

En classe, quels effets peuvent avoir les interactions à dimension évaluative sur les élèves en termes d'inégalités ?¹



SÉBASTIEN GOUDEAU

UNIVERSITÉ DE POITIERS (FRANCE)

Introduction

Il est aujourd'hui solidement établi que les situations dans lesquelles se trouvent les individus ont le pouvoir d'influencer leurs pensées, émotions et comportements (Ross & Nisbett, 1991). De nombreuses recherches mettent ainsi en évidence ce *pouvoir de la situation* sur les performances scolaires. Dans cette note, nous présentons des travaux en psychologie sociale (discipline qui étudie ce pouvoir de la situation) ayant montré comment les situations scolaires peuvent perturber les performances des élèves de classe populaire, et ainsi amplifier les inégalités scolaires.

I. La menace du stéréotype

Un premier élément qui caractérise les interactions scolaires à dimension évaluative concerne l'existence de stéréotypes sociaux, qui sont des croyances sociales qui associent des caractéristiques positives ou négatives aux membres d'un groupe social donné (Leyens *et al.*, 1996). Par exemple, les enfants de classes populaires sont souvent jugés comme moins « intelligents » et moins travailleurs que les enfants de classes sociales favorisées. Les filles quant à elles sont souvent perçues comme moins compétentes en mathématiques que les garçons. Ces stéréotypes, même s'ils ne renvoient à aucune réalité scientifique, ont le pouvoir d'affecter les performances des élèves qui en sont la cible, et ainsi de jouer un rôle dans le phénomène de construction des inégalités scolaires.

Des recherches montrent que lorsqu'ils sont placés en situation d'évaluation, les élèves de classes populaires peuvent craindre de confirmer le stéréotype négatif relatif à leur groupe social d'appartenance, ou d'être jugés conformément à ce stéréotype (Steele, 1997). Cette « menace du stéréotype » engendre du stress, mais également des émotions et des pensées négatives, ce qui peut perturber la performance lors de la réalisation d'une tâche (Schmader *et al.*, 2008). En effet, elle impose à l'élève de faire deux choses : la tâche à réaliser, mais aussi gérer le stress qu'entraîne la peur d'être perçu comme incompetent. Cela s'avère délétère pour les performances intellectuelles car une partie de l'attention n'est pas allouée à la tâche. Pour mettre en évidence ce phénomène, des chercheurs ont demandé à des étudiants de réaliser un test difficile qui était présenté soit comme une évaluation de leurs capacités intellectuelles, soit comme un test ayant pour but simplement d'étudier la manière dont on mémorise les choses (Croizet & Claire, 1998). Les résultats montrent que lorsque

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Goudeau, S. (2023) En classe, quels effets peuvent avoir les interactions à dimension évaluative sur les élèves en termes d'inégalités ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 93-100). Cnesco-Cnam.

le test est présenté comme une évaluation des capacités intellectuelles, les étudiants de classes populaires réussissent moins bien que les étudiants de classes favorisées. En revanche, cet écart disparaît lorsque le test n'est pas présenté comme tel. Ces résultats ont également été répliqués chez des jeunes enfants de CP (Désert *et al.*, 2009).

Par ailleurs, d'autres travaux ont montré que les stéréotypes de genre qui décrivent les filles comme moins compétentes en mathématiques et en sciences produisent exactement les mêmes effets sur les inégalités de genre. Dans une étude, des collégiens et collégiennes devaient mémoriser une figure géométrique complexe avant de la reproduire sans modèle (Huguet & Régner, 2007). Cette tâche leur était présentée soit comme de la géométrie, soit comme du dessin. Les résultats montrent que dans la condition « géométrie », les filles obtiennent une moins bonne performance que les garçons, alors que dans la condition « dessin », elles réussissent mieux que leurs pairs.

