familiarité vis-à-vis d'un arbitraire culturel, et qui, via un processus de comparaison sociale menaçant, détériorerait la performance des élèves

désavantagés. Le troisième objectif de la thèse a été de montrer qu'une des conditions pour que la performance des élèves désavantagés soit altérée est que les élèves n'aient pas conscience des (dés)avantages liés à la possession d'un capital culturel plus ou moins en phase avec l'arbitraire scolaire. Enfin, le dernier objectif de cette thèse a été d'étayer l'idée selon laquelle c'est l'interprétation menaçante de la difficulté dans un contexte évaluatif qui est délétère pour la réussite des élèves en général, et des élèves de classe populaire en particulier, puisqu'ils font plus fréquemment l'expérience de la difficulté.

II. La reproduction sociale dans la classe : rôle de la comparaison sociale, de l'arbitraire culturel et de l'interprétation des écarts de réussite

1. Examiner le rôle des comparaisons sociales forcées par le contexte de classe dans l'amplification des inégalités scolaires

Le point de départ de notre recherche a été d'examiner le rôle des comparaisons sociales imposées par le contexte dans l'amplification des écarts de réussite entre élèves de classes sociales différentes. En effet, la comparaison sociale est omniprésente dans les salles de classe (e.g., Levine, 1983). Elle est déclenchée dès lors que plusieurs élèves réalisent une tâche en même temps (Gilbert et al., 1995 ; Muller & Butera, 2007). Le fait qu'autrui soit un standard incontournable dans l'évaluation de soi résulterait en partie du caractère compétitif de l'institution scolaire (Festinger, 1954 ; Nicholls, 1984). Or, il est aujourd'hui bien établi que voir ou imaginer quelqu'un réussir mieux que soi est menaçant pour l'image de soi (Huguet et al., 2009 ; Muller & Butera, 2007). Contrairement aux comparaisons choisies avec meilleur que soi qui semblent avoir un effet bénéfique sur l'auto-évaluation et les résultats scolaires (Blanton et al., 1999 ; Huguet et al., 2001), ces comparaisons ascendantes forcées produiraient des ruminations, c'est-à-dire des pensées d'incompétence, des doutes sur soi, ruminations coûteuses pour les ressources cognitives (Muller & Butera, 2007 ; voir également Autin & Croizet, 2012). Plus précisément, la régulation du sentiment de menace entraînerait une focalisation attentionnelle sur les éléments centraux de la tâche à réaliser, et ce, au détriment des éléments périphériques (Muller & Butera, 2007). Le modèle de la menace de

l'auto-évaluation prédit que lorsque la tâche est complexe, c'est-dire lorsque sa réalisation nécessite également la prise en compte des éléments périphériques, la performance sera altérée. Les tâches scolaires étant dans leur très grande majorité des tâches complexes, le sentiment de menace généré par l'exposition à la réussite d'autrui devrait perturber la performance des élèves pour qui la comparaison est défavorable. Or, en raison de leur moindre familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, les élèves de classe populaire devraient être particulièrement susceptibles de faire l'expérience de ce type de comparaisons.

Les travaux sur la comparaison sociale d'une part, et sur l'arbitraire culturel d'autre part, nous ont conduits à faire la prédiction qu'une situation de classe qui rend visibles les écarts de réussite entre élèves, comparativement à une situation qui les minimise, devrait perturber la performance des élèves de classe populaire (étude 1) et plus généralement celle des élèves les moins familiers d'un nouveau standard scolaire arbitraire (études 2a, 2b). Les résultats obtenus confirment cette hypothèse. Dans l'étude 1, des élèves de 6ème réalisaient une tâche de lecture-compréhension, domaine dans lequel les différences de familiarité liées à la classe sociale sont particulièrement importantes (Lahire, 1993, 2008 ; Lareau, 2003). Les résultats ont fait apparaître que les élèves de classe populaire réussissaient moins bien lorsque la tâche se déroulait dans un contexte rendant visibles les différences de réussite entre élèves comparativement à une situation qui les minimisait. Dans les études 2a et 2b, des élèves de CM2 étaient plus ou moins familiarisés avec un nouveau code arbitraire d'écriture. Ils devaient ensuite réaliser un test consistant à coder des mots en utilisant les symboles avec lesquels ils avaient été plus ou moins familiarisés. Les résultats ont mis en évidence que les élèves désavantagés vis-à-vis du nouveau code arbitraire obtenaient une moins bonne performance au test de codage dans une situation où ils étaient témoins de la réussite d'élèves avantagés, comparativement à une situation où ils ne pouvaient pas se situer par rapport aux autres élèves[28]. Ainsi, ces résultats confortent l'idée que les situations de comparaison sociale interagissent avec la classe sociale des élèves pour amplifier les inégalités scolaires.

Les effets de la comparaison sociale ont été observés dans des classes ordinaires d'établissements publics, chez des enfants âgés de 10 et 11 ans, et en utilisant des tâches proches des exercices scolaires. Ces résultats permettent ainsi de valider dans des situations de classe les effets menaçants des comparaisons ascendantes forcées solidement établis en

[28] En revanche, l'étude 2b ne confirme pas ces résultats, probablement en raison d'une taille d'échantillon relativement faible et de certaines limites du dispositif expérimental.

laboratoire (e.g., Muller & Butera, 2007 ; Normand & Croizet, 2013). En effet, la plupart des recherches sur la comparaison sociale se sont déroulées en laboratoire et lorsqu'elles ont eu lieu dans des établissements scolaires, les configurations de classes n'étaient pas forcément maintenues (e.g., passation individuelle, questionnaire). Par ailleurs, les élèves qui ont pris part à nos études constituent un échantillon plus représentatif de la population générale que les étudiants du supérieur habituellement ciblés dans les travaux sur la reproduction sociale, issus pour la plupart de prestigieuses universités américaines. En effet, les élèves qui accèdent à l'enseignement supérieur constituent une minorité « sélectionnée » de l'ensemble des élèves de classe populaire. Au cours de la scolarisation, on assiste à une élimination progressive des élèves de classe populaire (e.g., Millet & Thin, 2005). Par exemple, en France, les enfants d'ouvriers et d'employés ne représentent que 26,6 % des effectifs de licence alors que leurs parents représentent 52 % de la population active. Ils ne sont plus que 17,4 % en master et 12,1 % en doctorat (Ministère de l'Education Nationale, 2013). Il nous paraît également important de remarquer que les écarts de performances ont été mis en évidence avec une induction de comparaison qui est relativement faible. En effet, la main levée ne fait que suggérer des différences de réussite entre les élèves. Elle indique que certains élèves ont terminé de répondre à une question ou de compléter une série de cases vides. Mais la main levée ne permet pas de savoir si les élèves ont effectivement réussi à répondre correctement à la question ou à utiliser les bons symboles pour coder les mots. Pourtant, le simple fait de lever la main suffit à détériorer la performance des élèves de classe populaire (étude 1) ou des élèves les moins familiers d'un nouvel arbitraire expérimental (études 2a et 3). Il est donc probable que les situations qui installent un classement entre les élèves et génèrent un niveau de comparaison élevé (e.g., demander aux élèves « Qui n'a pas encore terminé ? », donner des notes de façon collective, etc.), produisent des effets encore plus marqués.

Le fait que les élèves de classe populaire font plus régulièrement l'expérience de comparaisons sociales qui leur sont défavorables, et ce dans un environnement supposé équitable, nous semble être un élément déterminant et jusque-là non examiné du phénomène de reproduction sociale. Le caractère menaçant des comparaisons ascendantes est à replacer plus largement dans le cadre des contextes socio-culturels dans lesquels se réalisent ces comparaisons. En effet, la croyance dans l'égalité des chances à l'école contribue à dissimuler les (dés)avantages culturels liés à la plus ou moins grande proximité des élèves vis-à-vis des standards scolaires. La salle de classe est conçue comme un espace pédagogique neutre et les élèves disposent de peu d'indices sur le fait que certains d'entre eux réussissent mieux en

raison d'un avantage lié à leur classe sociale. Les élèves n'ont alors pas beaucoup d'autres choix que celui d'interpréter leur moindre réussite relative comme un manque de capacités (Kelley, 1967 ; Plaut & Markus, 2005 ; Weiner, 1986). Cette interprétation est menaçante car elle vient contredire la nécessité de maintenir une image positive de soi (Steele, 1988 ; Tesser, 1988). Elle l'est d'autant plus lorsque l'écart de performance est interprété comme le reflet de capacités intellectuelles stables et que la réussite des autres est perçue comme non atteignable (Lockwood & Kunda, 1997 ; Normand & Croizet, 2013), ce qui est généralement le cas dans les sociétés occidentales (Heine et al., 2001 ; Rattan et al., 2012). La croyance selon laquelle les capacités intellectuelles seraient fixes semble d'ailleurs plus marquée chez les élèves de classe populaire que chez les élèves de classe favorisée (Souchal & Toczek, 2010). Enfin, l'aspect compétitif de l'institution scolaire contribue sans doute également à rendre menaçantes les comparaisons ascendantes qui s'imposent aux élèves. En effet, si la majorité des enseignants sont centrés sur l'apprentissage et la progression des élèves, les situations de classe sont régies par un contexte institutionnel méritocratique orienté vers la compétition et la sélection (Darnon et al., 2009). Or, des travaux ont montré que si la réussite des autres diminue l'évaluation de soi dans un contexte compétitif, ce n'est pas le cas lorsque le contexte est coopératif (Colpaert et al., 2015).

2. Mise en évidence expérimentale du rôle de l'arbitraire culturel

Si les résultats de l'étude 1 ont mis en évidence que les contextes de comparaison sociale influençaient négativement les performances des élèves de classe populaire, ils ne nous permettaient pas en revanche de conclure sur le rôle joué par le capital culturel dans les effets obtenus. En effet, dans cette étude, la classe sociale était un facteur invoqué et confondu avec d'autres facteurs (e.g., ressources économiques, pouvoir, rang perçu, voir Chapitre 1) pouvant potentiellement jouer un rôle. Pour mettre en évidence le rôle causal joué par l'interaction entre le capital culturel et les contextes scolaires, nous avons manipulé ces facteurs. La démarche utilisée ici, consistant à manipuler le niveau de familiarité vis-à-vis de l'arbitraire scolaire, repose sur l'approche expérimentale par chaîne causale, (*experimental-causal-chain design*, Spencer et al., 2005). Cette démarche consiste à manipuler directement le médiateur qui est supposé jouer un rôle dans un phénomène observé. Elle a été utilisée par plusieurs auteurs dans le but de mettre en évidence les effets spécifiques de certaines variables liées à la classe sociale comme la rareté des ressources (Shah et al.,

2012), le rang perçu (Kraus et al., 2010 ; Piff et al., 2010) ou encore le pouvoir (Dubois et al., 2015). Nous avons ainsi créé un nouvel arbitraire culturel et fait varier expérimentalement les (dés)avantages de familiarité vis-à-vis de ce nouveau standard. Cette manipulation nous a permis d'examiner si l'existence de (dés)avantages académiques ignorés perturbait la réussite des élèves désavantagés dans une situation où ils sont exposés à la réussite des autres.

Dans les études 2a, 2b et 3, l'inégale familiarité par rapport aux savoirs scolaires a été opérationnalisée via un entraînement plus ou moins important vis-à-vis d'un nouveau code d'écriture arbitraire. En effet, cette méthode nous permettait d'obtenir deux niveaux de familiarité différents dans un temps relativement court et d'une façon se rapprochant des séances d'apprentissage que réalisent les élèves en classe. Ce choix a également été guidé par le fait qu'il est bien établi que par rapport aux familles de classe populaire, les familles des classes moyennes et supérieures sont plus susceptibles d'organiser des activités éducatives qui visent explicitement à développer les compétences académiques de leurs enfants (e.g., Bradley et al., 2001). Elles consacrent également plus de temps aux devoirs à la maison (OCDE, 2014) et ont plus fréquemment recours aux cours particuliers, sans que leurs enfants soient nécessairement en difficulté (Naves, 2013). Par ailleurs, le nouvel arbitraire créé consistait en un code d'écriture car les dispositions liées au langage, oral comme écrit, sont un aspect important du capital culturel (Lareau, 2003 ; Lareau & Weininger, 2003). Les différences de familiarité liées à la classe sociale dans ce domaine sont particulièrement importantes et c'est principalement par celles-ci que s'opère le processus d'essentialisation du privilège social lors des premières années d'école (Lahire, 1993 ; Lareau, 2003). Enfin, ce nouveau système d'écriture étant arbitraire et donc nouveau pour tous les élèves, la classe sociale pouvait difficilement conférer un avantage académique. On constate d'ailleurs que lors de ces études, la classe sociale n'est pas un prédicteur de la performance obtenue. Ce caractère nouveau de l'arbitraire nous a permis de dissocier l'effet spécifique du désavantage en termes de familiarité académique d'un potentiel effet de menace du stéréotype (e.g., Croizet & Claire, 1998). Il ressort de l'étude 2a que comparativement à une situation qui minimise la visibilité des différences de réussite dans la classe, les élèves les moins familiers du nouvel arbitraire culturel voient leur performance diminuer lorsqu'ils sont exposés à la réussite d'autres élèves davantage familiers du nouveau standard.

Afin de généraliser nos résultats, nous avons opérationnalisé l'inégale distance vis-à-vis de l'arbitraire scolaire d'une deuxième manière. Dans les études 4a et 4b, nous avons

manipulé la fluence cognitive (i.e., le sentiment subjectif de facilité) avec laquelle des élèves de 6ème lisaient un texte. Pour cela, nous avons fait varier les caractéristiques objectives d'un texte (i.e., la police) pour rendre sa lecture plus ou moins difficile, ceci sans en changer le contenu. Ce choix a été guidé par le fait que lors de la réalisation d'une tâche scolaire, les élèves ont des expériences subjectives de facilité ou de difficulté différentes variant en fonction de leur classe sociale. En effet, en raison de leur plus grande familiarité vis-à-vis des apprentissages scolaires, les élèves de classe favorisée sont plus susceptibles de ressentir les différentes tâches scolaires comme faciles, comparativement aux élèves de classe populaire qui vont davantage ressentir de la difficulté (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; voir également Stephens, Fryberg et al., 2012). Par exemple, lors de l'apprentissage de la lecture, la moins grande familiarité des élèves de classe populaire vis-à-vis des mots utilisés en classe induit des traitements cognitifs plus coûteux et rend la lecture de ces mots plus difficile (Gaonac'h & Fradet, 2003). En effet, les élèves doivent décoder phonologiquement un plus grand nombre de mots qui ne sont pas reconnus de façon automatique. Cette procédure d'encodage des mots est moins rapide et sollicite davantage les ressources attentionnelles que la récupération automatique des mots déjà connus (Bonin, Collay, & Fayol, 2008). Plus généralement, l'automatisation de certains processus (e.g., reconnaissance de lettres, de mots, etc.), du fait d'une plus grande familiarité, libérerait des ressources cognitives qui pourraient être disponibles pour d'autres traitements cognitifs (Just & Carpenter, 1992), ce qui rendrait l'expérience de la tâche plus facile. Ainsi, la fluence cognitive nous semble être la traduction psychologique de l'inégale distance vis-à-vis de l'arbitraire culturel variant selon les classes sociales. Les résultats de l'étude 4b[29] montrent que pour une même tâche, les élèves qui éprouvent de la difficulté voient leur performance diminuer comparativement à ceux qui éprouvent de la facilité, mais uniquement lorsque le contexte est évaluatif. Cette étude met donc en évidence que les situations évaluatives creusent les écarts de réussite entre les élèves inégalement à l'aise avec une tâche, suggérant ainsi qu'elles jouent un rôle dans la reproduction scolaire des inégalités sociales.

En résumé, l'opérationnalisation d'un nouvel arbitraire culturel et des (dés)avantages qui y sont associés nous a permis d'isoler la contribution spécifique du capital culturel dans la moindre réussite des élèves de classe populaire. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre 1, la classe sociale est un contexte de socialisation et de vie impliquant l'accès à des

[29] En revanche, l'étude 4b ne confirme pas ces résultats, probablement en raison d'une taille d'échantillon trop faible et d'une opérationnalisation non effective des variations de fluence cognitive.

ressources économiques, culturelles, sociales et symboliques. Sans opposer ces différentes dimensions, il est néanmoins important d'étudier leurs effets spécifiques (Dubois et al., 2015). Par exemple, le pouvoir, contrairement au niveau d'éducation, semble être un déterminant important des comportements non éthiques (Dubois et al., 2015). Le rang perçu, lui, influencerait les comportements prosociaux (Piff et al., 2010) ou encore la façon dont les individus se représentent l'origine des actions individuelles (Kraus et al., 2009). Nos résultats apportent ainsi la preuve de l'importance du capital culturel dans la relation entre classes sociales et performances intellectuelles. Les recherches réalisées dans le cadre de cette thèse sont les premières à fournir un test direct de l'hypothèse initialement proposée par Bourdieu : « [...] *le système scolaire* [...] *est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel* » (Bourdieu, 1966, p. 325).

3. Le rôle de l'interprétation des écarts de réussite

Nous avons soutenu l'idée que c'est la manière dont les élèves désavantagés interprètent les écarts de réussite observables dans la classe qui est menaçante et qui altère leur performance. La comparaison forcée avec des élèves avantagés dans un contexte supposé juste amènerait ces élèves à interpréter leur difficulté relative comme le signe que leurs capacités intellectuelles sont limitées. Notre argumentation repose sur l'idée que la construction subjective que l'individu fait de la situation et de sa place dans cette situation joue un rôle déterminant sur le fonctionnement psychologique et les comportements (Ross & Nisbett, 1991 ; Wilson, 2006). Plus précisément, l'interprétation de nos résultats en termes de menace de l'image de soi repose sur les travaux réalisés dans le cadre du modèle de la menace de l'auto-évaluation ayant montré que les situations de comparaison sociale que l'on sait ou que l'on craint être défavorables à soi représentent une menace pour l'évaluation de soi (Muller & Butera, 2007). Elle repose également sur les travaux réalisés dans le cadre du *big-fish–little-pond effect* (Huguet et al., 2009) qui mettent en évidence que se retrouver au quotidien exposé à des élèves d'un niveau scolaire plus élevé, diminue l'évaluation de soi.

Afin d'apporter la preuve que les résultats obtenus dans les études 1 et 2a avaient été produits par une interprétation menaçante des écarts de réussite dans la classe, nous avons examiné dans l'étude 3 l'hypothèse selon laquelle une des conditions pour que la performance

des élèves les moins familiers de l'arbitraire culturel soit altérée est que les élèves n'aient pas conscience de leur désavantage. En effet, nous avons supposé que l'attribution de la difficulté à un manque de capacités réside en partie dans le fait que les élèves pensent bénéficier des mêmes chances que les autres (Kelley, 1967 ; Plaut & Markus, 2005 ; Weiner, 1986). Afin de tester cette hypothèse, nous avons rendu explicites pour une moitié des élèves les (dés)avantages en termes de familiarité vis-à-vis du nouveau code arbitraire. Nos résultats indiquent que faire prendre conscience aux élèves de l'inégale familiarité vis-à-vis d'un nouvel apprentissage restaure la performance des élèves désavantagés, ce qui suggère que c'est bien l'interprétation menaçante de la difficulté qui a joué un rôle dans les baisses de performances observées. La prise de conscience chez les élèves désavantagés que leurs camarades en réussite ne sont pas nécessairement plus intelligents, mais simplement mieux préparés, les rend probablement moins enclins à remettre en question leurs capacités intellectuelles, ce qui est bénéfique pour leurs performances (voir Gaddis, 2013). Dans le prolongement de l'étude 3, les études 4a et 4b visaient à examiner le rôle de l'interprétation de la difficulté dans la moindre performance des élèves les plus distants des standards scolaires, tout en opérationnalisant cette inégale distance d'une manière différente. Les résultats de l'étude 4b montrent que ressentir de la difficulté dans un contexte évaluatif dégrade les performances intellectuelles comparativement à un contexte non évaluatif. L'originalité de ce résultat est d'avoir mis en évidence que l'altération de performance était obtenue sans aucune modification de la difficulté objective de la tâche. Seule l'expérience subjective de la difficulté, connue pour orienter la manière dont l'élève interprète la situation de performance dans laquelle il se trouve, variait selon les conditions expérimentales. Si ces résultats plaident en faveur de l'idée que c'est l'interprétation de la difficulté qui a joué un rôle dans les baisses de performances observées, nous n'avons pas réussi à mettre en évidence de différences significatives au niveau de ces interprétations, probablement en raison d'un biais d'auto-présentation.

Les résultats de l'étude 3 suggèrent donc que le principe d'égalité des chances véhiculée par l'idéologie méritocratique serait une condition de la reproduction sociale. En effet, lorsque les élèves désavantagés n'ont pas conscience de leur désavantage, la réussite des autres perturbe leur performance. Ce n'est en revanche plus le cas lorsqu'ils prennent conscience du désavantage. Parce qu'il laisse penser que tous les élèves ont les mêmes chances de réussir, le principe d'égalité des chances rend possible la perception des différences de réussite comme le juste reflet des différences individuelles de talent et d'effort

(Guinier, 2015 ; Plaut & Markus, 2005 ; Son Hing et al., 2011). Les élèves de classe populaire semblent d'ailleurs être ceux qui croient le plus dans le fait que l'école récompense le mérite individuel (Wiederkehr et al., 2015). Or, l'égalité des chances promue par le système éducatif n'est en réalité qu'une égalité d'accès à la scolarité obligatoire. Si cette égalité d'accès est une condition nécessaire à la réussite de tous les élèves, ce n'est pas une condition suffisante (Felouzis, 2014). En effet, le fait que l'école manifeste une indifférence aux inégalités de départ devant la culture scolaire ne permet pas aux élèves d'avoir dans les faits les mêmes chances de réussir (Bourdieu, 1966). Concilier la justice avec les inégalités de départ devant la culture scolaire impliquerait de promouvoir à l'école un principe de justice fondé non pas sur l'égalité formelle entre les élèves, mais un principe d'équité qui prendrait en compte et compenserait les inégalités de départ pour viser une égalité à l'arrivée, au niveau des acquis des élèves (i.e., le principe d'*égalité équitable des chances*, Rawls, 1987, voir également Autin et al., 2015). L'école devrait ainsi partir du principe que la grande majorité des élèves y entre sans avoir déjà construit les dispositions nécessaires pour entrer dans les apprentissages, et que c'est à elle de construire ces dispositions (Bonnéry, 2007, Bouveau & Rochex, 1997).