II. L'importance de la présentation des situations évaluatives

Ainsi, les travaux sur la menace du stéréotype suggèrent que les situations d'évaluation, loin d'être neutres, ont tendance à accroître les écarts liés à l'origine sociale et au genre. Il ne faudrait pas en conclure pour autant qu'il faut renoncer à toute forme d'évaluation des élèves. Ces travaux posent la question de savoir ce qui peut être menaçant pour des élèves lorsqu'ils sont évalués et comment modifier les formes de l'évaluation. Les évaluations peuvent être plus ou moins orientées vers la mesure des performances à l'aide d'un indicateur simple (une note sur 20 par exemple) ou vers des éléments qui mesurent la progression des élèves². Les travaux sur la menace du stéréotype révèlent que le fait de penser qu'un test pourrait mesurer de façon fiable des capacités intellectuelles qui seraient fixes – et sur lesquelles les élèves auraient peu de contrôle – perturbe la performance des élèves. En revanche, des études ont montré que lorsque l'évaluation n'est plus perçue comme le révélateur de capacités intellectuelles fixes, mais comme un outil au service de la progression, alors ces effets de menace disparaissent. Par exemple, dans une de leurs études, Smeding et ses collaborateurs (2013) ont manipulé la signification associée à un examen de statistiques. L'examen était présenté à des étudiants en première année de licence à l'université, soit comme un outil destiné à améliorer leur apprentissage (c'est-à-dire avec une fonction de formation), soit comme un outil permettant de sélectionner les meilleurs étudiants (c'est-à-dire avec une fonction de sélection). 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.

III. Les risques de la comparaison sociale

Un autre élément déterminant des contextes dans lesquels se déroulent les apprentissages scolaires est 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 d'un ou de plusieurs autres élèves (Wood, 1996). Dans la salle de classe,

² Les indicateurs simples, comme la note sur 20 par exemple, parce qu'ils sont extrêmement synthétiques et parce qu'ils autorisent la comparaison voire le classement entre les élèves, ont tendance à focaliser l'attention de l'élève sur la performance plutôt que sur les savoirs et compétences maîtrisées et sur les stratégies à mettre en œuvre pour progresser (Nicholls, 1984 ; Butler, 1987). Dans ce sens, ils sont assez peu favorables à une évaluation formative même s'ils ne l'empêchent pas.

Le simple fait que plusieurs élèves réalisent une tâche identique en même temps est suffisant pour déclencher ce processus de comparaison sociale (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 vaudrais ? » (Festinger, 1954). En effet, savoir si l'on est « bon » ne s'obtient bien souvent qu'en référence aux autres. 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. En effet, la réussite d'autrui peut être en décalage avec le besoin de maintenir une bonne image de soi, ce qui entraîne une réaction de stress et des pensées négatives coûteuses pour les ressources attentionnelles³. Mais pourquoi la réussite des autres est-elle menaçante ? Pourquoi n'est-elle pas plutôt une source d'inspiration ou de motivation ? En effet, sous certaines conditions, la réussite des autres peut être une source d'inspiration bénéfique pour l'image de soi et les performances (Huguet *et al.*, 2001). Une des conditions pour que cet effet inspirant soit possible est que l'élève perçoive la réussite d'autrui comme atteignable (Lockwood & Kunda, 1997). Or, 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 (Croizet & Claire, 1998). 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 (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 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. Ce que les élèves ne réalisent pas en revanche, c'est que la situation dans laquelle ils ou elles se trouvent n'est pas aussi équitable qu'elle semble l'être. En effet, 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 comparativement aux élèves de classe populaire.

Dans une série d'études, Goudeau et Croizet (2017) ont mis en évidence le fait que les situations de comparaison sociale imposées par le contexte de classe (par ex., un élève qui lève la main pour dire qu'il a terminé un exercice), jouaient un rôle dans l'amplification des inégalités scolaires. 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.

Une première étude réalisée auprès d'élèves de 6^e révèle ainsi le fait que rendre visibles les différences de réussite entre élèves (c'est-à-dire, comparaison sociale) durant une tâche de lecture-

³ Ce résultat peut paraître *a priori* contradictoire avec le fait que le regroupement d'élèves en difficulté par groupe de niveau ou classe peut aussi avoir des conséquences négatives sur leur estime de soi et leur réussite (Marsh, 1984 ; Ireson & Hallam, 2001). Cette contradiction pourrait s'expliquer – même si cela mériterait de faire l'objet de recherches plus approfondies – par le fait que les élèves en difficulté regroupés ensemble peuvent faire l'objet d'attentes moins élevées et d'un traitement différencié de la part des adultes (enseignants et parents), entraînant une moindre progression, et révélant ainsi un phénomène de prophétie auto-réalisatrice (effet Pygmalion, Rosenthal & Jacobson, 1968). Ce phénomène pourrait également être causé par le fait que les élèves interprètent leur position dans ce groupe ou cette classe comme un manque d'intelligence ou d'effort de leur part (Moradoglu, Goudeau, & Cimpian, 2022).