En résumé, les résultats obtenus accréditent l'idée selon laquelle la logique de transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires n'est pas mécanique et intangible, mais qu'elle se réalise au quotidien, à travers le processus de transmission des savoirs. Contrairement aux explications déficitaires selon lesquelles les élèves de classe populaire n'ont pas les capacités intellectuelles et la motivation nécessaires pour réussir à l'école (e.g., Evans & Schamberg, 2009 ; Hart & Risley, 1995), ces études montrent plutôt que les situations scolaires, en apparence neutres, leur sont défavorables. Plus précisément, nos résultats suggèrent que les inégalités de départ face aux exigences et normes scolaires, mettent les élèves de classe populaire d'entrée de jeu en position défavorable vis-à-vis d'autres élèves pour qui l'environnement de la classe ne diffère que très peu de l'environnement familial. Nous pensons que l'exposition répétée à des situations menaçantes va progressivement les écarter du chemin des apprentissages. Même si les effets obtenus dans ces études semblent faibles[30], on peut faire l'hypothèse que les effets sur le long terme pourraient être beaucoup plus importants. En effet, les apprentissages revêtent un caractère

[30] Les analyses réalisées avec des modèles mixtes ne nous permettent pas d'estimer les tailles d'effet pour le type de plan expérimental utilisé dans nos études (voir Chapitre 4). Néanmoins, une estimation réalisée sans prendre en compte la structure aléatoire du modèle met en évidence des tailles d'effet allant de η_p^2 =.031 (étude 1) à η_p^2 = .046 (étude 3).

cumulatif : on apprend de nouvelles choses à partir de ce que l'on sait déjà (Duru-Bellat, 2003). Il s'avère ainsi que les savoirs et compétences maîtrisés par les élèves au début d'une année scolaire sont déterminants dans la progression des élèves au cours de l'année. Par exemple, les différences d'acquisition en fin de CP s'expliqueraient pour moitié par le niveau scolaire à l'entrée en CP (Mingat, 1984, 1991). Par ailleurs, les processus psychologiques sont récursifs et interagissent avec les situations dans lesquelles les individus se trouvent (e.g., Cohen & Garcia, 2008 ; Yeager & Walton, 2011). Ainsi, en raison des caractéristiques des situations scolaires (e.g., saillance des stéréotypes, comparaison sociale, etc.), les élèves de classe populaire peuvent être amenés à douter de leur image de façon relativement fréquente. Le fait d'attribuer ses mauvaises performances à de faibles capacités intellectuelles engendrerait un cycle amplifiant et renforçant les attributions négatives et les faibles performances (Wilson, 2006, 2011 ; Yeager & Walton, 2011). Lorsque les élèves se sentent menacés, leur performance diminue, ce qui accroît leur sentiment de menace, ce qui réduit encore leur performance, entraînant un cycle répétitif négatif.

III. Perspectives

1. Objectiver la violence symbolique

Nous avons montré que les situations scolaires participent à la reproduction sociale en mettant en scène les différences de réussite entre élèves d'une façon qui ne reconnaît pas l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire liée à la classe sociale. L'existence des (dés)avantages académiques, parce qu'ils sont ignorés, perturbe la réussite des élèves désavantagés lorsqu'ils sont exposés à la réussite d'autres élèves. Nous pensons que lors de ces situations menaçantes de classe, qui transforment le privilège culturel en talent et mérite individuel, les élèves font l'expérience de la violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Croizet & Millet, 2012). En effet, au cours de ces situations de classe, comme dans notre partie de Monopoly truquée, les élèves font l'expérience sur un mode individuel de l'inégale distribution sociale des (dés)avantages culturels, inégale distribution invisibilisée en raison d'une apparente égalité des chances. Au niveau psychologique, l'expérience de la violence symbolique correspond à un processus de disqualification symbolique qui amène les élèves à questionner leur valeur et à interpréter leur difficulté (ou leur moindre réussite) comme le signe d'une limitation intellectuelle. La violence symbolique

peut donc être rapprochée de la menace de l'image de soi, qui est conceptualisée en psychologie sociale comme un déséquilibre entre le besoin de maintenir une image positive de soi et la suspicion d'infériorité véhiculée par la situation (Croizet & Millet, 2012). Par rapport à la notion de menace, le concept de violence symbolique renvoie au fait que les situations menaçantes sont le produit d'institutions qui organisent l'évaluation standardisée des individus et leur mise en compétition, ainsi que de croyances qui viennent légitimer les différences de performances entre individus.

Des recherches futures devront être consacrées à caractériser avec des mesures physiologiques et affectives la réalité de cette menace de l'image de soi qu'est la violence symbolique, menace que l'on suppose à l'origine des baisses de performances observées dans ce travail. En effet, dans nos études, nous n'avons pas mesuré directement le sentiment de menace dont nous supposons qu'il joue un rôle dans les effets mis en évidence. Les situations de menace, qu'elles soient liées à l'appartenance à un groupe social porteur d'un stéréotype négatif, à une comparaison sociale ascendante ou encore à l'expérience d'un décalage culturel, sont connues pour déclencher une réaction physiologique de stress ainsi que des pensées et émotions négatives (Blascovich, Spencer, Quinn & Steele, 2001 ; Cadinu, Maas, Rosabianca & Kiesner, 2005 ; Mendes et al., 2001 ; Stephens, Townsend et al., 2012 ; Zink et al., 2008). Mesurer dans des situations de classe les réponses physiologiques ainsi que les pensées et émotions négatives permettrait d'objectiver l'expérience de la violence symbolique. Avec Jean-Claude Croizet, nous développons actuellement une étude en collaboration avec des chercheurs d'une unité INSERM (U1082) dirigée par le Professeur Thierry Hauet et rattachée au Centre Hospitalier Universitaire de Poitiers. L'objectif de cette collaboration est de reproduire l'étude 1 présentée dans ce travail, tout en mesurant le taux de cortisol (i.e., hormone du stress), au début et à la fin de la tâche de lecture-compréhension. L'hypothèse que nous souhaitons examiner est qu'il devrait y avoir chez les élèves de classe populaire une augmentation du taux de cortisol durant la tâche plus importante dans une situation qui rend visibles les écarts de réussite entre élèves comparativement à une situation qui les minimise. En revanche, cette augmentation du taux de cortisol ne devrait pas se produire chez les élèves de classe favorisée (voir Stephens, Townsend, et al., 2012 pour une procédure similaire).

2. Généralisation des résultats à d'autres mesures et à d'autres formes de capital culturel

Dans les études 2a, 2b et 3, nous avons opérationnalisé les différences de familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel via un entraînement. Toutefois, bien que les différences de familiarité liées à un entraînement soient un aspect important des (dés)avantages académiques relatifs à la classe sociale, elles ne se limitent pas à cela. En effet les différences de familiarité avec la culture scolaire sont plus généralement le reflet de variations dans les modes de socialisation et les styles de vie. Une étude récente menée auprès de 300 parents et de leurs enfants scolarisés en dernière année de maternelle montre que les pratiques non formelles (e.g., fréquentation de bibliothèques, lecture d'histoires, etc.) ont un impact encore plus important que celles visant à reproduire les méthodes scolaires sur les premières acquisitions scolaires (e.g., apprentissage des chiffres et des lettres) (Tazouti & Jarlégan, 2014). Ainsi, il nous semblerait pertinent de reproduire notre première étude avec une mesure plus directe du capital culturel. En effet, à l'intérieur des différentes classes sociales, il existe de la variabilité liée à la répartition entre le capital culturel et le capital économique possédés par les individus. Par exemple, dans certaines familles de classe populaire, l'engagement associatif des parents confère un capital culturel qui, sur certaines dimensions, est proche des standards scolaires (e.g., rapport au langage, possession de livres, activités de lecture, voir Terrail, 1990). Afin d'obtenir des informations sur le capital culturel des élèves, plusieurs indicateurs pourraient être utilisés : le nombre de fois où les élèves sont allés au musée au cours des 12 derniers mois, le nombre d'heures hebdomadaires dédiées à des activités culturelles se déroulant en dehors de l'école (e.g., musique, danse, théâtre, etc.) ou encore le nombre d'heures consacrées à lire (seul ou avec ses parents) (voir Gaddis, 2013). Ces formes de capital culturel sont particulièrement importantes car elles fournissent des savoirs et des compétences très rentables scolairement, et elles restent encore largement sous examinées (Lareau & Weininger, 2003). Toutefois, nous avons bien conscience des difficultés qu'implique la collecte de telles données, et les recueillir auprès des élèves à l'aide de mesures auto-rapportées poserait des problèmes importants de fiabilité. Un tel recueil ne pourrait se faire que directement auprès des parents, ce qui ne nous préserverait pas pour autant de biais de désirabilité sociale.

Par ailleurs, le capital culturel inclut d'autres aspects comme les postures corporelles, les formes de savoirs plus ou moins légitimes (e.g., la connaissance des grandes œuvres

artistiques, voir Mohr & DiMaggio, 1995), la connaissance des « règles du jeu » de l'institution scolaire (Lareau, 2015), plus particulièrement les attentes à l'intérieur de la classe (Bonnéry, 2007 ; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992), mais aussi le sentiment d' « être en droit » (*sense of entitlement*, Lareau & Weininger, 2003) ou encore les modèles culturels du soi (Stephens, Fryberg et al., 2012). Les recherches futures devront examiner si la méconnaissance de l'avantage lié à ces autres aspects du capital culturel peut amplifier, via un processus de comparaison sociale, les écarts de réussite scolaire liés à la classe sociale.

Enfin, si les (dés)avantages liés à l'inégale familiarité vis-à-vis des savoirs scolaires jouent un rôle particulièrement déterminant dans l'échec des élèves de classe populaire lors des premières années de scolarité (voir Millet & Croizet, 2016), la question de savoir si ces (dés)avantages jouent également un rôle à l'université reste posée. Les obstacles que rencontrent les étudiants de classe populaire qui arrivent jusqu'à l'université sont aujourd'hui bien identifiés : menace de l'identité sociale (e.g., Croizet & Claire, 1998), orientation vers des buts qui font obstacle à leur réussite (e.g., Jury et al., 2015 ; Smeding et al., 2013). Le capital culturel joue également un rôle important via les modèles du soi et de l'agentivité (e.g., Stephens, Fryberg et al., 2012). Mais qu'en est-il des (dés)avantages liés à l'inégale distance vis-à-vis des savoirs académiques ? Le fait que les élèves de classe populaire qui réussissent à accéder à l'enseignement supérieur ont été socialisés dans le système scolaire pendant plusieurs années pourrait nous amener à conclure qu'ils sont suffisamment « acculturés » avec les standards scolaires pour que ne subsistent plus ces (dés)avantages académiques. Toutefois, des travaux de sociologie ont mis en évidence l'existence de *matrices disciplinaires* qui tendent à reproduire la hiérarchie sociale (Bodin & Millet, 2011 ; Millet, 2003). Ces matrices disciplinaires sont des contextes de socialisation liés aux différentes disciplines universitaires qui imposent des exigences cognitives spécifiques. Ainsi, l'organisation et la nature des savoirs dispensés, le type d'exercices et d'évaluations proposés, le cadrage plus ou moins souple des enseignements, le rythme de travail imposé, structurent des manières d'étudier différenciées selon les différentes disciplines universitaires (e.g., médecine, sociologie, etc.). Ces différentes matrices disciplinaires produiraient un certain nombre de réajustements dans les parcours des étudiants (e.g., réorientations, redoublements, abandon) qui renforceraient *« l'alignement des hiérarchies sociales sur la hiérarchie des filières et des disciplines* » (Bodin & Millet, 2011, p. 11). Des recherches futures pourraient examiner si la comparaison sociale joue un rôle dans l'amplification des différences de familiarité vis-à-vis des corpus de savoirs à acquérir et des méthodes de travail attendues, et si

ce rôle est modéré par le niveau de sélectivité de la discipline. En effet, des travaux ont montré que le caractère compétitif et sélectif des filières produit des formes de motivation délétères pour l'apprentissage chez les étudiants de classe populaire (Sommet et al., 2015). On peut supposer que parallèlement, la comparaison sociale induite par l'aspect sélectif amplifie les différences de départ liées à l'inégale familiarité vis-à-vis des formes de savoirs et des modes de travail intellectuel que ces disciplines sous-tendent.

3. Mettre au point des interventions visant à réduire les écarts de réussite liés à la classe sociale

Des travaux récents montrent que interventions appropriées, faciles à mettre en œuvre, sont en mesure de réduire les écarts de performances liés à la classe sociale (e.g., Stephens, Hamedani, & Destin, 2014 ; Stephens, Townsend, Hamedani, Destin, & Manzo, 2015). Le principe sous-jacent à l'intervention développée par Stephens et ses collaborateurs est de rendre « visible » ce qui est habituellement « invisible », à savoir la façon dont la classe sociale des étudiants peut influencer leur expérience de l'université. L'hypothèse examinée est que la prise de conscience que la classe sociale est un déterminant important de l'expérience universitaire devrait améliorer la réussite académique des étudiants de classe populaire. Dans une intervention mettant en avant les différences liées à la classe sociale (*difference-education intervention*), des étudiants de 4ème année issus pour certains de classe favorisée et d'autres de classe populaire expliquaient à des étudiants de première année comment leur origine sociale avait façonné leur expérience universitaire (Stephens, Hamedani, et al., 2014). Les étudiants témoignaient des conséquences négatives mais aussi positives liées à leur classe sociale, ainsi que de la nécessité d'utiliser des stratégies permettant de dépasser les obstacles spécifiques qu'ils pouvaient rencontrer en raison de leur appartenance sociale (e.g., utiliser toutes les ressources que l'université met à la disposition des étudiants). Dans une condition contrôle, les étudiants de première année étaient exposés à des témoignages similaires, mais ceux-ci ne faisaient aucunement référence à la classe sociale. Les résultats de cette étude ont révélé que suite à l'intervention faisant référence aux différences liées à la classe sociale, les résultats académiques de fin d'année des étudiants de classe populaire étaient équivalents à ceux des étudiants de classe favorisée. En revanche, dans la condition contrôle, l'écart de performances lié à la classe sociale persistait. Pour les auteurs, le fait de rendre visibles les (dés)avantages liés à la classe sociale amènerait les

étudiants de classe populaire à interpréter leur expérience universitaire d'une façon moins menaçante, en particulier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ce changement leur permettrait de mieux faire face aux obstacles qu'ils peuvent rencontrer tout en utilisant mieux les ressources à leur disposition.

Ainsi, rendre visible l'invisible semble changer la façon dont les étudiants interprètent leur expérience universitaire. Par ailleurs, ce type d'intervention semble avoir des effets bénéfiques sur le long terme (Stephens et al., 2015). Cependant, ces effets ne sont pas « magiques » (Yeager & Walton, 2011). Ils s'expliquent par le fait que les interventions déclenchent un processus récursif de réinterprétation de la situation (Cohen & Sherman, 2014 ; Sherman et al., 2013). Si les effets de menace produisent un cycle délétère sur les performances, une telle intervention semble pouvoir en revanche inverser la tendance pour créer un cycle vertueux. Des recherches futures devront examiner dans quelle mesure ce type d'intervention pourrait être généralisé avec des élèves plus jeunes. Nous sommes ainsi actuellement en train de concevoir une intervention visant à réduire les écarts de réussite liés à la classe sociale avec des enfants d'école primaire. Toutefois, l'intervention développée par Stephens, Hamedani et ses collaborateurs (2014) nous semble difficilement transposable directement. En effet, il ne nous paraît pas adéquat avec des élèves relativement jeunes de mettre en avant aussi explicitement les différences liées à leur classe sociale. Néanmoins, le principe sous-jacent à leur intervention, qui est de rendre visibles les conséquences invisibles liées à l'expérience des élèves en fonction de leur classe sociale nous semble être possible à transposer. Le principe de l'intervention que nous sommes en train de développer consiste à rendre visible l'existence d'inégalités de préparation académique (sans parler de la classe sociale) afin d'éviter que les élèves de classe populaire attribuent leur difficulté à un manque de capacités intellectuelles. De façon intéressante, les résultats de l'étude 3 montrent qu'il est possible de réduire les écarts entre élèves inégalement familiers d'un nouvel apprentissage, en amenant les élèves à concevoir les écarts de réussite comme liés à de l'entraînement, et donc comme des différences contrôlables. Néanmoins, cette explication des écarts de réussite en termes de différences d'entraînement ne nous paraît pas tout à fait satisfaisante car elle nous semble produire une forme d'essentialisation, non pas en termes de capacités, mais en termes d'effort.

Une manière possible de rendre visibles les différences de familiarité vis-à-vis des apprentissages est de faire prendre conscience aux élèves qu'ils n'arrivent pas à l'école avec

le même niveau de préparation et qu'une partie des apprentissages se réalise en dehors de la classe. L'intervention que nous sommes actuellement en train d'élaborer consisterait à présenter à une classe une courte vidéo dans laquelle des élèves témoigneraient de leur expérience en dehors de la classe. Des élèves expliqueraient, par exemple, qu'ils ont un grand frère qui leur fait faire des exercices de maths, qu'ils s'entraînent souvent chez eux sans le dire à leurs amis pour donner l'impression d'être plus intelligents, etc. D'autres élèves témoigneraient au contraire du fait qu'ils n'ont pas de chambre individuelle pour faire leurs devoirs au calme, ou qu'ils n'ont personne chez eux pour leur expliquer ce qu'ils n'ont pas compris en classe. Par ailleurs, afin de renforcer l'idée que les performances scolaires ne sont pas le simple reflet des capacités individuelles, des élèves témoigneraient également à travers des exemples connus par tous les élèves (e.g., l'apprentissage de la division, du théorème de Thalès, etc.) du fait que la difficulté est une étape normale et transitoire du processus d'apprentissage (voir Autin & Croizet, 2012 ; Wilson & Linville, 1982, 1985). En effet, il est aujourd'hui clairement établi que ce type d'intervention, qui amène à penser la difficulté comme une étape transitoire pouvant être dépassée, produit une amélioration des performances sur le court terme (Autin & Croizet, 2012), et également sur le long terme (Paunesku et al., 2015 ; Wilson & Linville, 1982, 1985). L'étude que nous ambitionnons de mettre en place vise à examiner si une telle intervention permettrait de réduire les effets délétères de la comparaison sociale sur les performances des élèves de classe populaire, comparativement à une intervention contrôle ne développant pas l'idée que les apprentissages se réalisent en partie en dehors de la classe et que la difficulté est une étape normale du processus d'apprentissage. Une moitié des classes bénéficierait de la condition « intervention » alors que l'autre moitié serait soumise à une condition « contrôle ». Les élèves seraient ensuite tous placés dans une situation expérimentale similaire à celle de l'étude 1, dans laquelle ils réaliseraient une tâche de lecture-compréhension difficile et au cours de laquelle ils auraient pour consigne de lever la main lorsqu'ils auraient terminé de répondre à une question. Nous pourrions ainsi tester l'hypothèse selon laquelle les écarts de performances liés à la classe sociale devraient être moins importants dans les classes où les élèves auraient bénéficié de l'intervention comparativement aux classes où les élèves n'auraient pas bénéficié de l'intervention. Par ailleurs, l'étude pourrait également examiner si une telle intervention (éventuellement répétée plusieurs fois au cours de l'année) serait en mesure de réduire les écarts de réussite liés à la classe sociale sur le long terme. Au-delà des enjeux sociaux qui existent derrière la mise en place de ce type d'interventions, celles-ci nous

semblent également répondre à un enjeu de recherche fondamentale, en permettant de mieux comprendre la façon dont les situations scolaires influencent les performances intellectuelles.

IV. Conclusion

Telles des joueuses d'une partie inéquitable de Monopoly ignorant que les « règles du jeu » sont truquées, Marie, Frédérique et Alice sont entrées à l'école avec un capital culturel plus ou moins rentable dans l'espace de leur classe. Leurs familles sont pourtant toutes les trois préoccupées par leur scolarité. Cependant, quand Alice franchit la porte de la classe, elle se sent comme à la maison, ce qui n'est pas le cas de Marie et Frédérique, qui ne se trouvent pas particulièrement « douées » pour l'école. Comment pourrait-il en être autrement ? Marie et Frédérique ne savent pas que l'école, en valorisant implicitement certaines formes de langages, de savoirs, et de normes, est une institution qui distribue des privilèges culturels de façon inéquitable entre les groupes sociaux. La classe étant perçue au contraire comme un espace juste et équitable, elles ne peuvent que conclure de leurs positions défavorables dans la hiérarchie de la classe qu'elles sont de moins bonnes élèves que les autres. Le délit d'initié dont bénéficie Alice ne la rend pour autant pas moins méritante. Simplement, il conduit Marie et Frédérique à questionner leur valeur, et ce questionnement les détourne progressivement des apprentissages.

L'objectif de notre travail a été de mieux comprendre la façon dont les logiques de reproduction sociale opèrent au quotidien, dans les salles de classe. Pour cela, nous avons tenté d'intégrer le modèle théorique de l'arbitraire culturel développé par Bourdieu et Passeron (1964, 1970) avec les travaux de psychologie sociale qui mettent en évidence le pouvoir des situations sur les performances intellectuelles. Le mécanisme général proposé et testé dans cette thèse est que la mise en scène des différences de réussite dans la classe, d'une manière qui méconnaît l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, conduit les élèves de classe populaire à interpréter leur moindre réussite comme un manque de capacités intellectuelles, ce qui a pour conséquence de perturber leurs performances. Si la comparaison sociale nous semble être un élément déterminant et jusque-là non examiné dans le phénomène de reproduction sociale, son rôle est à replacer dans le cadre plus général des contextes socio-culturels dans lesquels se déroulent les apprentissages scolaires. Les salles de classe sont des *mondes intentionnels* (Shweder, 1990) régis par des croyances et des

institutions, qui conduisent les élèves (dés)avantagés dans la compétition scolaire à faire l'expérience de la violence symbolique. Cette perspective socio-culturelle nous a permis d'intégrer nos résultats avec ceux mis en évidence antérieurement dans le cadre des recherches sur la menace du stéréotype (e.g., Croizet & Claire, 1998), les buts d'accomplissement (e.g., Smeding et al., 2013) ou le décalage culturel (e.g., Stephens, Fryberg et al., 2012). Ces travaux partagent l'idée que les contextes scolaires sont particulièrement menaçants pour les élèves de classe populaire. Nous pensons que ces différents phénomènes psychologiques (i.e., sentiment de menace lié à l'appartenance à un groupe réputé incompétent ou à une comparaison défavorable, peur d'échouer, sentiment de décalage et de non appartenance, etc.) sont les différentes manifestations d'un même processus qu'est la violence symbolique.