compréhension (c'est-à-dire, lever la main lorsque l'on a répondu à une question) perturbe la performance des élèves de classe sociale populaire. Dans une deuxième étude, les auteurs ont manipulé expérimentalement le niveau de capital culturel d'élèves de CM2 afin de montrer comment la non-reconnaissance des différences initiales de capital culturel pouvait entraver la réussite des élèves les moins familiarisés avec les normes scolaires. Dans une première étape, les élèves étaient plus ou moins familiarisés avec un nouveau système arbitraire d'écriture. Dans une deuxième étape, ce nouveau système d'écriture faisait l'objet d'une évaluation. Pour une moitié des élèves, cette évaluation se réalisait dans un contexte de comparaison sociale où ils devaient lever la main lorsqu'ils pensaient avoir décodé un mot, rendant ainsi les écarts de performance visibles dans la classe. Pour l'autre moitié des élèves, cette tâche se réalisait sans que ceux-ci aient la possibilité de situer leur performance par rapport à celle des autres élèves. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves peu familiarisés avec le nouveau code d'écriture voyaient leur performance diminuer en situation de comparaison sociale comparativement à la condition contrôle. N'étant pas conscients des différences de familiarisation avec la tâche, ces élèves, désavantagés parce qu'ils avaient été moins entraînés, n'avaient pas d'autre choix que d'interpréter leur moindre réussite comme le signe d'une infériorité intellectuelle, ce qui faisait chuter leur performance. En revanche, une troisième étude a permis de montrer qu'il était possible de neutraliser ces effets menaçants de la comparaison sociale en amenant les élèves à interpréter les écarts de réussite comme la conséquence de différences d'entraînement plutôt que de différences de capacités. Ces résultats sont en accord avec d'autres travaux sur la comparaison sociale ayant montré que voir réussir autrui mieux que soi peut être inspirant, mais à la condition de penser qu'il est possible d'atteindre le niveau de réussite d'autrui (Lockwood & Kunda, 1997).

IV. Le cas d'interactions informelles en classe pouvant être perçues comme ayant une dimension évaluative par les élèves

Au-delà des évaluations « formelles » qui ont lieu régulièrement dans la classe, il existe des contextes qui peuvent revêtir une dimension évaluative pour les élèves alors qu'ils ne sont pas présentés comme tels par les enseignants. Par exemple, lors des moments d'échanges collectifs en classe, les questions que posent un enseignant à ses élèves, les feedbacks qu'il donne, la réaction des autres camarades de classe peuvent revêtir une dimension évaluative pour l'élève. En effet, malgré leur caractère informel, ces situations (donner une bonne ou mauvaise réponse, être interrogé ou non) peuvent donner lieu à des inférences (de la part de l'enseignant ou des élèves) sur les caractéristiques de l'élève. Par exemple, ne pas être interrogé ou ne pas trouver la réponse à une question posée à la classe peut avoir des conséquences sur l'image que les élèves (et les autres) se font d'eux-mêmes. Des recherches réalisées dans des classes d'écoles maternelles à partir d'observations vidéo pendant des moments de « regroupement » montrent ainsi que comparés aux enfants de classes moyennes et favorisées, les enfants de classe populaire ont tendance à moins parler lors des échanges collectifs (Goudeau *et al.*, en préparation). Plus spécifiquement, ils sont moins susceptibles de prendre la parole spontanément (par exemple, répondre à une question posée collectivement) et ils sont également moins susceptibles d'être interrogés par l'enseignant. Enfin, lorsqu'ils parlent, ils ont tendance à garder la parole moins longtemps. Globalement, les élèves de classe populaire parlent en moyenne pendant ces moments de regroupement de 50 % à 75 % moins que leurs pairs (prises de paroles sollicitées et non sollicitées). Par ailleurs, dès l'âge de 5 ans, les enfants perçoivent les élèves qui parlent le plus comme intrinsèquement plus intelligents que les autres. Ces situations d'échanges collectifs, qui ont

généralement pour objectif de favoriser la participation de chacun, pourraient donc paradoxalement contribuer à amplifier les inégalités de départ. D'une part parce que tous les élèves n'ont pas la même probabilité de prendre la parole, et d'autre part parce que ceux qui le font le plus (plutôt des élèves de milieux favorisés) vont être perçus comme plus intelligents que les autres.