Enfin, il est permis de penser que ce phénomène de violence symbolique n'est pas limité à l'école mais qu'il s'étend également à d'autres domaines tels que la justice, la santé ou encore au monde du travail. En effet, des travaux suggèrent que de façon similaire à ce qui se produit dans les salles de classe, le monde du travail (Stephens, Dittmann, & Townsend, en cours), les contextes dans lesquels se pratiquent la médecine (Boltanski, 1971) ou la justice (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2013), interagissent avec la classe sociale des individus d'une manière qui renforcerait les inégalités.

Bibliographie

Aarts, H., Dijksterhuis, A., & de Vries, P. (2001). On the psychology of drinking: Being thirsty and perceptually ready. *British Journal of Psychology*, *92*, 631-642. doi:10.1348/000712601162383

Aboud, F. E. (1976). Self-evaluation: Information seeking strategies for interethnic social comparisons. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 7*, 289–300. doi:10.1177/002202217673003

Ackerman, B. P., Brown, E. D., & Izard, C. E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology, 40*, 204–216. doi:10.1037/0012-1649.40.2.204

Adams, G., & Markus, H. R. (2004). Toward a conception of culture suitable for a social psychology of culture. In M. Schaller & C.S. Crandall (Eds.), *The psychological foundations of culture* (pp. 335–360). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Adams, G., Anderson, S. L., & Adonu, J. K. (2004). The cultural grounding of closeness and intimacy. In D. Mashek & A. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 321–339). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Adams, G., Biernat, M., Branscombe, N. R., Crandall, C. S., & Wrightsman, L. S. (2008). Beyond prejudice: Toward a sociocultural psychology of racism and oppression. In G. Adams, M. Biernat, N.R. Branscombe, C.S. Crandall & L.S. Wrightsman (Eds.), *Commemorating Brown: The social psychology of racism and discrimination* (pp. 215-246). Washington, DC: American Psychological Association.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.

Adler, N. E., & Snibbe, A. C. (2003). The role of psychosocial processes in explaining the gradient between socioeconomic status and health. *Current Directions in Psychological Science, 12,* 119–123. doi:10.1111/1467-8721.01245

Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist, 49,* 15–24. doi:10.1037/0003-066X.49.1.15

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*, 586–592. doi:10.1037/0278-6133.19.6.586

Alter, A. L., & Oppenheimer, D. M. (2009). Uniting the tribes of fluency to form a metacognitive nation. *Personality and Social Psychology Review, 13*, 219–235. doi:10.1177/ 1088868310367640

Alicke, M. D. (2007). In defense of social comparison. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 20,* 11-29. Retrieved from www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-1-page-11.htm.

Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: a longitudinal analysis. *Social Development, 14,* 61-81. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00291.x

Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, *38*, 903–917. doi:10.1037//0012-1649.38.6.903

American Psychological Association, Task Force on Socioeconomic Status (2007*). Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status.* Washington, DC: American Psychological Association.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261–271.doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260

Argyle, M. (1994). *The psychology of social class.* London, England: Routledge.

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125.

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: how the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, *6*, 707. doi:10.3389/fpsyg.2015.00707

Autin, F., & Croizet, J.-C. (2012). Improving working memory efficiency by reframing meta-cognitive interpretation of task difficulty. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*, 610-618. doi:10.1037/a0027478

Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, *59*, 390-412. doi:10.1016/j.jml.2007.12.005

Baccaïni, B., de Lapasse, B., Lebeaupin, F., & Monso, O. (2014). Le retard scolaire à l'entrée en 6e: plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés. *INSEE Première n°1512,* septembre.

Barr, D. J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H. J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, *68*, 255-278. doi:10.1016/j.jml.2012.11.001

Baron, R. S. (1986). Distraction-conflict theory: Progress and problems. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol.19, pp. 1–40). New York: Academic Press.

Bastian, B., & Haslam, N. (2006). Psychological essentialism and stereotype endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 228–235. doi:10.1016/j.jesp.2005.03.003

Bates, D., Kliegl, R., Vasishth, S., & Baayen, H. (2015). Parsimonious Mixed Models. http://arxiv.org/abs/1506.04967v1

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2013). lme4: Linear mixed-effects models using Eigen and S4 (Version 1.0-5) [R package]. Retrieved from http://CRAN.R-project.org/package=lme4

Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.

Begg, I. M., Duft, S., Lalonde, P., Melnick, R., & Sanvito, J. (1989). Memory predictions are based on ease of processing. *Journal of Memory and Language*, *28*, 610-632. doi:10.1016/0749-596X(89)90016-8

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*, 256–276. doi:10.1037/0096-3445.136.2.256

Benjamin, A. S., & Bjork, R. A. (1996). Retrieval fluency as a metacognitive index. In L. Reder (Ed.), *Implicit memory and metacognition* (pp. 309-338). Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi:10.1037/0096-3445.127.1.55

Ben-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Arousal and stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 174-181. doi:10.1016/j.jesp.2003.11.007

Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Irvington.

Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Éditions de Minuit.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5,* 7-74. doi:10.1080/0969595980050102

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78,* 246-263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 420–430. doi:10.1037/0022-3514.76.3.420

Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science, 12,* 225–229. doi:10.1111/1467-9280.00340

Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L' « abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire, *Sociologie, 2,* 225-242. doi:10.3917/socio.023.0225

Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Histoire, Sciences Sociales, 26*(1), 205-233. Paris : Éditions EHESS. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/27577839

Bonin, P., Collay, S., & Fayol, M. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. *L'Année Psychologique, 108,* 517-546. doi:10.4074/S0003503308003059

Bonin, P., Laroche, B., & Perret, C. (2016). Locus of Word Frequency Effects in Spelling to Dictation: Still at the Orthographic Level! *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, online first publication*. doi :10.1037/xlm0000278

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires.* Paris : La Dispute.

Bouchard, T. J. Jr, Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science, 250*, 223–228. doi:10.1126/science.2218526

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie, 7,* 325-347.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique* précédée de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz.

Bourdieu, P. (1979a). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de minuit.

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

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.

Bouveau P., & Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris: Hachette-CNDP.

Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87,* 476-487. doi:10.1037/0022-0663.87.3.476

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development, 72,* 1844–1867. doi:10.1111/1467-8624.t01-1-00382

Branscombe, N. R., & Reynolds, K. J. (2015). Toward person plasticity: Individual and collective approaches. In K.J. Reynolds & N.R. Branscombe (Eds.), *Psychology of Change: Life Contexts, Experiences, and Identities* (pp. 3-14). New York: Psychology Press.

Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et Didactique*, *1*, 73-88. doi:10.4000/educationdidactique.168

Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie, 122*, 19-29. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41200806

Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 30*, 353-371.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.

Briñol, P., & DeMarree, K. G. (Eds.). (2012). *Social Metacognition*. New York, NY: Psychology Press.

Briñol, P., Petty, R. E., & Tormala, Z. L. (2006). The malleable meaning of subjective ease. *Psychological Science, 17*, 200-206. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01686.x

Bruner, J. S., & Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *42*, 33-44. http://dx.doi.org/10.1037/h0058484

Buhmann, B., Rainwater, L., Schmaus, G., & Smeeding, T. M. (1988). Equivalence scales, well-being, inequality, and poverty: sensitivity estimates across ten countries using the Luxembourg Income Study (LIS) database. *Review of Income and Wealth*, *34*, 115-142. doi:10.1111/j.1475-4991.1988.tb00564.x

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*, 474. doi:10.1037/0022-0663.79.4.474

Buunk, B. P., Kuyper, H., & Van der Zee, Y. G. (2005). Affective response to social comparison in the classroom. *Basic and Applied Social Psychology*, *27*, 229-237. doi:10.1207/s15324834basp2703_4

Buunk, B. P., & Ybema, J. F. (1997). Social comparisons and occupational stress: The identification-contrast model. In B.P. Buunk, & F.X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being* (p. 359-388). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking. *Psychological Science*, *16*, 572-578. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01577.x

Caille, J. P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: construction et évolution. *INSEE Références : France, Portrait Social,* 115-137. Paris: Editions INSEE.

Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment, 83*, 29-45. doi:10.1207/s15327752jpa8301_04

Carson, J. (2007). *The measure of merit: Talents, intelligence, and inequality in the French and American republics, 1750-1940*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Chanal, J. P., & Sarrazin, P. G. (2007). Big-fish-little-pond Effect versus positive Effect of upward comparisons in the classroom: How does one reconcile contradictory results? *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *20*, 69-86. Retrieved from http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-1-page-69.htm

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Charney, E. (2012). Behavior genetics and postgenomics. *Behavioral and Brain Sciences*, *35*, 331-358. doi:10.1017/S0140525X11002226

Chen, E., & Miller, G. E. (2012). "Shift-and-Persist": Strategies Why Low Socioeconomic Status Isn't Always Bad for Health. *Perspectives on Psychological Science*, *7*, 135-158. doi:10.1177/1745691612436694

Chorney, M. J., Chorney, K., Seese, N., Owen, M. J., Daniels, J., McGuffin, P., … Plomin, R. (1998). A quantitative trait locus associated with cognitive ability in children. *Psychological Science*, *9*, 159-166. doi:10.1111/1467-9280.00032

Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 366–375. doi:10.1037/0022-3514.34.3.366

Cohen, G. L., & Garcia, J. (2008). Identity, belonging, and achievement. A model, interventions, implications. *Current Directions in Psychological Science*, *17*, 365-369. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00607.x

Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, *65*, 333-371. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115137

Cohen, S., Alper, C. M., Doyle, W. J., Adler, N., Treanor, J. J., & Turner, R. B. (2008). Objective and subjective socioeconomic status and susceptibility to the common cold. *Health Psychology, 27,* 268–274. doi:10.1037/0278-6133.27.2.268

Cole, M., & Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, *26*, 867–876. doi:10.1037/h0032240

Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin, 119*, 51-69. doi:10.1037/0033-2909.119.1.51

Collins, R. L. (2000). Among the better ones: Upward assimilation in social comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison* (pp. 159–172). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Colpaert, L., Muller, D., Fayant, M. P., & Butera, F. (2015). A mindset of competition versus cooperation moderates the impact of social comparison on self-evaluation. *Frontiers in Psychology*, *6,* 1337. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01337

CRDP de Franche-Comté, & Lycée le Grand Chênois de Montbéliard (1996). *Les appréciations scolaires: des mots pour les écrire : petit guide à l'usage des enseignants.* Besançon, France : Éditions du CRDP Franche-Comté.

Croizet, J.-C. (2008). The pernicious relationship between merit assessment and discrimination in education. In G. Adams, M. Biernat, N.R. Branscombe, C.S. Crandall & L.S. Wrightsman (Eds.), *Commemorating Brown: The social psychology of racism and discrimination* (pp. 153–172). Washington, DC: American Psychological Association.

Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24,* 588–594. doi:10.1177/0146167298246003

Croizet, J.-C., & Dutrévis, M. (2004). Socioeconomic status and intelligence: Why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty*, *8*, 91–107. doi:10.1300/J134v08n03_05

Croizet, J.-C., & Millet, M. (2012). Social class and test performance: From stereotype threat to symbolic violence and vice versa. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype threat: Theory, process, and application* (pp. 188–201). New York, NY: Oxford University Press.

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*, 666-679. doi:http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.4.666

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

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*, 119–134. doi:10.1037/a0012824

Deauvieau, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire: les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.

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*, 207-218. doi:10.1007/BF03173012

Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue Française de Pédagogie, 173*, 5–18.

Dick, D. M., Aliev, F., Kramer, J., Wang, J. C., Hinrichs, A., Bertelsen, S., … Bierut, L. (2007). Association of CHRM2 with IQ: Converging evidence for a gene influencing intelligence. *Behavior Genetics, 37*, 265–272. doi:10.1007/s10519-006-9131-2

Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*, 52–61. doi:10.1037/a0018066

Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, *78*, 828–879. doi:10.3102/0034654308321210

Do, C. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. *Les Dossiers, 182,* 1–114. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, *21*, 119-133. doi:10.1007/BF03173572

Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology, 47*, 401–429. doi:10.1146/annurev.psych.47.1.401

Dubois, D., Rucker, D. D., & Galinsky, A. D. (2015). Social class, power, and selfishness: When and why upper and lower class individuals behave unethically. *Journal of Personality and Social Psychology*, *108*, 436–449. doi:10.1037/pspi0000008

Dumas, F., & Huguet, P. (2011). Le double visage de la comparaison sociale à l'école. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 95-104). Paris : Presses Universitaires de France.

Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J. M., Rastoul, C., & Nezlek, J. B. (2005). Social comparison in the classroom: Is there a tendency to compare upward in elementary school. *Current Research in Social Psychology*, *10*, 166-187.

Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.

Dunlosky, J., Baker, J. M. C., Rawson, K. A., & Hertzog, C. (2006). Does aging influence people's metacomprehension? Effects of processing ease on judgments of text learning. *Psychology of Aging, 21*, 390–400. doi:10.1037/0882-7974.21.2.390

Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 32*, 571-594. doi:10.4000/osp.2584

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris, France: Les Presses de Sciences Po.

Dutrévis, M., & Croizet, J.-C. (2005). Reputation of intellectual inferiority undermines memory efficiency among college students. *Current Research in Social Psychology*, *10*, 104-115.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95,* 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256

Efklides, A., (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13,* 277-287. doi:10.1027/1016-9040.13.4.277

Ehrlich, P., & Feldman, M. (2003). Genes and cultures: What creates our behavioral phenome? *Current Anthropology, 44*, 87–107. doi:10.1086/344470

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford Press.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218.

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*, 461–475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5–12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5

Engle, R. W. (2001). What is working memory capacity? In H.L. Roediger, J.S. Nairne, I. Neath & A.M. Suprenant (Eds.), *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G.Crowder* (pp. 297–314). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 19-23. doi:10.1111/1467-8721.00160

Evans, G. W., & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*, 6545-6549. doi:10.1073/pnas.0811910106

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, *39*, 175-191. doi:10.3758/BF03193146

Fayant, M. P., Muller, D., Nurra, C., Alexopoulos, T., & Palluel-Germain, R. (2011). Moving forward is not only a metaphor: approach and avoidance lead to self-evaluative assimilation and contrast. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*, 241–245. doi: 10.1016/j.jesp.2010.07.013

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires.* Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n°3985.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140. doi:10.1177/001872675400700202

Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 915– 981). New York: McGraw-Hill.

Fiske, S. T., & Markus, H. R. (2012). A wide angle lens on the psychology of social class. In S.T. Fiske & H.R. Markus (Eds.), *Facing social class: Social psychology of social class* (pp. 1–11). New York, NY: Russell Sage.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34,* 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Forbes, C. E., Schmader, T., & Allen, J. J. B. (2008). The role of devaluing and discounting in performance monitoring: A neurophysiological study of minorities under threat. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *3*, 253–261. doi:10.1093/scan/nsn012

Fowler, J. H., & Kam, C. D. (2007). Beyond the self: Social identity, altruism, and political participation. *Journal of Politics*, *69*, 813–827. doi:10.1111/j.1468-2508.2007.00577.x

Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, 550–562. doi:10.1037/0022-3514.48.3.550

Fryberg, S. A., & Markus, H. R. (2007). Cultural models of education in American Indian, Asian American and European American contexts. *Social Psychology of Education, 10,* 213–246. doi:10.1007/s11218-007-9017-z

Gaddis, S. M. (2013). The Influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research, 42,* 1–13. doi:10.1016/j.ssresearch.2012.08.002

Gaonac'h, D., & Fradet, A. (2003). La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (pp. 91-150). Paris : Presses Universitaires de France.

Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. New York: Oxford University Press.

Gilbert, D. T., Giesler, R. B., & Morris, K. A. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 227–236. doi:10.1037/0022-3514.69.2.227

Goddard, H. H. (1916). Introduction. In A. Binet & T. Simon (Eds.), *The development of intelligence in children* (p. 5). Baltimore: Williams & Wilkins.

Goethals, G. R., & Darley, J. (1977). Social comparison theory: An attributional approach. In J. Suls & R.L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 259–278). Washington, DC: Hemisphere Publishing.

Gonzaga, G. C., Keltner, D., & Ward, D. (2008). Power in mixed-sex stranger interactions. *Cognition and Emotion*, *22*, 1555-1568. doi:10.1080/02699930801921008

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662. doi:10.1016/j.appdev.2003.09.002

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.

Grange, J., Musso, P., Régnier, P., & Yonnet, F. (2012). *Œuvres complètes de Henri Saint-Simon, édition critique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Grossmann, I., & Varnum, M. E. W. (2011). Social class, culture, and cognition. *Social Psychological and Personality Science, 2,* 81–89. doi:10.1177/1948550610377119

Grusky, D. B. (2001). *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective* (2nd Ed.). Boulder, CO: Westview Press.

Guinier, L. (2015). *The tyranny of the meritocracy: Democratizing higher education in America*. Boston, MA: Beacon Press.

Hakmiller, K. L. (1966). Threat as a determinant of downward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, *1*, 32-39.

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*, 1-21. doi:10.1207/s15326985ep3301_1

Harmon-Jones, E., & Allen, J. J. (2001). The role of affect in the mere exposure effect: Evidence from psychophysiological and individual differences approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 889-898. doi:10.1177/0146167201277011

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*, 341-357. doi:10.1007/s11218-005-5456-6

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: Brookes.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, *27*, 4-9.

Haslam, N., Rothschild, L., & Ernst, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology, 39*, 113–127. doi:10.1348/014466600164363

Haworth, C. M., Dale, P., & Plomin, R. (2008). A twin study into the genetic and environmental influences on academic performance in science in nine-year-old boys and girls. *International Journal of Science Education*, *30*, 1003-1025. doi:10.1080/09500690701324190

Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 599. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.81.4.599

Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life.* New York: Free Press.

Hess, R. D., & Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development, 4,* 869-886. doi:10.2307/1126930

Hochschild, J. L. (2003). Social class in public schools. *Journal of Social Issues, 59*, 821–840. doi:10.1046/j.0022-4537.2003.00092.x

Holloway, S. D. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, *58*, 327-345. doi:10.3102/00346543058003327

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 588-599. doi:10.1037//0022-3514.77.3.588

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, *71*, 151-174. doi:10.1080/00220970309602061

Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H. W., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., … Nezlek, J. (2009). Clarifying the role of social comparison in the big-fish-little-pond effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 156–170. doi:10.1037/a0015558

Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J.-M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students'upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology, 31,* 557–578. doi:10.1002/ejsp.475

INSEE (2003). *PCS-ESE : Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)*. Paris : Éditions INSEE.

Inzlicht, M., & Schmader, T. (Eds.). (2012). *Stereotype threat: Theory, Process, and Application*. New-York: Oxford University Press.

Jackman, M. R. (1994). *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations.* Berkeley: University of California Press.

Jacoby, L. L., & Dallas, M. (1981). On the relationship between autobiographical memory and perceptual learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, *110*, 306–340. doi:10.1037/0096-3445.110.3.306

Jacquard, A. (1983). Heritability: one word, three concepts. *Biometrics*, *39*, 465-477. doi:10.2307/2531017

Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 909-919. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.76.5.909

Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 643-649. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.40.4.643

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and Scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 39*, 1-123. doi:10.17763/haer.39.1.l3u15956627424k7

Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: an investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology, 103*, 649-663. doi: 10.1037/a0024048

Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General, 137,* 691-705. doi:10.1037/a0013834

Johns, M., & Schmader, T. (2010). Meta-cognitive regulation as a reaction to the uncertainty of stereotype threat. In R.M. Arkin, K.C. Oleson & P.J. Carroll (Eds.), *The uncertain self: A handbook of perspectives from social and personality psychology* (pp. 176-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johns, M., Schmader, T., & Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance. *Psychological Science, 16*, 175–179. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.00799.x

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*, 838–852. doi:10.1037/a0021956

Johnson, W., & Krueger, R. F. (2005). Higher perceived life control decreases genetic variance in physical health: Evidence from a national twin study. *Journal of Personality and Social Psychology, 88,* 165–173. doi:10.1037/0022-3514.88.1.165

Johnson, W., & Krueger, R. F. (2006). How money buys happiness: Genetic and environmental processes linking finances and life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 680–691. doi:10.1037/0022-3514.90.4.680

Joseph, J. (2003). *The gene illusion: Genetic research in psychology and psychiatry under the microscope.* Ross-on-Wye, UK: PCCS Books.

Jost, J. T., Kruglanski, A. W., & Nelson, T. O. (1998). Social metacognition: An expansionist review. *Personality and Social Psychology Review, 2*, 137-154. doi:10.1207/s15327957pspr0202_6

Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. R., Muller, D., & Yzerbyt, V. Y. (2010). *L'analyse des données : une approche par comparaison de modèles.* Bruxelles : De Boeck.

Judd, C. M., Westfall, J., & Kenny, D. A. (2012). Treating stimuli as a random factor in social psychology: A new and comprehensive solution to a pervasive but largely ignored problem. *Journal of Personality and Social Psychology, 103,* 54-69. doi:10.1037/a0028347

Judd, C. M., Westfall, J., & Kenny, D. A. (in press). Experiments with more than one random factor: designs, analytic models, and statistical power. *Annual Review of Psychology, 68 (Volume publication date January 2017).*

Jury, M. (2014). *Antécédents des buts d'accomplissement : le rôle du statut social, de la compétence et du contexte de sélection*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal Clermont II. Clermont-Ferrand, France.

Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: on the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 25-36. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.001

Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: the impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, *6,* 710. doi:10.3389/fpsyg.2015.00710

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory, *Psychological Review, 99*, 122-149. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.99.1.122

Kamin, L. J., & Goldberger, A. S. (2002). Twin studies in behavioral research: a skeptical view. *Theoretical Population Biology*, *61*, 83–95. doi:10.1006/tpbi.2001.1555

Kane, M. J., Conway, A. R. A., Hambrick, D. Z., & Engle, R. W. (2007). Variation in working memory as variation in executive attention and control. In A.R.A. Conway, C. Jarrold, M.J. Kane, A. Miyake & J.N. Towse (Eds.), *Variation in working memory* (pp. 21-48). Oxford, England: Oxford University Press.

Keller, J. (2005). In genes we trust: The biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 686–702. doi:10.1037/0022-3514.88.4.686

Kelley, C. M., & Jacoby, L. L. (1996). Adult egocentrism: Subjective experience versus analytic bases for judgment. *Journal of Memory and Language, 35*, 157–175. doi:10.1006/jmla.1996.0009

Kelley, C. M., & Rhodes, M. G. (2002). Making sense and nonsense of experience: Attributions in memory and judgment. In B. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning & Motivation* (pp. 293-320). New York: Academic Press.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 192-238). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Kim, H., & Markus, H. R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 785–800. doi:10.1037/0022-3514.77.4.785

Kingston, P. W. (2000). *The classless society*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Kluegel, J. R., & Smith, E. R. (1986). *Beliefs about inequality: Americans'views of what is and what ought to be.* Hawthorne, NY: Aldine De Gruyter.

Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Homewood, IL: Dorsey.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (Eds.). (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Koole, S. L., Smeets, K., van Knippenberg, A., & Dijksterhuis, A. (1999). The cessation of rumination through self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 111-125. doi:10.1037/0022-3514.77.1.111

Koriat, A. (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General, 126*, 349–370. doi:10.1037/ 0096-3445.126.4.349

Koriat, A. (2007). Metacognition and consciousness. In P.D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 289–325). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Koriat, A. (2008). Easy comes, easy goes? The link between learning and remembering and its exploitation in metacognition. *Memory & Cognition, 36,* 416-428. doi:10.3758/MC.36.2.416

Koriat, A., Ackerman, R., Lockl, K., & Schneider, W. (2009). The memorizing effort heuristic in judgments of learning: A developmental perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*, 265–279. doi:10.1016/j.jecp.2008.10.005

Koriat, A., & Ma'ayan, H. (2005). The effects of encoding fluency and retrieval fluency on judgments of learning. *Journal of Memory and Language, 52*, 478–492. doi:10.1016/j.jml.2005.01.001

Koriat, A., Ma'ayan, H., & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General, 135,* 36–69. doi: 10.1037/0096-3445.135.1.36

Kornell, N., Rhodes, M. G., Castel, A. D., & Tauber, S. K. (2011). The ease of processing heuristic and the stability bias: dissociating memory, memory beliefs, and memory judgments. *Psychological Science, 22*, 787-794. doi: 10.1177/0956797611407929

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities*. New York: Harper-Collins.

Krapohl, E., & Plomin, R. (2015). Genetic link between family socioeconomic status and children's educational achievement estimated from genome-wide SNPs. *Molecular Psychiatry, 21*, 437–443. doi:10.1038/mp.2015.2

Kraus, M. W., Côté, S., & Keltner, D. (2010). Social class, contextualism, and empathic accuracy. *Psychological Science, 21*, 1716–1723. doi:10.1177/0956797610387613

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*, 1376–1388. doi:10.1177/0146167211410987

Kraus, M. W., & Keltner, D. (2009). Signs of socioeconomic status: A thin-slicing approach. *Psychological Science, 20*, 99–106. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02251.x

Kraus, M. W., & Keltner, D. (2013). Social class rank, essentialism, and punitive judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *105*, 247–261. doi:10.1037/a0032895

Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, the sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 992-1004. doi:10.1037/a0016357

Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2011). Social class as culture: The convergence of resources and rank in the social realm. *Current Directions in Psychological Science, 20*, 246 –250. doi:10.1177/0963721411414654

Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review, 119,* 546–572. doi:10.1037/a0028756

Kraus, M. W., & Stephens, N. M. (2012). A road map for an emerging psychology of social class. *Social and Personality Psychology Compass, 6,* 642-656. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00453.x

Kraus, M. W., & Tan, J. J. (2015). Americans overestimate social class mobility. *Journal of Experimental Social Psychology*, *58*, 101-111. doi:10.1016/j.jesp.2015.01.005

Kusserow, A. S. (1999). De-homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. *Ethos, 27,* 210–234. doi:10.1525/eth.1999.27.2.210

Kusserow, A. S. (2004). *American individualisms: Child rearing and social class in three neighborhoods*. New York : Palgrave Macmillan.

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2014). *lmerTest: tests in linear mixed effects models. R package version 2.0-20.* Available at http://CRAN.R-project.org/package=lmerTest

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 763–773. doi:10.1037/0022-3514.74.3.763

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard le Seuil.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressources de l'action*. Paris : Nathan.

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

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought.* New York, NY: Basic Books.

Lamont, M. (2000). *The dignity of working men*. New York: Russell Sage Foundation.

Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, *6*, 153-168. doi : 10.2307/202113

Lareau, A. (1989). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education.* New-York : Falmer Press.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life.* Berkeley: University of California Press.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, *80*, 1-27. doi:10.1177/0003122414565814

Lareau, A., & Conley, D. (2008). *Social class: How does it work?* New York, NY: Russell Sage Foundation.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, *32*, 567-606. doi : 10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lemel, Y. (2004). *Les classes sociales.* Paris : Presses Universitaires de France.

Leroy-Audoin, C. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative: du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Bourgogne.

Levine, J. M. (1983). Social comparison and education. In J.M. Levine & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perception: Implications for learning* (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Levine, J. M., & Green, S. M. (1984). Acquisition of relative performance information. The roles of intrapersonal and interpersonal comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10,* 385-393. doi:10.1177/0146167284103006

Lewin, K. (1931). Environmental forces in child behavior and development. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 94-127). Worcester, MA: Clark University Press.

Lewontin, R. C., Rose, S., & Kamin, L. J. (1985). *Not in our genes*. New York: Pantheon.

Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 91-103. doi:10.1037/0022-3514.73.1.91

Logel, C., Iserman, E. C., Davies, P. G., Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (2009). The perils of double consciousness: The role of thought suppression in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 45,* 299–312. doi:10.1016/j.jesp.2008.07.016

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 294–311. doi:10.1037/0022-0663.90.2.294

Lubbers, M. J., Kuyper, H., & Van Der Werf, M. P. (2009). Social comparison with friends versus non-friends. *European Journal of Social Psychology*, *39*, 52-68. doi:10.1002/ejsp.475

Luginbuhl, J. E., Crowe, D. H., & Kahan, J. P. (1975). Causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 86-93. doi:10.1037/h0076172

Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status. *The Academy of Management Annals, 2*, 351–398. doi:10.1080/19416520802211628

Major, B., Testa, M., & Bylsma, W. H. (1991). Responses to upward and downward social comparisons: The impact of esteem-relevance and perceived control. In J. Suls & T.A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 237–260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Maki, R. H., Shields, M., Wheeler, A. E., & Zacchilli, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 723-731. doi:10.1037/0022-0663.97.4.723

Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., & Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science*, *341*, 976-980. doi:10.1126/science.1238041

Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3–39). New York: Guilford Press.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253. doi:http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.98.2.224

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman & J. Berman (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 49. Cross- cultural differences in perspectives on self* (pp. 1–57). Lincoln: University of Nebraska Press.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves. A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science, 5*, 420-430. doi:10.1177/1745691610375557

Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. (1996). Culture and "basic" psychological principles. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York: Guilford Press.

Markus, H. R., Ryff, C. D., Curhan, K. B., & Palmersheim, K. A. (2004). In their own words: Well-being at midlife among high school-educated and college-educated adults. In O.G. Brim, C.D. Ryff & R.C. Kessler (Eds.), *How healthy are we? A national study of well-being at midlife* (pp. 273–319). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Markus, H. R., Uchida, Y., Omoregie, H., Townsend, S., & Kitayama, S. (2006). Going for the gold: Models of agency in Japanese and American contexts. *Psychological Science, 17,* 103–112. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01672.x

Marmot, M. G., Bosma, H., Hemingway, H., Brunner, E., & Stansfeld, S. (1997). Contribution of job control and other risk factors to social variations in coronary heart disease incidence. *The Lancet*, *350*, 235-239. doi:10.1016/S0140-6736(97)04244-X

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 280–295. doi:10.1037/0022-0663.79.3.280

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 623–636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623

Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, *58*, 364–376. doi:10.1037/0003-066X.58.5.364

Marsh, H. W., Hau, K. T., & Craven, R. (2004). The big-fish–little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist, 59,* 269–271. doi:10.1037/0003-066X.59.4.269

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 510–524. doi:10.1037/0022-0663.100.3.510

Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R.S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition* (vol. 9, pp. 1-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Marx, K. (1852/2007). *Le 18 Brumaire de Napoléon Bonaparte.* Paris : Flammarion.

Marx, K., & Engels, F. (1973). Manifesto of the Communist Party. In K. Marx, *The revolutions of 1848: Political writings* (Vol. 1, pp. 62–98). Harmondsworth, United Kingdom: Penguin. (Original work published 1848).

McGuffin, P., Riley, B., & Plomin, R. (2001). Toward behavioral genomics. *Science*, *291*, 1232-1249. doi:10.1126/science.1057264

Medin, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist, 44*, 1469–1481. doi:10.1037/0003-066X.44.12.1469

Medin, D. L., & Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 179-195). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Meisel, C. J., & Blumberg, C. J. (1990). The social comparison choices of elementary and secondary school students: The influence of gender, race, and friendship. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 170–182. doi:10.1016/0361-476X(90)90015-S

Mendes, W. B., Blascovich, J., Major, B., & Seery, M. (2001). Challenge and threat responses during downward and upward social comparisons. *European Journal of Social Psychology, 31,* 477-497. doi:10.1002/ejsp.80

Metcalfe, J., & Finn, B. (2008). Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*, *15*, 174-179. doi:10.3758/PBR.15.1.174

Miele, D. B., Finn, B., & Molden, D. C. (2011). Does easily learned mean easily remembered? It depends on your beliefs about intelligence. *Psychological Science, 22*, 320-324. doi:10.1177/0956797610397954

Miele, D. B., & Molden, D. C. (2010). Naive Theories of Intelligence and the Role of Processing Fluency in Perceived Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General, 139,* 535–557. doi:10.1037/a0019745

Miele, D. B., Son, L. K., & Metcalfe, J. (2013). Children's naive theories of intelligence influence their metacognitive judgments. *Child Development*, *84*, 1879-1886. doi: 2013 10.1111/cdev.12101

Miller, P. J., Cho, G. E., & Bracey, J. R. (2005). Working-class children's experience through the prism of personal storytelling. *Human Development, 48*, 115–135. doi:10.1159/000085515

Miller, P. J., & Sperry, D. E. (2012). Déjà vu: The continuing misrecognition of low-income children's verbal abilities. In S.T. Fiske & H.R. Markus (Eds.), *Facing social class: how societal rank influences interaction* (pp. 109-130). New York, NY: Russell Sage.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle. *Diversité: ville école intégration, 183*, 29-34.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au C.P. : les origines des différences ? *Revue Française de Pédagogie*, *69*, 49-63. doi:10.3406/rfp.1984.1559

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions scolaires au C.P. : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, *95*, 47-63. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41163095

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997. *Les Dossiers évaluations et statistiques, n°132,* août.

Ministère de l'Éducation Nationale (2003). Évaluations de rentrée. Cahier des élèves pour l'évaluation nationale de cinquième. Retrieved from http://cisad.pleiade.education.fr/eval/pages-03/materiel/cinquieme/default5e.htm

Ministère de l'Éducation Nationale (2005a). « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 5 mai 2005, n°18.

Ministère de l'Éducation Nationale (2005b). Évaluations de rentrée. Cahier des élèves pour l'évaluation nationale de sixième. Retrieved from http://cisad.pleiade.education.fr/eval/pages-06/materiel/6e/default6eme.htm

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

Ministère de l'Éducation Nationale (2011). L'État de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français. *L'État de l'École, n° 21*, novembre.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Code de l'éducation. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. JORF n°0078 du 2 avril 2015, page 6034, texte n° 16. Retrieved from https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/2015-372/jo/texte

Mohr, J., & DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, *14*, 167-200.

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP: le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, *140*, 33-40.

Monteil, J.-M., & Huguet, P. (1991). Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives. *Psychologie Française, 36,* 35-41.

Monteil, J.-M., &. Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Morris, M. W., Nisbett, R. E., & Peng, K. (1995). Causal attribution across domains and cultures. In D. Sperber, D. Premack, & A.J. Premack (Eds.), *Causal cognition: a multidisciplinary debate* (pp. 577-614). New York: Oxford University Press.

Morse, S., & Gergen, K. J. (1970). Social comparison, self-consistency, and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology, 16,* 148-156. doi:10.1037/h0029862

Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. New York, NY: Henry Holt.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 33-52. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33

Muller, D., Atzeni, T., & Butera, F. (2004). Coaction and upward social comparison reduce the illusory conjunction effect: Support for distraction-conflict theory. *Journal of Experimental Social Psychology, 40,* 659–665. doi:10.1016/j.jesp.2003.12.003

Muller, D., & Butera, F. (2007). The distracting effect of self-evaluation threat in coaction and social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 93,* 194-211. doi:10.1037/0022-3514.93.2.194

Muller, D., & Fayant, M.-P. (2010). On being exposed to superior others: Consequences of self-threatening upward social comparisons. *Social and Personality Psychology Compass, 4*, 621-634. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00279.x

Muller, D., Fayant, M.-P., & Lastrego, S. (2011). Évaluation et comparaison sociale. In F. Butera, C. Buchs. & C. Darnon, *L'évaluation, une menace ?* (pp. 15-23). Paris: Presses Universitaires de France.

Mussweiler, T. (2001). Focus of comparison as a determinant of assimilation versus contrast in social comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 38–47. doi:10.1177/0146167201271004

Naves, M.-C. (2013). Quelle organisation pour le soutien scolaire ? *Note d'analyse du Centre d'analyse stratégique*, *n°315*, janvier.

Negro, I., & Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire: l'impact du nom des lettres. *Bulletin de Psychologie*, *501*, 291-306. doi:10.3917/bupsy.501.0291

Nelson, T. O., Kruglanski, A. W., & Jost, J. T. (1998). Knowing thyself and others: Progress in metacognitie social psychology. In V.Y. Yzerbyt, G. Lories & B. Dardenne (Eds.), *Meta-cognition: Cognitive and social dimensions* (pp. 69-89). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 125-173). New York: Academic Press.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: The MIT Press.

Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist, 34,* 1071-1084. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.11.1071

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328

Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development, 51*, 587-590. doi:10.2307/1129299

Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*. New York, NY: Norton.

Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, *67*, 130-159. doi:10.1037/a0026699

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review, 84,* 231– 259. doi:10.1037/0033-295X.84.3.231

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., … Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, *18*, 773-778. doi:10.1038/nn.3983

Normand, A., & Croizet, J.-C. (2013). Upward Social Comparison Generates Attentional Focusing When the Dimension of Comparison is Self-Threatening. *Social Cognition, 31,* 336-348. doi:10.1521/soco.2013.31.3.336

Norton, M. I., & Ariely, D. (2011). Building a better America—One wealth quintile at a time. *Perspectives on Psychological Science, 6*, 9–12. doi:10.1177/1745691610393524

Novemsky, N., Dhar, R., Schwarz, N., & Simonson, I. (2007). Preference fluency and consumer choice. *Journal of Marketing Research*, *44*, 347-356. doi:10.1509/jmkr.44.3.347

O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 782–789. doi:10.1177/0146167203029006010

Oakes, J. M., & Rossi, P. H. (2003). The measurement of SES in health research: current practice and steps toward a new approach. *Social Science & Medicine*, *56*, 769-784. doi:10.1016/S0277-9536(02)00073-4

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

OCDE (2015). *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous.* Paris : OCDE. doi:10.1787/81989c83-fr

Oppenheimer, D. M. (2006). Consequences of erudite vernacular utilized irrespective of necessity: Problems with using long words needlessly. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 139–156. doi:10.1002/acp.1178

Oppenheimer, D. M. (2008). The secret life of fluency. *Trends in Cognitive Sciences*, *12*, 237-241. doi:10.1016/j.tics.2008.02.014

Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *Review of Higher Education, 30*, 363–389. doi:10.1353/rhe.2007.0028

Patillo-McCoy, M. (1999). *Black picket fences: Privilege and peril among the Black middle class*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 0956797615571017. doi:10.1177/0956797615571017

Pepitone, E. A. (1972). Comparison behavior in elementary school children. *American Educational Research Journal, 9*, 45–63. doi:10.3102/00028312009001045

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie Française*, *34*, 237-245.

Petty, R. E., Briñol, P., Tormala, Z. L., & Wegener, D. T. (2007). The role of meta-cognition in social judgment. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski, (Eds.), *Social psychology: A handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 254-284). New York: Guilford Press.

Phillips, L. T., Stephens, N. M., & Townsend, S. S. M. (Under review). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Piff, P. K. (2013). Does money make you mean? TED Talk. TEDxMarin. San Rafael, CA. October. Retrieved from https://www.ted.com/talks/paul_piff_does_money_make_you_mean?

Piff, P. K. (2014). Wealth and the inflated self class, entitlement, and narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *40*, 34–43. doi:10.1177/0146167213501699

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,* 771–784. doi:10.1037/a0020092

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*, 4086-4091. doi:10.1073/pnas.1118373109

Piguet, M.-F. (1996). *Classe. Histoire du mot et genèse du concept, des Physiocrates aux historiens de la Restauration*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris : Seuil.

Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2013). *La violence des riches*. Paris : Éditions La Découverte, coll. Zones.

Pinheiro, J. C., & Bates, D. M. (2000). *Mixed-effects models in S and S-PLUS*. New York, NY: Springer.

Pitt, M. A., & Myung, I. J. (2002). When a good fit can be bad. *Trends in Cognitive Sciences, 6,* 421–425. doi:10.1016/S1364- 6613(02)01964-2

Plaut, V. C., & Markus, H. R. (2005). The "inside" story: A cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. In A.J. Elliott, & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 457-488). New York: Guilford Press.

Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology, 103,* 683–700. doi:10.1037/ a0023911

R Development Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Radel, R., & Clément-Guillotin, C. (2012). Evidence of motivational influences in early visual perception hunger modulates conscious access. *Psychological Science*, *23*, 232–234. doi:10.1177/0956797611427920

Rangel, U., & Keller, J. (2011). Essentialism goes social: belief in social determinism as a component of psychological essentialism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*, 1056–1078. doi:10.1037/a0022401

Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 890–902. doi : 10.1037/0022-3514.54.5.890

Rattan, A., Savani, K., Naidu, N. V. R., & Dweck, C. S. (2012). Can everyone become highly intelligent? Cultural differences in and societal consequences of beliefs about the universal potential for intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 103,* 787-803. http://doi.org/10.1037/a0029263

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). London: Sage Publications.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Éditions du Seuil.

Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2002). Are performance predictions for text based on ease of processing? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 28,* 69-80. doi:10.1037//0278-7393.28.1.69

Reber, R., Fazendeiro, T. A., & Winkielman, P. (2002). Processing fluency as the source of experiences at the fringe of consciousness. *Psyche*, *8*, 175-188. Retrieved from http://theassc.org/files/assc/2538.pdf

Reber, R., & Schwarz, N. (1999). Effects of perceptual fluency on judgments of truth. *Consciousness and Cognition*, *8*, 338-342. doi:10.1006/ccog.1999.0386

Reber, R., Schwarz, N., & Winkielman, P. (2004). Processing fluency and aesthetic pleasure: Is beauty in the perceiver's processing experience? *Personality and Social Psychology Review*, *8*, 364-382. doi:10.1207/ s15327957pspr0804_3

Reber, R., Winkielman, P., & Schwarz, N. (1998). Effects of perceptual fluency on affective judgments. *Psychological Science*, *9*, 45-48. doi:10.1111/1467-9280.00008

Reber, R., Wurtz, P., & Zimmermann, T. D. (2004). Exploring "fringe" consciousness: The subjective experience of perceptual fluency and its objective bases. *Consciousness and Cognition, 13,* 47–60. doi:10.1016/S1053-8100(03)00049-7

Régner, I., & Monteil, J. M. (2007). Low-and high-socioeconomic status students preference for ingroup comparisons and their underpinning ability expectations. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *20*, 87-104. Retrieved from http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-1-page-87.htm

Rogers, T., & Feller, A. (2016). Discouraged by peer excellence exposure to exemplary peer performance causes quitting. *Psychological Science*, 0956797615623770. doi:10.1177/0956797615623770

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research, 54*, 31-63. doi:10.3102/00346543054001031

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. Advances in Experimental Social Psychology, 10, 173-220. doi:10.1016/S0065-2601(08)60357-3

Ross, L., & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation: Perspectives of social psychology*. New York: McGraw-Hill.

Rossi, A. S. (2001). Domains and dimensions of social responsibility: A sociodemographic profile. In A. S. Rossi (Ed.), *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work, and community* (pp. 97–134). Chicago: University of Chicago Press.

Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds? In G.R. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction and social cognition.* (pp. 11-36). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ruble, D. N. & Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function. In J.C. Masters & W.P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives* (pp. 81-104). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Russell, B. (1914). *Our knowledge of the external world*. Chicago, IL: Open Court.

Ryan, K., Cooper, J. M., & Tauer, S. (2013). *Teaching for student learning: Becoming a master teacher* (2nd edition). Belmont CA: Wadsworth.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 49-80). New York: Academic Press.

Schachter, S. (1971). *Emotion, obesity and crime.* New York: Academic Press.

Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, *69*, 379–399. doi:10.1037/h0046234

Schmader, T., Forbes, C. E., Zhang, S., & Mendes, W. B. (2009). A meta-cognitive perspective on the cognitive deficits experienced in intellectually threatening environments. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35,* 584–596. doi:10.1177/0146167208330450

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review, 115*, 336–356. doi:10.1037/0033-295X.115.2.336

Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics, 6,* 461–464. doi:10.1214/aos/1176344136

Schwarz, N. (2004). Metacognitive experiences in consumer judgment and decision making. *Journal of Consumer Psychology, 14*, 332–348. doi:10.1207/s15327663jcp1404_2

Schwarz, N. (2010). Meaning in context: Metacognitive experiences. In B. Mesquita, L.F. Barrett, & E.R. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 105–125). New York: Guilford

Schwarz, N., & Bless, H. (2007). Mental construal processes. The inclusion/exclusion model. In D.A. Stapel & J. Suls (Eds.), *Assimilation and contrast in social psychology* (pp. 119-141). New York: Psychology Press.

Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., & Simons, A. (1991). Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 195–202. doi:10.1037/0022-3514.61.2.195

Scott, J., & Leonhardt, D. (2005, May 15). Class in America: Shadowy lines that still divide. *The New York Times,* pp. YT 1, 16–18.

Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, *10*, 403–419. doi:10.1037/a0013838

Seaton, M., Marsh, H. W., Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J.-M., Régner, I., … Wheeler, L. (2008). In search of the big fish: Investigating the coexistence of the big-fish–little-pond effect with the positive effects of upward comparison. *British Journal of Social Psychology, 47*, 73–103. doi:10.1348/014466607X202309

Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science, 338*, 682-685. doi:10.1126/science.1222426

Shah, A. K., Shafir, E., & Mullainathan, S. (2015). Scarcity frames value. *Psychological Science, 26*, 402-412. doi:10.1177/0956797614563958

Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., ... Cohen, G. L. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: How self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*, 591-618. doi : http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031495

Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology: What is it? In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1–46). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Singh-Manoux, A., Adler, N. E., & Marmot, M. G. (2003). Subjective social status: Its determinants and its association with measures of ill-health in the Whitehall II study. *Social Science & Medicine, 56*, 1321–1333. doi:10.1016/S0277-9536(02)00131-4

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. http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0071678

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*, 703–720. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.703

Sommet, N., Quiamzade, A., Jury, M., & Mugny, G. (2015). The student-institution fit at university: interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontiers in Psychology*, *6,* 769. doi:10.3389/fpsyg.2015.00769

Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Orazietti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*, 433–450. doi:10.1037/a0024618

Souchal, C., & Toczek, M. C. (2010). Buts de réussite, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves: de nouvelles hypothèses explicatives? *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, *43*, 13-35. Retrieved from http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-1-page-13.htm

Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research, 20*, 418–432. doi:10.1007/s11211-007-0047-7

Spencer, S. J., Zanna, M. P., & Fong, G. T. (2005). Establishing a causal chain: Why experiments are often more effective than mediational analyses in examining psychological processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 845–851. doi :10.1037/0022-3514.89.6.845

Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 261–302). San Diego, CA: Academic Press.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and african-americans. *American Psychologist, 52*, 509–516. doi:10.1037/0003-066X.52.6.613

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797–811. doi:10.1037/0022-3514.69.5.797

Stellar, J. E., Manzo, V. M., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2012). Class and compassion: socioeconomic factors predict responses to suffering. *Emotion*, *12*, 449–459. doi:10.1037/a0026508

Stephens, N. M., Dittmann, A. G., & Townsend, S. S. M. (In press). Social class and models of competence: How gateway institutions disadvantage working-class Americans and how to intervene. In C.S. Dweck, A. Elliot & D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation (2nd Edition): Theory and application.* New York, NY: Guilford Press.

Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C., & 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,* 1178–1197. doi:10.1037/a0027143S

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,* 943–953. doi:10.1177/0956797613518349

Stephens, N. M., Hamedani, M. G., Markus, H. R., Bergsieker, H. B., & Eloul, L. (2009). Why did they "choose" to stay? Perspectives of the Hurricane Katrina observers and survivors. *Psychological Science, 20*, 878–886. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02386.x

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*, 723–744. doi:10.1037/a0029028

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. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115143

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*, 814–830. doi:10.1037/0022-3514.93.5.814

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*, 126–130. doi:10.1080/1047840X.2013.795099

Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Hamedani, M. G., Destin, M., & Manzo, V. (2015). A difference-education intervention equips first-generation college students to thrive in the face of stressful college situations. *Psychological Science*, *26*, 1556-1566. doi:10.1177/0956797615593501

Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, 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,* 1389–1393. doi:10.1016/j.jesp.2012.07.008

Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*, 1-95. doi:10.2307/1166190

Stuart, M., Dixon, M., Masterson, J., & Quinlan, P. (1998). Learning to read at home and at school. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 3-14. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01270.x

Sublet, F., & Prêteur, Y. (1988). Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse. *Revue Française de Pédagogie*, *85*, 47–54.

Suls, J., Gastorf, J., & Lawhon, J. (1978). Social comparison choices for evaluating a sexand age-related ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*, 102-105. doi:10.1177/014616727800400121

Suls, J., & Wheeler, L. (2007). Psychological Magnetism: A Brief History of Assimilation and Contrast in Psychology. In D.A. Stapel & J. Suls (Eds.), *Assimilation and contrast in social psychology* (pp. 9-44). New York, NY, US: Psychology Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tanner, K. D. (2013). Structure Matters: Twenty-One Teaching Strategies to Promote Student Engagement and Cultivate Classroom Equity. *CBE – Life Sciences Education, 12,* 322–331. doi:10.1187/cbe.13-06-0115

Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review, 96*, 569-575. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.96.4.569

Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2014). Socio-economic status, parenting practices and early learning at French kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, *22*, 287-300. doi:10.1080/09669760.2014.949225

Terman, L. M. (1919). *The intelligence in school children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Terrail, J. P. (1990). *Destins ouvriers, la fin d'une classe?* Paris : Presses Universitaires de France.

Terrail, J. P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute.

Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 181–227). San Diego, CA: Academic Press.

Tesser, A., Millar, M., & Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and reflection processes: the pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 49–61. doi:10.1037/0022-3514.54.1.49

Tormala, Z. L., Petty, R. E., & Briñol, P. (2002). Ease of retrieval effects in persuasion: A self-validation analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1700-1712. doi : http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.82.5.722

Treisman, A. (1988). Features and objects: The fourteenth Bartlett memorial lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 40*, 201–237. doi:10.1080/02724988843000104

Treisman, A., & Paterson, R. (1984). Emergent features, attention, and object perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 10*, 12–31. doi:10.1037/0096-1523.10.1.12

Trzaskowski, M., Yang, J., Visscher, P. M., & Plomin, R. (2014). DNA evidence for strong genetic stability and increasing heritability of intelligence from age 7 to 12. *Molecular Psychiatry*, *19*, 380-384. doi:10.1038/mp.2012.191

Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, *211*, 453-458. doi:10.1126/science.7455683

Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled—and more miserable than ever before*. New York, NY: Free Press.

Twisk, J. W. (2006). *Applied multilevel analysis: a practical guide for medical researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unkelbach, C. (2006). The learned interpretation of cognitive fluency. *Psychological Science, 17,* 339 –345. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01708.x

Vrugt, A., Oort, F. J., & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 385-397. doi:10.1348/000709902320634285

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology, 39,* 456–467. http://dx.doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00019-2

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 82–96. doi:10.1037/0022-3514.92.1.82

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science, 331*, 1447–1451. doi : 10.1126/science.1198364

Weber, M. (1995). *Économie et société.* Paris : Presses-Pocket. (original work published 1922).

Wechsler, D. (2004). *The Wechsler intelligence scale for children* (4th edition). London: Pearson Assessment.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. In B. Weiner (Ed.), *An attributional theory of motivation and emotion* (pp. 159-190). Philadelphia, PA: SSSP Springer Series in Social Psychology.

Westfall, J., Kenny, D. A., & Judd, C. M. (2014). Statistical power and optimal design in experiments in which samples of participants respond to samples of stimuli. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*, 2020–2045. doi:10.1037/xge0000014

Wheeler, L., & Suls, J. (2007). Assimilation in social comparison: Can we agree on what it is? *International Review of Social Psychology/Revue Internationale de Psychologie Sociale, 20,* 31–51. Retrieved from http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-1-page-31.htm

Wheeler, L., & Zuckerman, M. (1977). Commentary. In J. Suls et R.L. Miller (Eds.), *Social comparison processes : Theoretical and empirical perspectives* (pp. 335-357). Washington, DC : Hemisphere.

Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology, 6*:1053. doi:10.3389/fpsyg.2015.01053

Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2006). Income inequality and population health: a review and explanation of the evidence. *Social Science & Medicine*, *62*, 1768–1784. doi:10.1016/j.socscimed.2005.08.036

Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2010). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger.* New York: Bloomsbury Press.

Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, *90*, 245–271. doi:http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.90.2.245

Wilson, T. D. (2006). The power of social psychological interventions. *Science*, *313*, 1251-1252. doi:10.1126/science.1133017

Wilson, T. D. (2011). *Redirect: The Surprising New Science of Psychological Change*. New York: Little, Brown and Company.

Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 367-376. doi:http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.42.2.367

Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*, 287-293. doi:http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.49.1.287

Winkielman, P., & Cacioppo, J. T. (2001). Mind at ease puts a smile on the face: Psychophysiological evidence that processing facilitation elicits positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 989–1000. doi:10.1037/0022-3514.81.6.989

Winkielman, P., Halberstadt, J., Fazendeiro, T., & Catty, S. (2006). Prototypes are attractive because they are easy on the mind. *Psychological Science*, *17*, 799–806. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01785.x

Winkielman, P., & Schwarz, N. (2001). How pleasant was your childhood? Beliefs about memory shape inferences from experienced difficulty of recall. *Psychological Science, 12,* 176–179. doi:10.1111/1467-9280.00330

Winkielman, P., Schwarz, N., Fazendeiro, T., & Reber, R. (2003). The hedonic marking of processing fluency: Implications for evaluative judgment. In J. Musch & K.C. Klauer (Eds.), *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion* (pp. 189–217). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, *106*, 231–248. doi: 10.1037/0033-2909.106.2.231

Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 520-537. doi:10.1177/0146167296225009

Yang, J., Lee, S. H., Goddard, M. E., & Visscher, P. M. (2011). GCTA: a tool for genome-wide complex trait analysis. *The American Journal of Human Genetics*, *88*, 76-82. doi:10.1016/j.ajhg.2010.11.011

Yeager, D., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C., Schneider, B., Hinojosa, C., … Dweck, C. (2016). Using design thinking to make psychological interventions ready for scaling: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology, 108,* 374-391. doi:10.1037/edu0000098

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education They're not magic. *Review of Educational Research*, *81*, 267-301. doi:10.3102/0034654311405999

Yerkes, R. M. (1921). *Memoirs of the National Academy of Sciences, vol xv: Psychological examining in the United States Army*. US Government Printing Office.

Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. London: Peguin Books.

Young, M. F. D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London : Collier-Macmillan.

Yzerbyt, V. Y., Lories, G., & Dardenne, B. (1998). *Metacognition: Cognitive and social dimensions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yzerbyt, V. Y., Rocher, S., & Schadron, G. (1997). Stereotypes as explanations: A subjective essentialistic view of group perception. In R. Spears, P.J. Oakes, N. Ellemers, & S.A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 20 –50). Oxford, England: Blackwell.

Zanna, M. P., Goethals, G. R., & Hill, J. F. (1975). Evaluating a sex-related ability: Social comparison with similar others and standard setters. *Journal of Experimental Social Psychology*, *11*, 86-93. doi:10.1016/S0022-1031(75)80013-8

Zink, C. F., Tong, Y., Chen, Q., Bassett, D. S., Stein, J. L., & Meyer-Lindenberg, A. (2008). Know your place: Neural processing of social hierarchy in humans. *Neuron, 58*, 273-283. doi:10.1016/j.neuron.2008.01.025

Annexes

Annexe 1. Comment mesurer la classe sociale ?

Les recherches en sciences sociales en général, et en psychologie plus particulièrement utilisent différents indicateurs pour mesurer la classe sociale. Les trois principaux indicateurs sont les revenus, le niveau de diplôme et l'emploi occupé (e.g., Kraus & Stephens, 2012 ; Oakes & Rossi, 2003). Par ailleurs, certaines mesures combinent les différents indicateurs en un score composite (voir Grusky, 2001, pour une revue). Une large étude incluant environ 10000 individus a mis en évidence des corrélations modérées entre ces trois indicateurs (r = .42 pour le salaire et le niveau d'éducation ; r = .53 pour le niveau d'éducation et l'emploi occupé ; r = .58 pour le salaire et l'emploi occupé ; Singh-Manoux et al., 2003). Ces indicateurs reflètent des aspects différents de la classe sociale.

Le revenu est une mesure informative de la classe sociale car il renseigne sur les possibilités d'accès à des biens matériels et des services (e.g., lieu d'habitation, nourriture, moyens de transport, etc.). Le revenu est utilisé comme indicateur de la classe sociale dans les études qui mettent l'accent sur les ressources économiques. C'est le cas par exemple des recherches sur la rareté des ressources (i.e., *scarcity*) développées par Shafir et collaborateurs (e.g., Mani et al., 2013 ; Shah et al., 2012). Dans ces études, la catégorisation entre « riches » et « pauvres » est généralement établie sur la base des revenus déclarés par les participants. Un revenu « effectif » est calculé pour chaque participant en divisant le revenu déclaré du foyer par la racine carrée de la taille du foyer (voir Buhmann, Rainwater, Schmaus, & Smeeding, 1988). Les individus catégorisés comme « pauvres » sont ceux dont les revenus sont inférieurs au revenu médian de l'ensemble de l'échantillon alors que les participants catégorisés comme « riches » sont ceux dont les revenus sont supérieurs au revenu médian de l'ensemble de l'échantillon.

Le revenu déclaré des participants est également utilisé dans certaines études développées dans le cadre de l'approche socio-cognitive comme un indicateur de la classe sociale « objective » (e.g., Piff et al., 2010). Toutefois, on remarque que dans d'autres études, c'est le niveau de diplôme des individus ou de leurs parents qui est utilisé (e.g., Kraus et al., 2010) ou bien alors un score composite créé à partir du revenu déclaré et du niveau de diplôme (e.g., Kraus et al., 2009 ; Piff et al., 2010). Au-delà de la classe sociale « objective », les auteurs mesurent généralement aussi la classe sociale « subjective », c'est-à-dire la façon dont les individus se perçoivent subjectivement dans la hiérarchie sociale. Pour évaluer la

classe sociale subjective, la mesure la plus utilisée est l'échelle de MacArthur (*MacArthur Scale of Subjective Socioeconomic Status*, Adler et al., 2000). Dans cette mesure, les individus doivent se situer (dans la société en général ou plus localement dans leur communauté) sur une échelle composée de 10 échelons représentant la société. Le haut de l'échelle représente les individus ayant les plus hauts revenus, les niveaux d'éducation les plus élevés et les emplois les plus prestigieux. Le bas de l'échelle représente les individus ayant les plus bas revenus, les niveaux d'éducation les moins élevés et les emplois les moins prestigieux.

Le deuxième indicateur utilisé pour mesurer la classe sociale est le niveau de diplôme. Le niveau de diplôme prédit fortement les revenus, le prestige de la profession exercée, et le type de capital culturel des individus (e.g., Lareau & Conley, 2008 ; Snibbe & Markus, 2005). Le niveau de diplôme des individus ou de leurs parents est l'indicateur le plus utilisé dans les études qui s'inscrivent dans l'approche socio-culturelle et qui conceptualisent la classe sociale comme une forme de culture (e.g., Stephens et al., 2007). Par exemple, dans les recherches portant sur l'impact de la classe sociale sur la réussite universitaire, les étudiants dont au moins l'un des deux parents possède un diplôme universitaire de 4 ans (i.e., *continuing-generation students*) sont catégorisés dans la classe favorisée alors que ceux dont aucun parent ne possède un tel diplôme (i.e., *first-generation students*) sont catégorisés dans la classe populaire (e.g., Stephens, Fryberg et al., 2012).

Enfin, certaines études utilisent la profession des individus ou de leurs parents comme indicateur de la classe sociale (e.g., Croizet & Claire, 1998 ; Joët, Usher, & Bressoux, 2011). La profession est un autre indicateur de la classe sociale qui renseigne en partie sur les ressources économiques et culturelles d'un individu. La profession d'un individu implique également plus ou moins de prestige (Oakes & Rossi, 2003) ainsi que des relations sociales et des expériences psychologiques différentes. Par exemple, les professions des individus de classe supérieure offrent généralement la possibilité d'expérimenter une variété de tâches souvent complexes, impliquant de la liberté, du choix ainsi que des possibilités de contrôle sur les conditions de travail (Marmot, Bosma, Hemingway, Brunner, & Stansfeld, 1997). En revanche, les professions des individus de classe populaire ont tendance à fournir moins d'autonomie et plus de surveillance, de routine, et des possibilités limitées de choix et de contrôle (e.g., Kohn & Schooler, 1983).

Annexe 2. Codage de la classe sociale

Nous avons mesuré la classe sociale des élèves à partir des professions et catégories socioprofessionnelles des parents communiquées par les établissements scolaires. Ces différentes professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) sont relatives à la nomenclature statistique de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Cette nomenclature, créée en 1982, comprend 486 professions regroupées en 31 catégories socioprofessionnelles. À partir des différentes professions et catégories socioprofessionnelles fournies par les établissements, nous avons effectué une catégorisation en 3 classes sociales, sur la base suivante :

Classes populaires :

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et assimilés
- Employés civils et agents de service de la fonction publique
- Employés administratifs d'entreprise (sauf informaticiens)
- Employés de commerce
- Personnels des services directs aux particuliers
- Ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles
- Chômeurs n'ayant jamais travaillé
- Inactifs divers (autres que retraités)

Classes moyennes :

- Professions intermédiaires de la santé et du travail social
- Clergé, religieux
- Professions intermédiaires administratives de la fonction publique
- Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
- Techniciens
- Contremaîtres, agents de maîtrise
- Policiers et militaires

Classes favorisées :

- Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
- Professions libérales
- Cadres de la fonction publique
- Professeurs, professions scientifiques
- Professions de l'information, des arts et des spectacles
- Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise
- Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise
- Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés[31]

[31] Les professeurs des écoles ont été catégorisés avec les classes favorisées en raison de la possession d'un capital culturel complètement en phase avec la culture scolaire.

Annexe 3. Étude 1 : tâche de compréhension de texte.

Consigne : Lis le texte attentivement avant de répondre à des questions.

Sur la neige gelée où quelques traces antérieures de pas humains avaient dessiné la ligne sinueuse d'un sentier grisâtre, Monmond et son jeune frère avançaient lentement, s'égayant d'un passage de corbeaux, de la chute d'un paquet de neige tombant au souffle de l'air déplacé, d'un appel de chien au seuil d'une métairie et même du silence intermittent qui, de temps à autre, semblait envelopper le bruit crissant de leurs souliers. C'étaient deux enfants, l'un de douze ans, l'autre de huit ans, qui pour faire l'homme sans doute, avaient tous deux un bâton qu'ils balançaient rythmiquement et faisaient tournoyer en prenant des allures menaçantes.

Ils revenaient du village voisin où, comme le petit Chaperon rouge du conte de Perrault, leurs parents les avaient envoyés porter à l'aïeule le boudin et la grillade qu'il est coutume d'offrir aux proches le lendemain du jour où l'on a saigné le cochon.

- Ne vous mettez pas à la nuit, surtout, leur avait-on recommandé, ne vous amusez pas en route. Et ils étaient partis de bonne heure ce matin-là, avaient déjeuné avec la mère-grand, puis, bien restaurés et guillerets, les poches lestées de friandises, refaisaient à pied les cinq ou six kilomètres qui séparent les deux pays.

C'était un jour d'un de ces rigoureux hivers comme on en avait souvent dans le Haut-Jura, il y a quelque vingt ans. Les deux enfants avançaient lentement. Le soleil bas sur l'horizon était sorti tard des brumes glacées qui estompaient les hauteurs, et la bise qui, sans relâche, soufflait sur la plaine blanche ne **lui** permettait point, même à l'heure de midi, de dégeler si peu que ce fût un peu de la croûte glacée de la lourde pelisse neigeuse enveloppant la terre.

Le bois des Manches, à leur gauche, dressait sombre et triste sous le ciel gris les hauts fûts de ses sapins dont les rameaux laissaient tomber la poudre impalpable qui les recouvrait, et de temps à autre les deux gosses jetaient dans cette direction un coup d'œil curieux, espérant l'apparition de quelque renard, de quelque lièvre, d'une martre aux yeux de braise ou d'un putois au museau chafouin. [...]

Soudain le plus jeune des petits voyageurs, mû par on ne sait quel instinct, se retournant pour juger peut-être le chemin parcouru, s'exclama brusquement :

- Tiens ! le chien de Constant, de la Sauce !

- Tu crois, répliqua son frère ; il me semble que le chien de la ferme de la Sauce n'est pas si gros que ça.

- Viens ici, Berger, appela le cadet pour convaincre l'aîné de son erreur.

Mais Berger n'obtempéra pas au désir de l'enfant et s'arrêta net, fixe sur ses quatre pattes, le cou en arrêt, les oreilles droites et les yeux brillants.

- Il est beau, constata Monmond ; son poil est bien fourni ; mais, comme il est maigre ! On dirait qu'on ne lui donne pas à manger à son saoul.

- Tiens, Berger ! s'exclamèrent-ils simultanément en lui jetant des morceaux de gâteau.

Berger eut un frémissement et sautant sur ses quatre pattes à la fois, fit un bond formidable en arrière.

- Est-il bête ! déclara le plus jeune.

- Ce n'est pas Berger, insista l'aîné. Tâchons de voir son collier.

Et dans l'intention de lire sur la plaque indicatrice le nom du propriétaire de l'animal, les deux gosses se dirigèrent vers lui, un morceau de gâteau tendu comme un rameau d'olivier en signe d'alliance et de paix.

D'un nouveau déclic de jarret la bête sauta encore à six mètres de là et prête à la fuite les regarda.

- Il n'a pas de collier, c'est un chien perdu, conclut Monmond. Tant pis pour lui ! Allons-nous en.

Et ils reprirent leur route, mais la bête farouche qu'ils essayèrent à maintes reprises d'attirer ne se départit point, malgré leur attitude aimable, de sa défiance première, et, tout en les suivant pas à

pas, sans les perdre des yeux, garda résolument ses distances. Pour parcourir les deux kilomètres de sentier, musant de ci, musant de là, les deux enfants mirent ainsi plus d'une heure ; mais ils s'aperçurent que le temps passait et que le soleil baissait et arrivés à la grand-route, pour n'être point surpris par la nuit, précipitèrent leur marche. Le compagnon silencieux accéléra son pas lui aussi et chaque fois que l'un ou l'autre des deux petits voyageurs se retournait il pouvait apercevoir à dix mètres au plus derrière eux, réglant son allure sur la leur, l'animal aux yeux de braise qui ne les perdait pas de vue. Il n'était au reste pas gênant. À un certain moment cependant, le petit ayant glissé et s'étant allongé sur la neige, il eut un saut en avant et esquissa comme un élan, mais le bond s'écrasa sous ses jarrets élastiques, lorsque Monmond, tenant son bâton, tendit la main à son jeune frère pour l'aider à se relever.

Questions.

1. **En quelle saison et dans quelle région se déroule l'histoire ?**
2. **Que tiennent les deux enfants dans leur main lorsqu'ils marchent?**
3. **Qui les enfants sont-ils allés voir ?**
4. **Les parents avaient demandé aux enfants de ne pas faire deux choses sur le chemin du retour. De quoi s'agit-il ?**
5. **Combien de km les enfants doivent marcher pour rentrer chez eux ?**
6. **Relis la phrase où le pronom « lui » est souligné. Que remplace « lui » dans cette phrase ?**
7. **Lequel des deux frères remarque le premier la présence d'un animal qui les suit ?**
8. **Qui est Constant ?**
9. **Qui est Berger ?**
10. **Les deux frères ne sont pas d'accord sur l'identité de l'animal qui les suit.**

    Complète les phrases suivantes :

    - Le plus jeune frère pense que cet animal .....
    .....
    - Le frère aîné pense que cet animal.....
    .....

11. **Que donnent les enfants à l'animal pour lire sur la plaque indicatrice le nom de son propriétaire?**
12. **Suite à cette tentative, de quoi s'aperçoivent-ils ?**
13. **Que fait l'animal sur le chemin du retour ?**
14. **Relis la dernière phrase. Qui «eut un saut en avant »?**
15. **Relève dans le dernier paragraphe trois mots ou expressions différents qui te paraissent importants pour que l'on puisse se représenter l'animal.**

Annexe 4. Étude 1 : extrait du carnet de réponses.

	Numéro : Classe : Carnet d'évaluation 6ème Collège : Date :
Question 1: 1	
Question 2: 2	

Annexe 5. Étude 1 : consignes.

Présentation de l'expérience :

« Aujourd'hui je vais vous faire passer une évaluation qui me permettra de mesurer vos capacités de lecture et de compréhension. Je vais commencer par vous donner un texte que vous allez lire une fois bien attentivement. Je vous précise que vous aurez le texte avec vous durant toute la durée de l'évaluation. »

Les élèves lisent le texte.

Condition visibilité des écarts de réussite (main levée) :

« Maintenant que vous avez lu le texte, vous allez répondre à des questions et c'est la réponse à ces questions qui me permettra de mesurer vos capacités. Pour faire cette évaluation vous avez le droit au texte. Il va y avoir 15 questions qui vont s'afficher une par une au tableau. Pour chaque question, vous aurez 45 secondes pour répondre. Vous n'avez pas à recopier la question, vous écrivez directement votre réponse sur le carnet que l'on vous a donné. Pour répondre, ne faites pas de phrase, écrivez simplement la réponse. Si vous avez terminé avant les 45 secondes, je vous demande de lever la main afin que je puisse me rendre compte de combien d'élèves ont terminé. Vous n'avez pas le droit de revenir en arrière pour répondre à une question à laquelle vous n'auriez pas répondu plus tôt. »

Condition non visibilité des écarts de réussite (contrôle) :

« Maintenant que vous avez lu le texte, vous allez répondre à des questions et c'est la réponse à ces questions qui me permettra de mesurer vos capacités. Pour faire cette évaluation vous avez le droit au texte. Il va y avoir 15 questions qui vont s'afficher une par une au tableau. Pour chaque question, vous aurez 45 secondes pour répondre. Vous n'avez pas à recopier la question, vous écrivez directement votre réponse sur le carnet que l'on vous a donné. Pour répondre, ne faites pas de phrase, écrivez simplement la réponse. Si vous avez terminé avant les 45 secondes, attendez que je vous dise de passer à la question suivante. Je ne veux pas entendre des « j'ai fini » ou voir des doigts qui se lèvent. Vous n'avez pas le droit de revenir en arrière pour répondre à une question à laquelle vous n'auriez pas répondu plus tôt. »

Annexe 6. Présentation des modèles mixtes.[32]

Les analyses statistiques classiquement réalisées en psychologie consistent à étudier des données provenant de plans expérimentaux dans lesquels des participants sont soumis à différentes conditions expérimentales. Dans ce type d'analyse (e.g., ANOVA), la condition expérimentale est un *facteur fixe*. Un *facteur fixe* (ou effet fixe) est une variable dont les modalités sont exhaustives, c'est à dire que toutes les valeurs qu'elles peuvent prendre et/ou qui intéressent le chercheur sont représentées dans le plan expérimental (Judd et al., 2012). Imaginons par exemple des chercheurs qui s'intéressent à l'effet du caractère plus ou moins évaluatif d'une situation sur les performances en lecture d'élèves de CP. La variable *situation*, qui prend ici deux modalités (évaluative vs. non évaluative) est un facteur fixe. En revanche, les participants constituent un *facteur aléatoire*, c'est à dire un facteur dont les modalités particulières sont extraites de façon aléatoire à partir d'une plus grande population pour laquelle les chercheurs souhaitent généraliser les résultats obtenus (Judd et al., 2012). Les élèves de CP de l'étude sont considérés comme un échantillon de tous ceux qui auraient pu potentiellement être sélectionnés. Les analyses classiques développées pour ce type de plan expérimental consistent à calculer la différence de moyennes entre les conditions expérimentales et à estimer l'incertitude relative à cette différence à partir de la variabilité entre les participants (Judd et al., en cours). L'objectif de l'analyse est alors de déterminer si la différence de moyennes obtenue entre les conditions, compte tenu de la variabilité des participants, est suffisamment grande pour penser qu'elle serait également observée sur d'autres échantillons de participants.

Cependant, bien souvent, les plans expérimentaux impliquent plusieurs facteurs aléatoires. Par exemple, pour réaliser l'évaluation, les chercheurs ont pu utiliser différents textes. De plus, les élèves de CP sont issus de plusieurs classes voir de plusieurs écoles différentes. L'objectif des chercheurs est bien alors de pouvoir généraliser les résultats observés à d'autres échantillons de textes, de classes et d'écoles. Or, les analyses traditionnelles ne peuvent pas prendre en compte simultanément plusieurs facteurs aléatoires. Généralement, les moyennes sont calculées selon les conditions expérimentales en ignorant un ou plusieurs facteurs aléatoires. Dans notre exemple, on calcule généralement un score moyen pour les élèves placés dans la condition évaluative et un score moyen pour ceux placés

[32] Cette annexe est fortement inspiré de la lecture des articles de Judd et collaborateurs (2012, en cours).

dans la condition non évaluative, en ignorant les textes, les classes et les établissements dans l'analyse. Or, le fait de ne pas prendre en considération ces différentes sources de variations aléatoires augmente la probabilité de faire une erreur de type I, c'est-à-dire de conclure à un effet statistiquement significatif du ou des facteur(s) fixe(s) qui en réalité a (ont) peu de chances d'être répliqué(s) avec des échantillons différents de textes, de classes ou d'écoles (Judd et al 2012 ; Westfall et al., 2014).

Les modèles mixtes constituent une technique d'analyse statistique permettant de modéliser et d'estimer les différentes sources de variation aléatoire (Baayen, Davidson, & Bates, 2008 ; Barr et al., 2013 ; Bates, Kliegl, Vasishth, & Baayen, 2015 ; Judd et al., à paraître). L'expression *modèles mixtes* est utilisée pour indiquer que ces modèles incluent à la fois des effets aléatoires et des effets fixes. Pour pouvoir estimer simultanément plusieurs sources d'erreurs aléatoires, les modèles mixtes utilisent la méthode du *maximum de vraisemblance* plutôt que la méthode des *moindres carrés ordinaires* (MCO) utilisée pour estimer l'erreur dans les modèles linéaires (Bressoux, 2007). En effet, l'estimation de l'erreur par la méthode des moindres carrés ordinaires suppose une indépendance des erreurs. Elle suppose également que les erreurs aient une variance constante (i.e., hypothèse d'homoscédasticité). Or, ces conditions ne sont bien souvent pas respectées lorsque les données sont agrégées par classes, par établissements, etc. En effet, les élèves d'une classe constituent des observations non-indépendantes puisque nous ne pouvons pas les considérer comme des individus tirés aléatoirement dans la population. Appartenir à la même classe, avoir le même professeur rend les élèves d'une même classe plus similaires entre eux qu'ils ne le sont avec d'autres élèves d'une classe différente. De plus, il est tout à fait possible que l'effet des facteurs fixes ne soit pas le même en fonction des classes et que la variance observée ne soit pas la même d'une classe à l'autre. On peut par exemple imaginer que les classes soient hétérogènes en termes de composition (e.g., niveau scolaire, classe sociale, etc.) et que l'effet de la pression évaluative varie selon les classes.

Le fait de spécifier la classe et éventuellement l'établissement comme facteurs aléatoires permet de modéliser et d'estimer ces potentiels effets de classes et d'établissements. En effet, au-delà de la question de l'échantillonnage des modalités possibles d'une variable, la distinction entre facteurs fixes et facteurs aléatoires renvoie également à la question de savoir si les effets des facteurs fixes varient (Judd et al., 2012). Par exemple, dire qu'une classe est un facteur aléatoire signifie à la fois que nous avons sélectionné un échantillon de classes parmi une population plus large mais également qu'il peut exister un effet « classe ». Les

classes peuvent différer en moyenne au niveau des performances des élèves d'une part, mais elles peuvent également différer dans la sensibilité aux facteurs fixes.

Pour illustrer la distinction entre effet fixe et effet aléatoire, prenons l'exemple de l'étude 2a (voir Chapitre 4). Dans cette expérience, les élèves sont soumis à deux facteurs fixes (le niveau de familiarité vis-à-vis d'un nouveau code arbitraire et la visibilité des écarts de réussite). La variable dépendante (Y) est la performance cognitive obtenue par les élèves. Le but de l'analyse est de déterminer si la performance des élèves dépend du niveau de familiarité (X1), du niveau de visibilité des écarts de réussite (X2) et de l'interaction entre ces deux variables (X3). Nous pouvons donc spécifier un modèle de régression linéaire permettant de prédire la performance intellectuelle de chaque élève i d'une classe j en fonction de nos facteurs fixes, mais sans prendre en compte pour le moment les différentes sources de variation de l'erreur :

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \beta_3 X_{3ij} + \varepsilon_{ij}$$

Les termes β_0, β_1, β_2 et β_3 représentent les effets fixes et estiment respectivement la moyenne des observations individuelles (i.e., l'intercepte fixe) et les différences de moyennes selon les différentes conditions (i.e., les pentes fixes)[33]. ε_i représente le terme d'erreur résiduel, c'est-à-dire l'erreur de prédiction du modèle par rapport aux observations réalisées. Le terme d'erreur de ce modèle de régression est ici global puisqu'il agrège en réalité différentes sources d'erreurs. En effet, cette erreur intègre la variation aléatoire entre les participants, la sensibilité des participants aux différentes conditions expérimentales, et l'erreur aléatoire résiduelle incluant toutes les sources d'erreurs aléatoires non identifiées. Avec une analyse de type modèles mixtes, les différentes sources d'erreurs liées aux facteurs aléatoires vont pouvoir être spécifiées lorsque cela est possible (Judd et al., en cours). Ce type d'analyse permet également de spécifier une covariance possible entre les interceptes et les pentes des facteurs aléatoires.

[33] Les variables doivent pour cela être codées avec des codes de contrastes (voir Judd, McClelland, Ryan, Muller, & Yzerbyt, 2010).

Reprenons notre exemple en ajoutant des effets aléatoires dans le modèle. Par exemple, pour rendre compte de la variabilité entre les classes, on peut autoriser les interceptes à varier entre les classes. Parce que les interceptes varient, on les appelle interceptes aléatoires. Cela revient à supposer que la moyenne des performances peut varier selon les classes. Le modèle permet à chaque classe d'avoir un intercepte différent qui va être estimé et qui représente l'écart de la classe à l'intercepte général. La déviation par rapport à β_0 pour une classe j est représentée par γ_{0j}. Le modèle s'écrit alors :

$$Y_{ij} = (\beta_0 + \gamma_{0j}) + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \varepsilon_{ij}$$

Ainsi, selon les classes, l'intercepte peut varier de β_0 à $\beta_0 + \gamma_{0j}$. β_0 est l'intercepte du modèle global estimé à partir des données et γ_{0j} représente la variabilité de l'intercepte en fonction des classes. Les j de l'équation représentent les niveaux de la variable où l'intercepte peut varier, à savoir les classes. Maintenant, on peut également faire l'hypothèse que les effets de nos facteurs fixes ne sont pas les mêmes selon les classes. En effet, on peut supposer que les effets respectifs du niveau de familiarité, de la visibilité des écarts de réussite et leur interaction, diffèrent selon les classes. Cela revient à autoriser les pentes de régression associées à nos deux variables et à leur interaction à varier selon les classes (i.e., pentes aléatoires). γ_{1j}, γ_{2j} et γ_{3j} représentent pour une classe j les variations respectives des pentes par rapport à β_1, β_2 et β_3. Le modèle s'écrit alors :

$$Y_{ij} = (\beta_0 + \gamma_{0j}) + (\beta_1 + \gamma_{1j}) X_{1ij} + (\beta_2 + \gamma_{2j}) X_{2ij} + (\beta_3 + \gamma_{3j}) X_{3ij} + \varepsilon_{ij}$$

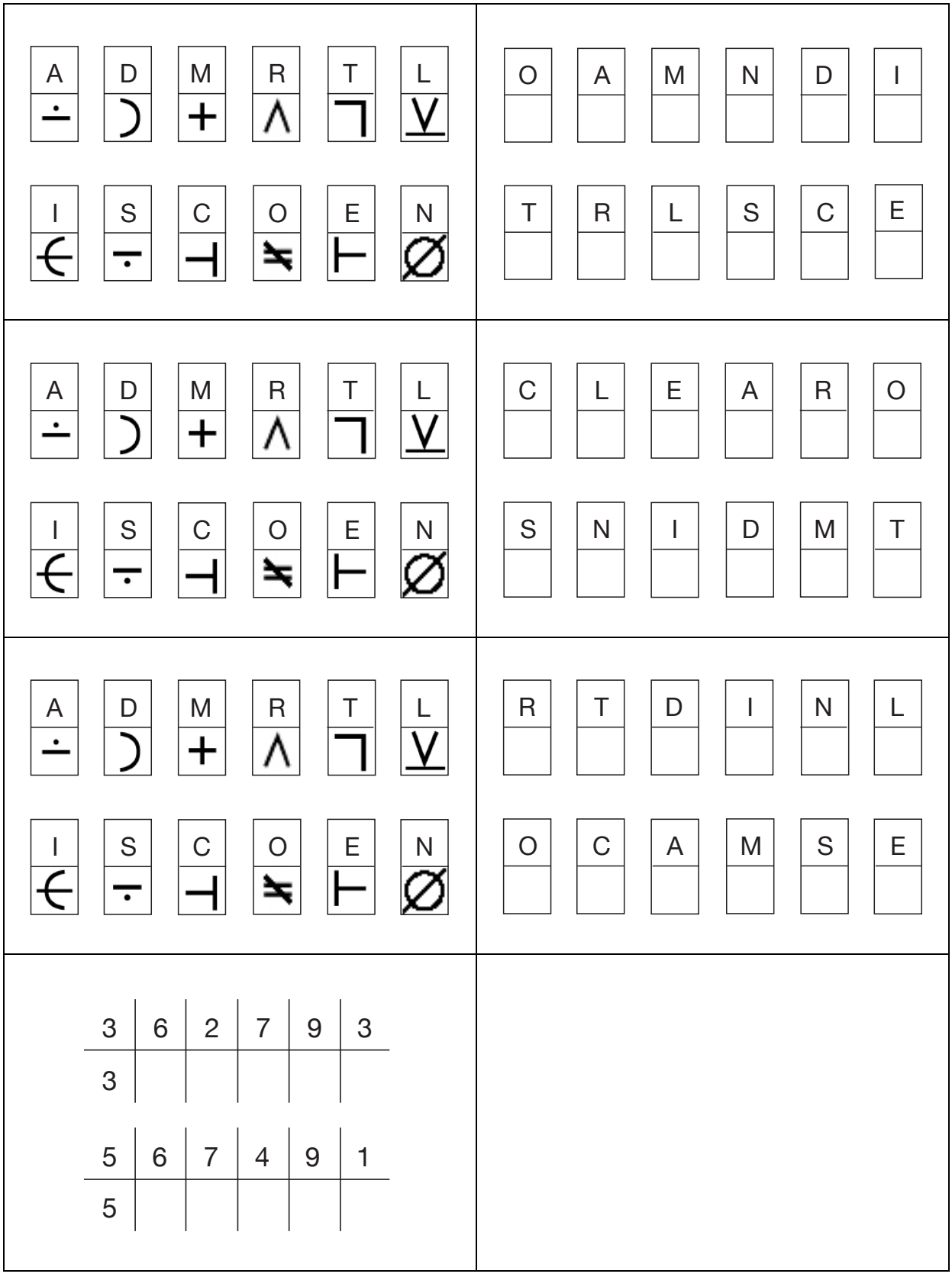
Le deuxième facteur aléatoire concerne les élèves. Inclure ce facteur aléatoire dans le modèle nous permettrait de rendre compte d'une potentielle variabilité entre les élèves. Cependant, nous ne pouvons pas inclure de pentes aléatoires au niveau des élèves puisqu'ils ne sont soumis qu'à une seule condition expérimentale. Il n'y a donc aucun sens à estimer la différence de sensibilité des élèves aux différentes conditions expérimentales (Barr et al., 2013). Nous ne pouvons pas non plus spécifier d'intercepte aléatoire au niveau des élèves puisqu'ils ne sont soumis qu'à une seule mesure. Pour estimer la variabilité des réponses au

niveau des participants il est effectivement nécessaire d'obtenir plusieurs observations par participant.

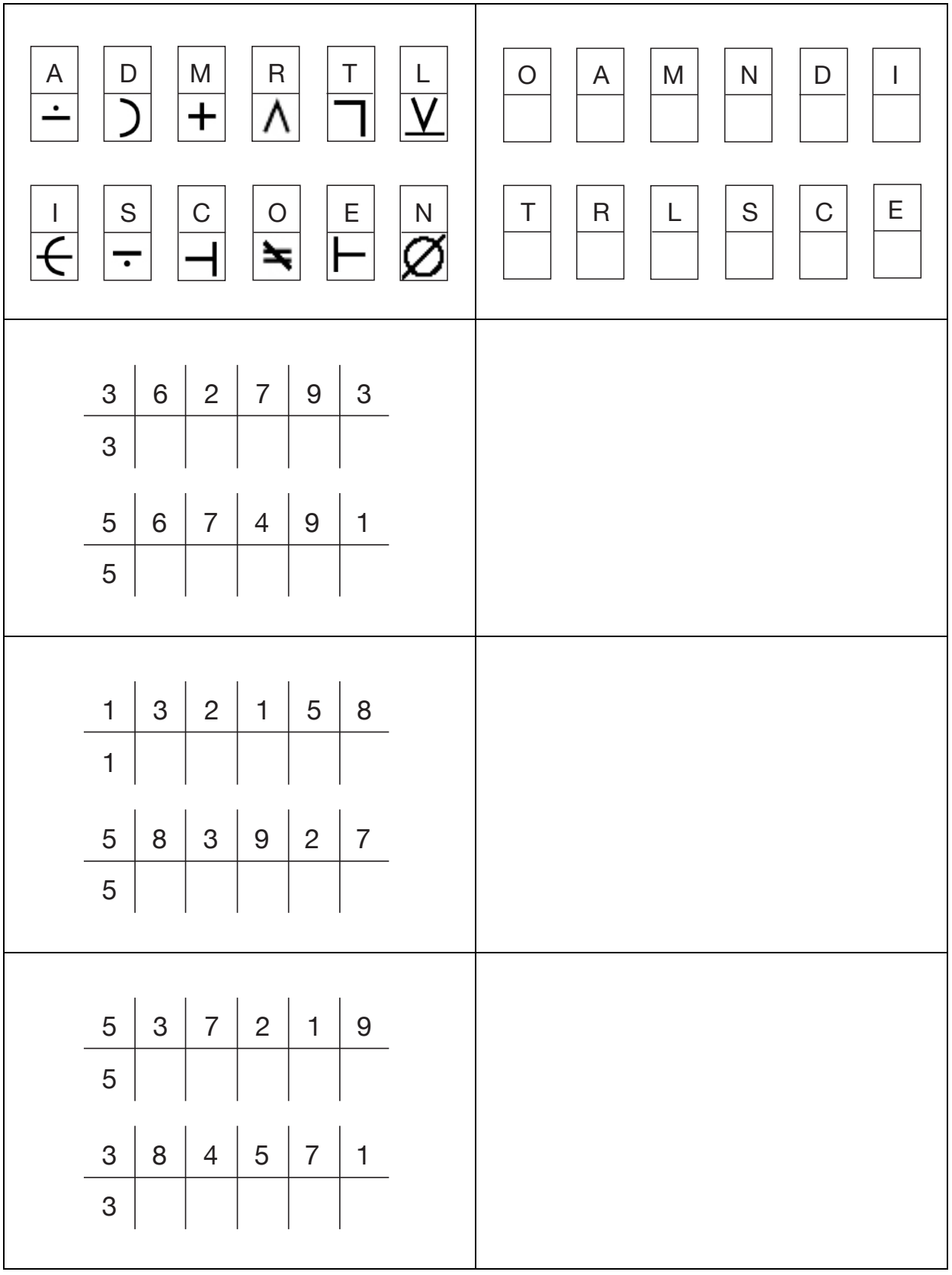
Concernant la modélisation des effets aléatoires, certains auteurs recommandent de partir avec un modèle simple où les paramètres sont fixes et ensuite de rajouter des coefficients aléatoires (Raudenbush & Bryk, 2002 ; Twisk, 2006). Plus récemment, des auteurs proposent au contraire de partir du modèle le plus complexe pour aller vers des modèles éventuellement plus simples, lorsque l'analyse ne converge pas (Barr et al., 2013). Cependant, le fait de spécifier toutes les pentes et interceptes aléatoires entraine souvent des problèmes de convergence, c'est-à-dire que le logiciel n'arrive pas à estimer toutes les sources de variation d'erreurs. Certains auteurs avancent que le fait de spécifier toutes ces sources d'erreurs complexifie inutilement le modèle et recommandent d'utiliser des modèles plus parcimonieux (Bates et al., 2015). Dans nos études, nous avons toujours procédé de la même façon (voir Bonin et al., 2016 pour une procédure similaire). Nous avons réalisé des tests de ratio de vraisemblance entre les différents modèles (Pinheiro & Bates, 2000). Le modèle finalement retenu était le plus complexe (Barr et al., 2013), mais avec le plus petit BIC.

Annexe 7. Étude 2a : extraits des carnets de la phase de familiarisation.

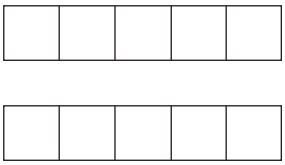
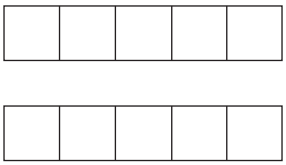
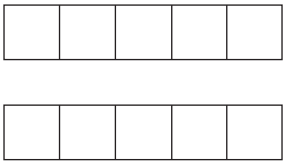
Annexe 7.1. Extraits du carnet des élèves avec un haut niveau de familiarité.



Annexe 7.2. Extraits du carnet des élèves avec un faible niveau de familiarité.



Annexe 8. Étude 2a : extraits du carnet d'évaluation.

	Numéro : Classe : Carnet d'évaluation Nom de l'école : Date :
Complète les cases de façon à coder les mots avec les bons signes.  1	
Complète les cases de façon à coder les mots avec les bons signes.  2	
Complète les cases de façon à coder les mots avec les bons signes.  3	

Annexe 9. Étude 2a : paires de mots à coder lors du test de codage.

Paire 1 : MONDE – LISTE

Paire 2 : AIDER – ROMAN

Paire 3 : ONCLE – METAL

Paire 4 : ISOLE – MARDI

Paire 5 : SALON – RADIS

Paire 6 : MICRO – TRACE

Paire 7 : CORDE – MALIN

Paire 8 : IDEAL – SELON

Paire 9 : MERCI – NOTER

Paire 10 : TOILE – RONDE

Paire 11 : CADRE – MORAL

Paire 12 : NOTRE – CRIME

Paire 13 : ACIDE – DROLE

Paire 14 : OSCAR – MELON

Paire 15 : TRONC – RADIO

Annexe 10. Étude 2a : consignes.

Présentation de l'expérience :

« Cette expérience a pour but d'étudier la mémoire des enfants et la façon dont ils résolvent des problèmes. La première partie de l'expérience va se réaliser avec toute la classe et ensuite nous partagerons la classe en deux. Je vais vous distribuer des carnets sur lesquels nous allons travailler ensemble. Chacun d'entre vous va avoir un carnet mais vous attendrez que je vous le dise pour les ouvrir. »

Phase d'entrainement :

« Nous allons regarder ce carnet ensemble. Dans ce carnet, il y a deux types d'exercices différents. Nous allons commencer par le premier exercice qui est sur la première page du carnet. Regardez tout d'abord la page de gauche. Il y a des cases qui sont divisées en deux. Dans la partie supérieure, il y a une lettre et dans la partie inférieure, il y a un symbole. À chaque lettre correspond un symbole différent (verbaliser la première association). Regardez maintenant la page de droite. Il y a toujours des lettres dans les cases du haut, mais celles du dessous sont vides. Vous allez devoir placer dans chacune des cases vides le symbole correspondant à la lettre en vous aidant du modèle. »

La première page est complétée collectivement afin de s'assurer une bonne compréhension de la consigne par tous les élèves. Nous demandons ensuite aux élèves de tourner la page.

« Dans ce carnet, vous allez trouver un autre type d'exercice. Regardez sur la page, il y a 12 cases et chacune d'elle est divisée en deux. Il y a des chiffres dans les cases du haut, mais celles du dessous sont vides. Pour remplir une case, vous allez devoir additionner le chiffre de la case du haut avec le chiffre de la case précédente. »

La première ligne est faite collectivement afin de s'assurer une bonne compréhension.

« Vous allez maintenant terminer le carnet tous seuls. Toutes les 45 secondes, vous devrez changer d'exercice. Si vous avez terminé avant les 45 secondes, vous attendez que je vous dise de changer. Si vous vous trompez, vous rayez et écrivez en dessous. »

Quand la phase d'entraînement est terminée, la classe est séparée en deux à l'aide des numéros attribués aux élèves par l'enseignant préalablement.

Phase d'évaluation :

« Nous allons maintenant faire une évaluation. Pour cela, je vais vous donner un carnet que vous allez devoir remplir. Ce carnet sera corrigé et me permettra de repérer les élèves qui ont bien mémorisé les symboles qui vont avec les lettres. Pour faire cette évaluation, je vais vous montrer deux mots sur une feuille et vous aurez 45 secondes pour coder ces deux mots sur votre carnet avec les symboles que vous avez découverts tout à l'heure. S'il y a des symboles dont vous ne vous souvenez plus, vous laissez la case vide. Si vous pensez vous être trompés, vous rayez le symbole et écrivez en dessous la case. »

Condition Visibilité des écarts de réussite (main levée) :

« Quand vous avez fini le premier mot, vous devez lever la main puis passer directement au deuxième mot. Si vous n'arrivez pas à finir le premier mot parce qu'il vous manque des lettres, vous ne levez pas la main et passez au deuxième mot. Si vous avez fini le deuxième mot avant les 45 secondes, vous devez lever la main ».

À la fin des 45 secondes, on demande aux élèves, « qui a complété les 10 cases ? », « qui a complété 9 cases ? », « qui a complété 8 cases ? »…

Condition Non visibilité des écarts de réussite (contrôle) :

« Quand vous avez terminé, vérifiez bien que vous n'avez pas fait d'erreur et attendez que je vous dise de tourner la page. Je ne veux rien entendre ou voir des doigts qui se lèvent, vous ne devez pas lever les yeux du carnet. »

Annexe 11. Étude 3 : Consignes.

Présentation de l'expérience :

« Cette expérience a pour but d'étudier la mémoire des enfants et la façon dont ils résolvent des problèmes. La première partie de l'expérience va se réaliser avec toute la classe et ensuite nous partagerons la classe en deux. Je vais vous distribuer des carnets sur lesquels nous allons travailler ensemble. Chacun d'entre vous va avoir un carnet mais vous attendrez que je vous le dise pour les ouvrir. »

Phase d'entrainement :

« Nous allons regarder ce carnet ensemble. Dans ce carnet, il y a deux types d'exercices différents. Nous allons commencer par le premier exercice qui est sur la première page du carnet. Regardez tout d'abord la page de gauche. Il y a des cases qui sont divisées en deux. Dans la partie supérieure, il y a une lettre et dans la partie inférieure, il y a un symbole. À chaque lettre correspond un symbole différent (verbaliser la première association). Regardez maintenant la page de droite. Il y a toujours des lettres dans les cases du haut, mais celles du dessous sont vides. Vous allez devoir placer dans chacune des cases vides le symbole correspondant à la lettre en vous aidant du modèle. Vous devrez essayer de mémoriser les symboles et les lettres qui vont ensemble car cela vous servira pour réussir l'évaluation qui aura lieu dans la deuxième partie de l'expérience. »

La première page est complétée collectivement afin de s'assurer une bonne compréhension de la consigne par tous les élèves. Nous demandons ensuite aux élèves de tourner la page.

« Dans ce carnet, vous allez trouver un autre type d'exercice. Regardez sur la page, il y a 12 cases et chacune d'elle est divisée en deux. Il y a des chiffres dans les cases du haut, mais celles du dessous sont vides. Pour remplir une case, vous allez devoir additionner le chiffre de la case du haut avec le chiffre de la case précédente. »

La première ligne est faite collectivement afin de s'assurer une bonne compréhension.

« Vous allez maintenant terminer le carnet tous seuls. Toutes les 45 secondes, vous devrez changer d'exercice. Si vous avez terminé avant les 45 secondes, vous attendez que je vous dise de changer. Si vous vous trompez, vous rayez et écrivez en dessous. »

Quand la phase d'entraînement est terminée, la classe est séparée en deux à l'aide des numéros attribués aux élèves par l'enseignant préalablement.

Phase d'évaluation :

« Nous allons maintenant faire une évaluation. Pour cela, je vais vous donner un carnet que vous allez devoir remplir. Ce carnet sera corrigé et me permettra de repérer les élèves qui ont bien mémorisé les symboles qui vont avec les lettres. Pour faire cette évaluation, je vais vous montrer deux lignes de symboles sur une feuille et vous aurez 45 secondes pour décoder ces deux lignes de symboles sur votre carnet. S'il y a des symboles dont vous ne vous souvenez plus, vous laissez la case vide. Si vous pensez vous être trompés, vous rayez la lettre et écrivez en dessous la case. »

Condition conscience d'un (dés)avantage :

« Quand vous avez fini la première ligne, vous devez lever la main puis passer directement à la deuxième ligne. Si vous n'arrivez pas à finir la première ligne parce qu'il vous manque des symboles, vous ne levez pas la main et passez à la deuxième ligne. Si vous avez fini la deuxième ligne avant les 45 secondes, vous devez lever la main. Ne vous inquiétez pas si vous voyez des élèves qui réussissent mieux que vous. En effet, certains élèves ont été beaucoup mieux préparés pour cette évaluation que d'autres. Dans la première partie de l'expérience, une moitié des élèves a réalisé 15 fois l'exercice de codage permettant d'apprendre les symboles alors que l'autre moitié n'a réalisé que 5 fois cet exercice. Donc vous si vous trouvez l'exercice difficile et que vous voyez les autres élèves réussir mieux que vous, n'en déduisez surtout pas que vous avez une moins bonne mémoire que les autres. Vous avez été simplement moins entraînés. »

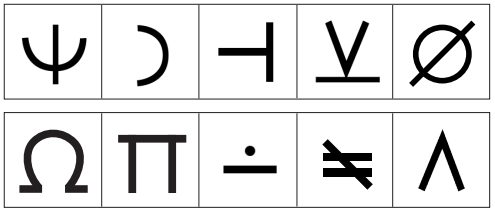
À la fin des 45 secondes, on demande aux élèves, « qui a complété les 10 cases ? », « qui a complété 9 cases ? », « qui a complété 8 cases ? »…

Condition non conscience d'un (dés)avantage :

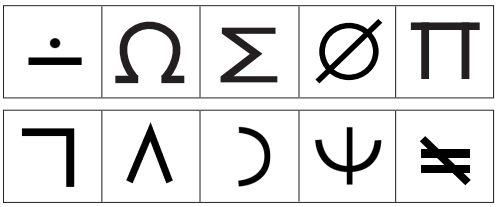
« Quand vous avez fini la première ligne, vous devez lever la main puis passer directement à la deuxième ligne. Si vous n'arrivez pas à finir la première ligne parce qu'il vous manque des symboles, vous ne levez pas la main et passez à la deuxième ligne. Si vous avez fini la deuxième ligne avant les 45 secondes, vous devez lever la main ».

Annexe 12. Étude 3 : paires de symboles à décoder lors du test de codage.

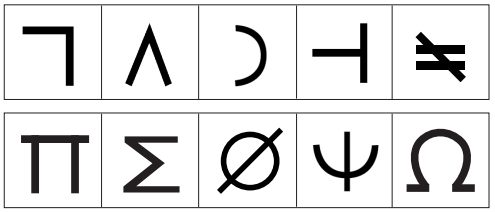
Paire 1 :



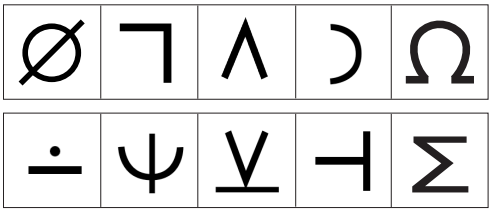
Paire 2 :



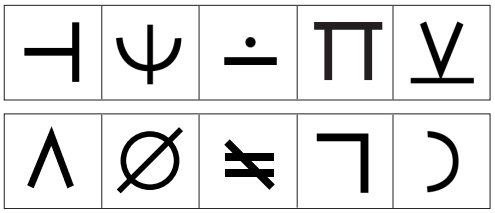
Paire 3 :



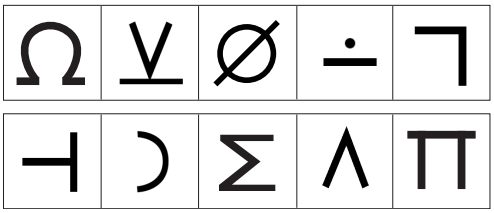
Paire 4 :



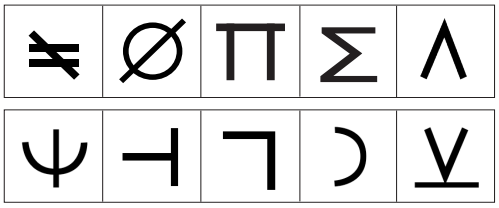
Paire 5 :



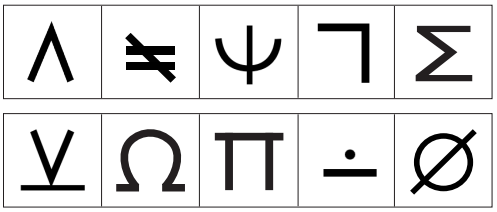
Paire 6 :



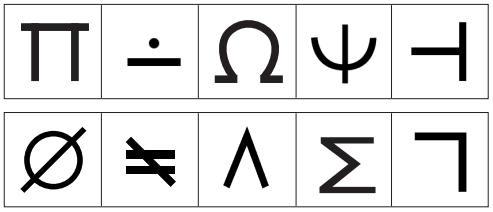
Paire 7 :



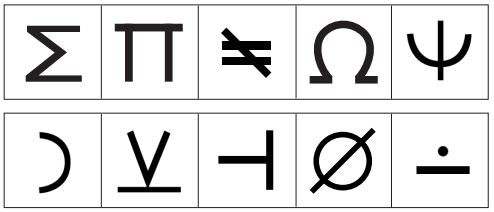
Paire 8 :



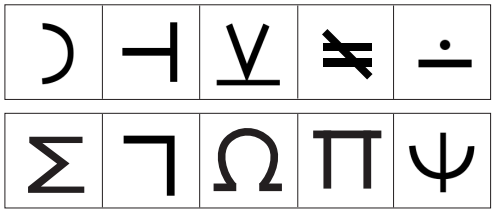
Paire 9 :



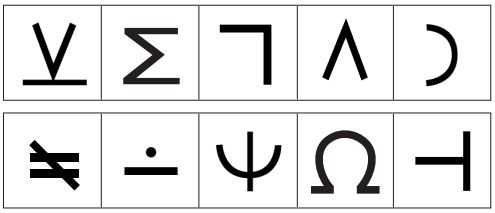
Paire 10 :



Paire 11 :



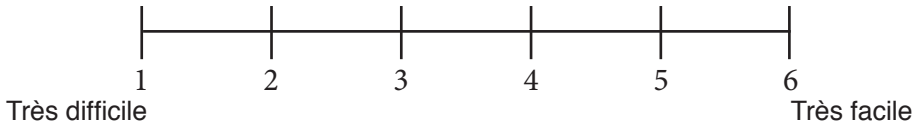
Paire 12 :



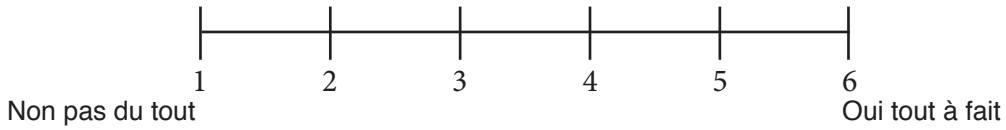
Annexe 13. Étude 3 : questionnaire post-expérimental.

Réponds maintenant aux questions suivantes. Tu lis la question et puis tu réponds en entourant ta réponse parmi les réponses possibles. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. La bonne réponse est ce que tu penses vraiment.

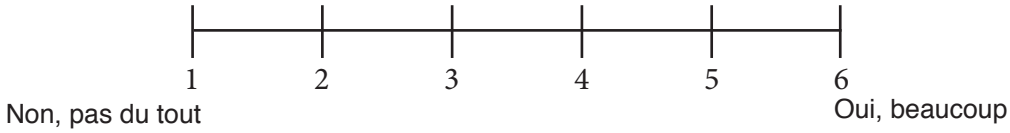
1) Comment as-tu trouvé l'exercice de codage ? Entoure le chiffre correspondant. Exemple : Si tu as trouvé l'exercice très difficile, entoure le chiffre 1.
   Si tu as trouvé l'exercice très facile, entoure le chiffre 6



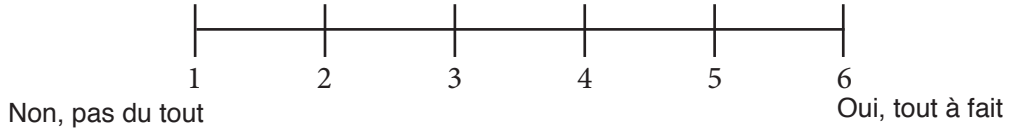
2) Par rapport aux autres élèves de ta classe, penses-tu être bon en codage?



3) Lorsque tu faisais l'exercice de codage, est-ce que tu t'es senti nul?



4) Penses-tu obtenir une bonne note à l'exercice de codage?



Annexe 14. Étude 4a : tâche de lecture-compréhension

Annexe 14.1. Version très lisible du texte.

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes. Son humeur joyeuse, sa délicieuse maladresse, sa façon de zigzaguer en crabe à travers la boutique, nous attendrirent. Accroupies sur le carreau, nos cartables dans nos jambes, nous passâmes un long moment à le caresser et à nous le disputer.

La boulangère, beaucoup moins sentimentale, nous déclara froidement que cette bestiole traînait devant chez elle depuis le matin, et qu'elle ne parvenait pas à s'en débarrasser. Les voisins et les clients interrogés n'avaient pas permis de l'identifier. Elle en avait conclu qu'il s'agissait d'un de ces chats errants comme il s'en trouve tant à notre époque sans coeur où les gens abandonnent leurs bêtes comme de « vieilles canettes de bière ». C'était là la comparaison poétique de la commerçante. Elle était sur le point d'appeler la fourrière.

Et comme nous protestions, indignées, elle ajouta :

- Que voulez-vous que je fasse de cette bête sans collier, ce n'est même pas un chat de race ?

Le chaton, en vérité, n'avait rien d'un spécimen d'exposition. Pourtant, nous étions unanimes pour le trouver adorable.

Appuyée sur son comptoir, la boulangère nous regardait mordre dans nos croissants. Elle finit par lancer, goguenarde :

- Eh bien, vous n'avez qu'à l'adopter puisque vous le trouvez si mignon !

Nous nous regardâmes, embarrassées. Dominique murmura :

- C'est que…

Et Marie enchaîna d'une voix plus ferme :

- On voudrait bien, mais les parents…

La boulangère sourit :

- Ecoutez, mesdemoiselles, je veux bien vous le garder jusqu'à demain ; demain, dernier délai, ensuite…

Le coeur serré, nous fîmes nos adieux au chaton, occupé à poursuivre une mouche engourdie.

Une fois sur le trottoir, notre conciliabule s'éternisa. Cependant, aucune de nous ne se faisait d'illusion ; c'était une cause perdue d'avance.

- Déjà que mon petit frère dort dans la salle de séjour, soupira Hélène qui vivait avec sa mère dans un appartement minuscule.

- Mon père est allergique au poil de chat, déclara Marie, non sans mépris.

Pour moi, ce n'était même pas la peine d'y penser : sur la question des animaux domestiques, mes parents étaient intraitables, ils nous refusaient même un poisson rouge. Quant à Dominique, sa nombreuse famille abritait déjà un chien et un chat. On convint tout de même de tâter le terrain chacune de son côté et de faire le point le lendemain.

Le mardi matin nous trouva très abattues. A midi, d'un commun accord, on évita les abords de la boulangerie. Mais à deux heures, Dominique arriva en retard au lycée. Un air de triomphe relevait son petit nez pointu.

- Il faut que je vous parle, nous glissa-t-elle, tandis que le professeur de maths entamait son cours d'une voix monocorde, le regard absent derrière ses lunettes.

Annexe 14.2. Version peu lisible du texte.

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes. Son humeur joyeuse, sa délicieuse maladresse, sa façon de zigzaguer en crabe à travers la boutique, nous attendrirent. Accroupies sur le carreau, nos cartables dans nos jambes, nous passâmes un long moment à le caresser et à nous le disputer.

La boulangère, beaucoup moins sentimentale, nous déclara froidement que cette bestiole traînait devant chez elle depuis le matin, et qu'elle ne parvenait pas à s'en débarrasser. Les voisins et les clients interrogés n'avaient pas permis de l'identifier. Elle en avait conclu qu'il s'agissait d'un de ces chats errants comme il s'en trouve tant à notre époque sans cœur où les gens abandonnent leurs bêtes comme de « vieilles canettes de bière ». C'était là la comparaison poétique de la commerçante. Elle était sur le point d'appeler la fourrière.

Et comme nous protestions, indignées, elle ajouta :

- Que voulez-vous que je fasse de cette bête sans collier, ce n'est même pas un chat de race ?

Le chaton, en vérité, n'avait rien d'un spécimen d'exposition. Pourtant, nous étions unanimes pour le trouver adorable.

Appuyée sur son comptoir, la boulangère nous regardait mordre dans nos croissants. Elle finit par lancer, goguenarde :

- Eh bien, vous n'avez qu'à l'adopter puisque vous le trouvez si mignon !

Nous nous regardâmes, embarrassées. Dominique marmura :

- C'est que...

Et Marie enchaîna d'une voix plus ferme :

- On voudrait bien, mais les parents...

La boulangère sourit :

- Ecoutez, mesdemoiselles, je veux bien vous le garder jusqu'à demain ; demain, dernier délai, ensuite...

Le cœur serré, nous fîmes nos adieux au chaton, occupé à poursuivre une mouche engourdie.

Une fois sur le trottoir, notre conciliabule s'éternisa. Cependant, aucune de nous ne se faisait d'illusion ; c'était une cause perdue d'avance.

- Déjà que mon petit frère dort dans la salle de séjour, soupira Hélène qui vivait avec sa mère dans un appartement minuscule.

- Mon père est allergique au poil de chat, déclara Marie, non sans mépris.

Pour moi, ce n'était même pas la peine d'y penser : sur la question des animaux domestiques, mes parents étaient intraitables, ils nous refusaient même un poisson rouge. Quant à Dominique, sa nombreuse famille abritait déjà un chien et un chat. On convint tout de même de tâter le terrain chacune de son côté et de faire le point le lendemain.

Le mardi matin nous trouva très abattues. A midi, d'un commun accord, on évita les abords de la boulangerie. Mais à deux heures, Dominique arriva en retard au lycée. Un air de triomphe relevait son petit nez pointu.

- Il faut que je vous parle, nous glissa-t-elle, tandis que le professeur de maths entamait son cours d'une voix monocorde, le regard absent derrière ses lunettes.

Extrait de Françoise GRARD. La Mansarde, Coll. Raisons d'enfance, Ed. Actes Sud Junior, n °5

Annexe 14.3. Questions de compréhension sur le texte.

Réponds à présent aux questions.

1. Quand l'histoire commence-t-elle?

.....

2. Dans quel lieu l'histoire commence-t-elle?

.....

3. Peux-tu relever quatre façons différentes de nommer le petit chat dans le texte ?

.....

.....

4. Qui est désigné par « nous » dans le texte ?

☐ trois camarades
☐ trois camarades et l'enfant qui raconte
☐ trois camarades et la boulangère
☐ quatre camarades et la boulangère

5. S'agit-il :

☐ d'un groupe de garçons et de filles ?
☐ de garçons seulement ?
☐ de filles seulement ?

6. Relève au moins trois mots ou expressions du texte qui t'ont permis de répondre.

.....

.....

7. Que propose la boulangère aux enfants ?

.....

.....

8. Voici les principaux événements du récit. Ils sont en désordre. Remets-les dans l'ordre où ils apparaissent dans le texte en les numérotant de 1 à 6.

A. Les enfants évitent la boulangerie. ☐

B. Les enfants discutent sur le trottoir. ☐

C. Le petit chat traîne dans la boulangerie. ☐

D. Les enfants arrivent à la boulangerie. ☐

E. La boulangère accepte de garder encore une journée le petit chat. ☐

F. Dominique arrive au lycée avec un air de triomphe. ☐

9. Quelles sont les raisons qui empêchent Hélène, Marie et Dominique d'adopter le petit chat ? Complète la ligne qui correspond à chaque enfant en t'aidant du texte.

Hélène……

……...

Marie……..

……

Dominique……

……...

10. Le mardi, à midi, le groupe d'enfants évite la boulangerie. Pourquoi ?

.....

.....

Annexe 15. Étude 4a : Consignes.

Présentation de l'expérience :

Condition évaluative :

« L'objectif de l'expérience est d'évaluer tes capacités de lecture et de compréhension. Pour cela, je vais dans un premier temps te donner un texte à lire. Ensuite, tu devras répondre à des questions sur le texte qui me permettront d'évaluer tes capacités de lecture et de compréhension. Comme c'est une évaluation, si tu as des questions, je ne pourrais pas y répondre pendant que tu lis le texte, mais seulement à la fin du travail. »

L'élève lit le texte.

Condition non évaluative :

« Je suis en train de fabriquer un manuel scolaire de français pour des élèves de 6ème. Tu sais ce que c'est un manuel scolaire ? C'est un cahier qui contient des textes et des exercices. Pour finir ce manuel, j'ai besoin de voir si les textes et les questions que j'ai choisis sont adaptés ou non à des enfants de ton âge. Pour cela, je vais te donner un texte à lire. Je ne cherche pas à t'évaluer mais seulement à savoir si les textes conviennent pour mon cahier. Si tu as des questions, je ne pourrais pas y répondre pendant que tu lis le texte, mais seulement à la fin du travail. »

L'élève lit le texte.

Recueil de la difficulté ressentie (Commun aux deux conditions expérimentales)

« Je vais maintenant te demander de me donner ton impression sur le texte que tu viens de lire. Pour cela, tu vas utiliser des petits thermomètres. Un thermomètre, normalement, indique la température entre très froid et très chaud. Ici, je vais te demander de me dire comment tu as trouvé le texte. Pour cela tu vas utiliser ce thermomètre. Si tu as trouvé le texte très facile, tu vas mettre un trait en bas du thermomètre (montrer en même temps). Si tu l'as trouvé très difficile, tu vas mettre un trait tout en haut (montrer en même temps). Si tu l'as trouvé moyennement difficile, tu vas mettre un trait au milieu (montrer en même temps). Mais tu peux mettre un trait partout sur le thermomètre. Plus le texte t'as semblé difficile et plus tu vas mettre le trait vers le haut. Plus le texte t'as semblé facile, plus tu vas mettre le trait vers le bas. »

L'élève indique un trait sur le thermomètre.

Recueil de la compréhension perçue (Commun aux deux conditions expérimentales)

« Je vais maintenant de demander de me dire si tu penses avoir bien compris le texte après la première lecture. Pour cela, tu vas à nouveau utiliser un thermomètre. Si tu penses avoir très bien compris le texte, tu vas mettre un trait tout en bas du thermomètre (montrer en même temps). Si tu penses que tu n'as pas du tout compris le texte, tu vas mettre un trait tout en haut (montrer en même temps). Si tu penses avoir compris moyennement le texte, tu vas mettre un trait au milieu (montrer en même temps). Mais tu peux mettre un trait partout sur le thermomètre. Plus tu penses avoir compris le texte et plus tu vas mettre le trait vers le bas. Plus tu penses que tu n'as pas compris le texte et plus tu vas mettre le trait vers le haut. »

L'élève indique un trait sur le thermomètre.

« Enfin, penses-tu que tu vas pouvoir réussir à répondre correctement à des questions sur le texte ? »

L'élève indique un trait sur le thermomètre.

Questions de compréhension :

Condition évaluative :

« Nous allons maintenant passer à l'évaluation. Je vais te demander de répondre à 10 questions sur le texte. Pour faire cela, tu as 15 minutes. Tu peux garder le texte sous les yeux car tu en auras besoin pour répondre aux questions. »

Condition non évaluative :

« Maintenant je vais te demander de répondre à 10 questions sur le texte. Je ne cherche pas à t'évaluer, si je te demande cela c'est pour pouvoir me rendre compte si ces questions sont adaptées à un élève de ton âge. Pour faire cela, tu as 15 minutes. Tu peux garder le texte sous les yeux car tu en auras besoin pour répondre aux questions »

Annexe 16. Étude 4b : Version peu lisible du texte.

C'était un lundi soir, jour particulièrement chargé auquel nous avions coutume d'apporter une conclusion réconfortante, en nous arrêtant à la boulangerie. Alors que nous en franchissions le seuil, un chaton gris jaillit de dessous un présentoir de gâteaux et se jeta dans nos jambes. Son humeur joyeuse, sa délicieuse maladresse, sa façon de zigzaguer en crabe à travers la boutique, nous attendrirent. Accroupies sur le carreau, nos cartables dans nos jambes, nous passâmes un long moment à le caresser et à nous le disputer.

La boulangère, beaucoup moins sentimentale, nous déclara froidement que cette bestiole traînait devant chez elle depuis le matin, et qu'elle ne parvenait pas à s'en débarrasser. Les voisins et les clients interrogés n'avaient pas permis de l'identifier. Elle en avait conclu qu'il s'agissait d'un de ces chats errants comme il s'en trouve tant à notre époque sans coeur où les gens abandonnent leurs bêtes comme de « vieilles canettes de bière ». C'était là la comparaison poétique de la commerçante. Elle était sur le point d'appeler la fourrière.

Et comme nous protestions, indignées, elle ajouta :

– Que voulez-vous que je fasse de cette bête sans collier, ce n'est même pas un chat de race ?

Le chaton, en vérité, n'avait rien d'un spécimen d'exposition. Pourtant, nous étions unanimes pour le trouver adorable.

Appuyée sur son comptoir, la boulangère nous regardait mordre dans nos croissants. Elle finit par lancer, goguenarde :

– Eh bien, vous n'avez qu'à l'adopter puisque vous le trouvez si mignon !

Nous nous regardâmes, embarrassées. Dominique murmura :

– C'est que…

Et Marie enchaîna d'une voix plus ferme :

– On voudrait bien, mais les parents…

La boulangère sourit :

– Ecoutez, mesdemoiselles, je veux bien vous le garder jusqu'à demain ; demain, dernier délai, ensuite…

Le coeur serré, nous fîmes nos adieux au chaton, occupé à poursuivre une mouche engourdie.

Une fois sur le trottoir, notre conciliabule s'étemisa. Cependant, aucune de nous ne se faisait d'illusion ; c'était une cause perdue d'avance.

– Déjà que mon petit frère dort dans la salle de séjour, soupira Hélène qui vivait avec sa mère dans un appartement minuscule.

– Mon père est allergique au poil de chat, déclara Marie, non sans mépris.

Pour moi, ce n'était même pas la peine d'y penser : sur la question des animaux domestiques, mes parents étaient intraitables, ils nous refusaient même un poisson rouge. Quant à Dominique, sa nombreuse famille abritait déjà un chien et un chat. On convint tout de même de tâter le terrain chacune de son côté et de faire le point le lendemain.

Le mardi matin nous trouva très abattues. A midi, d'un commun accord, on évita les abords de la boulangerie. Mais à deux heures, Dominique arriva en retard au lycée. Un air de triomphe relevait son petit nez pointu.

– Il faut que je vous parle, nous glissa-t-elle, tandis que le professeur de maths entamait son cours d'une voix monocorde, le regard absent derrière ses lunettes.

Extrait de Françoise GRARD. La Mansarde, Coll. Raisons d'enfance, Ed. Actes Sud Junior, n°5

Annexe 17. Étude 4b : Consignes.

Présentation de l'expérience :

« J'essaie de comprendre comment les enfants apprennent à l'école. Je travaille sur les idées qui passent par la tête des élèves lorsqu'ils réalisent des exercices. Tout d'abord, tu vas m'aider à tester un logiciel qui devrait permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentent lorsqu'ils sont en train de faire des exercices en classe. Est-ce qu'ils trouvent l'exercice facile ou difficile ? Est-ce qu'ils pensent qu'ils vont réussir à résoudre l'exercice ou non ? Pour m'aider à tester ce programme informatique, je vais te présenter des opérations et tu vas essayer de me donner tes impressions, c'est-à-dire de me dire ce que tu ressens. Il n'y aura ni bonne ou ni mauvaise réponse, l'importance sera de me dire ce que tu penses vraiment. »

Phase d'entrainement pour apprendre à utiliser le curseur et à former des jugements métacognitifs :

« Je vais te présenter des opérations et tu vas me dire si tu penses pouvoir les résoudre. Pour cela tu vas utiliser l'échelle colorée que tu vois en bas de l'écran. Plus tu penses pouvoir résoudre l'opération, plus tu vas cliquer vers le vert foncé. Autrement dit, si tu es sûr de pouvoir résoudre l'opération, tu vas cliquer à cette extrémité de l'échelle. Au contraire, moins tu penses pouvoir résoudre l'opération, plus tu vas cliquer vers le bleu foncé. Autrement dit, si tu es sûr de ne pas pouvoir résoudre l'opération, tu vas cliquer à cette extrémité de l'échelle. Bien sûr, tu peux cliquer entre les deux extrémités. »

9 opérations sont présentées successivement. Il s'agit de 3 blocs de 3 opérations ayant des niveaux de difficulté différents (faciles, moyens, difficiles). Les 3 blocs d'opérations sont présentés de façon aléatoire et à l'intérieur de chaque bloc, les 3 opérations qui ont des niveaux de difficulté différents sont présentées de façon aléatoire. Pour chaque opération :

« Regarde cette opération (Laisser regarder pendant 10 secondes). Plus tu penses pouvoir résoudre cette opération, plus tu vas cliquer vers le vert foncé. Au contraire, moins tu penses pouvoir résoudre cette opération, plus tu vas cliquer vers le bleu foncé. Bien sûr, tu peux cliquer entre les deux extrémités. »

Phase expérimentale condition évaluative :

« Maintenant que tu m'as donné tes impressions sur ces opérations, on va passer à la deuxième partie de la séance. L'objectif de la deuxième partie de notre travail est d'évaluer tes capacités scolaires. L'équipe de direction du collège m'a demandé d'évaluer les capacités scolaires de l'ensemble des élèves de 6ème. Au collège, on sait que certains élèves sont forts, d'autres moins. L'objectif est de mesurer ton niveau. Dans un premier temps, tu vas lire un texte. Ensuite, tu devras répondre à des questions de compréhension sur le texte. Comme c'est

une évaluation, je ne pourrais pas répondre à tes questions s'il y a des mots ou des choses que tu ne comprends pas dans le texte. En revanche, j'y répondrai à la fin de la séance. »

L'élève lit le texte.

« Ce qui va me permettre de mesurer tes capacités, c'est la performance que tu vas obtenir en répondant à des questions de compréhension sur le texte. Cependant, avant de répondre à ces questions, je voudrais que tu me donnes tes impressions sur le texte, comme tu as fait tout à l'heure, cela me servira pour mon travail. Tu vas maintenant me dire ce que tu penses du texte. Plus tu penses que ce texte est un texte facile, plus tu vas aller cliquer dans le vert foncé. Plus tu penses que ce texte est un texte difficile, plus tu vas aller cliquer dans le bleu foncé. »

L'élève clique sur l'échelle colorée.

« Tu vas maintenant me dire comment tu penses avoir compris le texte. Plus tu penses avoir compris le texte, plus tu vas aller cliquer dans le vert foncé. Moins tu penses avoir compris le texte, plus tu vas aller cliquer dans le bleu foncé. »

L'élève clique sur l'échelle colorée.

« Tu vas maintenant me dire si tu penses pouvoir réussir à répondre correctement à des questions sur ce texte. Plus tu penses pouvoir répondre à des questions sur ce texte, plus tu vas aller cliquer dans le vert foncé. Moins tu penses pouvoir répondre à des questions sur ce texte, plus tu vas aller cliquer dans le bleu foncé. »

L'élève clique sur l'échelle colorée.

« Nous allons maintenant passer à l'évaluation. Je vais te demander de répondre à 10 questions sur le texte. Pour faire cela, tu as 15 minutes. Tu peux garder le texte sous les yeux car tu en auras besoin pour répondre aux questions. »

Phase expérimentale condition non évaluative :

« Maintenant que tu m'as donné tes impressions sur ces opérations, on va passer à la deuxième partie de la séance. On m'a demandé d'élaborer un manuel scolaire pour enfants de 6ème sur ordinateur. Je suis en train de construire ce manuel et je veux voir si les textes et les questions sont adaptés ou pas à l'âge des enfants. Comme c'est la première fois que j'essaie ce texte et ces questions, je ne sais pas s'ils sont encore adaptés. Donc surtout, ne cherche pas à savoir si tu es fort ou non, ce n'est pas ce qui m'intéresse. Peut-être que le texte va te paraître facile, peut-être qu'il va te paraître difficile. Ce sera important que tu me le dises comment il t'apparaît à toi, ça me permettra ensuite d'adapter le texte aux élèves de 6ème. Par contre si tu as des questions sur le texte, je n'y répondrai qu'à la fin de la séance. »

L'élève lit le texte.

« Maintenant que tu as lu le texte, tu vas pouvoir me donner tes impressions sur le texte, comme on a fait tout à l'heure, cela va m'aider à construire le manuel. Tu vas maintenant me dire ce que tu penses du texte. Plus tu penses que ce texte est un texte facile, plus tu vas aller cliquer dans le vert foncé. Plus tu penses que ce texte est un texte difficile, plus tu vas aller cliquer dans le bleu foncé. »

L'élève clique sur l'échelle colorée.

« Tu vas maintenant me dire comment tu penses avoir compris le texte. Plus tu penses avoir compris le texte, plus tu vas aller cliquer dans le vert foncé. Moins tu penses avoir compris le texte, plus tu vas aller cliquer dans le bleu foncé. »

L'élève clique sur l'échelle colorée.

« Tu vas maintenant me dire si tu penses pouvoir réussir à répondre correctement à des questions sur ce texte. Plus tu penses pouvoir répondre à des questions sur ce texte, plus tu vas aller cliquer dans le vert foncé. Moins tu penses pouvoir répondre à des questions sur ce texte, plus tu vas aller cliquer dans le bleu foncé. »

L'élève clique sur l'échelle colorée.

Maintenant que tu m'as donné tes impressions sur le texte, tu vas pouvoir me donner tes impressions sur les questions. Pour pouvoir faire cela, je vais te laisser y répondre tout seul, pendant quinze minutes. Tu peux garder le texte sous les yeux car tu en auras besoin pour répondre aux questions. Comme tout à l'heure, ne cherche pas à savoir si tu es fort ou non, ce n'est pas ce qui m'intéresse. Ce que veux, c'est que tu me donner tes impressions sur ces questions.

Cette thèse ambitionne de comprendre d'un point de vue psychologique comment les situations scolaires interagissent avec les (dés)avantages en termes de capital culturel liés à la classe sociale, et contribuent à la reproduction scolaire des inégalités sociales. Dans une première série de quatre études menées auprès de 1340 élèves de CM2 et de 6ème dans leur contexte habituel de classe, nous avons examiné le rôle des comparaisons sociales dans le phénomène de reproduction sociale. Nous avons testé l'hypothèse selon laquelle l'école amplifie les écarts de performances liés à la classe sociale en imposant des comparaisons sociales défavorables aux élèves de classe populaire. Ces comparaisons délétères résultent du fait que les situations scolaires mettent en scène les écarts de réussite entre élèves d'une manière qui ignore l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel scolaire, ce qui oblige les élèves à interpréter ces (dés)avantages comme le reflet de différences de capacités intellectuelles, interprétation qui peut interférer avec le fonctionnement cognitif des élèves désavantagés. La première étude révèle que le simple fait de demander aux élèves de lever la main lors d'une tâche est suffisant pour perturber la performance des élèves de classe populaire. Dans les trois études suivantes, nous avons manipulé le niveau de familiarité vis-à-vis d'un nouveau code d'écriture arbitraire comme proxy de la classe sociale et mis en évidence que les situations qui rendent visibles les différences de réussite entre élèves perturbent la performance des élèves les moins familiers du nouvel arbitraire. Par ailleurs, lorsque les élèves sont informés de l'existence d'un (dés) avantage, être témoin de la réussite des autres n'altère plus leur performance. Dans deux dernières études menées auprès de 164 élèves de 6ème, nous avons opérationnalisé l'inégale familiarité vis-à-vis de l'arbitraire culturel en manipulant le sentiment subjectif avec lequel les élèves réalisent une tâche scolaire et avons montré que pour une tâche identique, l'expérience de la difficulté altère la performance uniquement lorsque le contexte est évaluatif. Le rôle des situations de comparaison sociale et plus généralement des situations évaluatives dans la reproduction sociale est discuté dans une perspective socio-culturelle, au regard de la fonction de sélection de l'école et des croyances culturelles sur la réussite et l'échec.

This work aims to understand from a psychological perspective how school settings interact with (dis)advantages in terms of cultural capital related to social class, and contribute to academic reproduction of social inequality. In a first series of four studies involving 1340 5th and 6th graders in their regular classrooms, we examined the role of social comparison in social reproduction. We tested the hypothesis that school amplifies differences in performance related to social class by staging unfair social comparison to working class students. These disruptive comparisons result from the fact that classrooms settings showcase achievement gaps between students in a way that does not acknowledge the unequal familiarity with academic cultural arbitrary, forcing students to interpret these (dis)advantages as a sign of differences in intellectual ability, a construal which may interfere with disadvantaged students cognitive functioning. The first study revealed that the simple fact of having students raise their hand during a task is enough to undermine the performance of working class students. In the next three studies, we manipulated the level of familiarity with a new arbitrary written code as a proxy for social class and showed that classroom settings that make differences in performance between students visible undermine the achievement of the less familiar students. Furthermore, when students become aware of the existence of a (dis)advantage, witnessing other's success no longer impairs performance. In two last studies conducted with 164 6th graders, we operationalized the unequal familiarity with the cultural arbitrary by manipulating the subjective feeling with which students process an academic task and showed that for a same task, experiencing difficulty alter performance only in an evaluative setting. The role of social comparison situations and more generally evaluative settings in social reproduction is discussed in a socio-cultural perspective, in light of the school's selection function and cultural ideas about success and failure.