Cet ensemble de recherches met en lumière la façon dont les interactions quotidiennes dans la salle de classe peuvent subtilement contribuer à construire au quotidien les inégalités sociales. Les effets des évaluations formelles (ou informelles) sont dus en partie à une perception négative de soi (ou la peur d'être perçu négativement par les autres). Ces perceptions négatives peuvent être liées à des stéréotypes ou des comparaisons que l'on juge défavorables et qui amènent à penser que l'on est moins intelligent que les autres. Ces pensées fonctionnent comme des interférences qui vont perturber l'apprentissage de façon momentanée en consommant une partie des ressources cognitives, ce qui peut s'apparenter à faire l'expérience d'une double tâche). En revanche, si ces situations perdurent dans le temps, ces situations peuvent amener les élèves à se dés-identifier du domaine en question (Steele, 1997). Par ailleurs, il ressort également de ces travaux que l'interprétation que font les élèves des différences de réussite joue un rôle déterminant dans la construction de ces inégalités. C'est parce que les élèves ont tendance à expliquer les écarts de réussite comme le reflet de caractéristiques internes (comme l'intelligence ou la motivation), plutôt que par des causes externes ou situationnelles (telles que les stéréotypes, les pratiques éducatives parentales) que les situations d'évaluation peuvent créer des écarts de performance. Cette tendance à expliquer les différences de réussite comme le produit de caractéristiques internes à l'élève est lié à la fois aux propriétés du système cognitif et à un ensemble de croyances culturelles. Ainsi, cette préférence pour les explications internes est favorisée par le fonctionnement du système attentionnel et de la mémoire. Par exemple, comparés à des facteurs tels que l'origine sociale, les facteurs intrinsèques sont plus saillants et observables – ils viennent à l'esprit plus facilement et ils sont plus simples à mémoriser (Horne, Muradoglu & Cimpian, 2019). Au-delà des propriétés du système cognitif, cette tendance est également renforcée par les caractéristiques du contexte culturel. Ainsi, en Europe et en Amérique du Nord, les individus sont plutôt perçus comme des entités autonomes, séparées, indépendantes les unes des autres. Par conséquent, les différences de comportements en général, et de réussite en particulier, y sont perçues comme le produit de caractéristiques individuelles, dégagées de l'influence du contexte social (Markus & Kitayama, 1991). Mais dans les contextes culturels où les individus sont considérés comme plus interdépendants et reliés, en Asie par exemple, les individus sont plus sensibles au rôle des facteurs externes (par exemple, la famille, l'enseignant) dans la réussite (Plaut & Markus, 2005). Les biais en faveur des explications internes sont également encouragés par les caractéristiques des salles de classe. En effet, dans une classe, les enfants ont généralement le même âge, le même enseignant, ils bénéficient généralement du même enseignement et réalisent les mêmes tâches. Cette apparente homogénéité de l'environnement de la classe, renforcée par la croyance dans l'égalité des chances, fait ressortir les différences de réussite, tout en détournant l'attention des contraintes externes qui peuvent agir sur les performances, comme les stéréotypes, les différences de temps et de ressources que les familles des enfants peuvent consacrer à leur aide (Croizet et al., 2017). Enfin, les comportements et le langage des adultes peuvent renforcer par inadvertance ce biais. Par exemple, il n'est pas rare de donner des feedbacks sur les performances ou le comportement des élèves d'une façon qui met en évidence explicitement ou implicitement leurs caractéristiques personnelles. Or, il est bien établi qu'utiliser des termes tels que « brillants » pour décrire les élèves très performants ou

consoler les élèves en difficulté en disant, par exemple, que « tout le monde ne peut pas être bon en maths » peut accentuer cette tendance (Heyman, 2008 ; Rattan, Good, & Dweck, 2012).

Plusieurs recherches ont été menées pour tenter de réduire ces effets de « menace » de l'image de soi. Une façon de réduire ces phénomènes est d'agir sur la métacognition, c'est-à-dire la manière dont les individus pensent et se représentent le fonctionnement cognitif. Ainsi, amener des étudiants à penser que le stress est bon pour la performance ou encore expliquer à des collégiens que l'intelligence est un attribut malléable qui se développe plutôt qu'une capacité fixe, permet de contrecarrer les effets de menace du stéréotype (Johns, Inzlicht & Schmader, 2008 ; Good, Aronson & Inzlicht, 2003). Il est également possible de neutraliser les effets menaçants de la comparaison sociale en amenant les élèves à interpréter les écarts de réussite comme la conséquence de différences d'entraînement plutôt que de différences de capacités (Goudeau & Croizet, 2017).

Conclusion

Ainsi, ce qui se passe concrètement tous les jours dans la classe peut favoriser ou défavoriser les élèves en fonction de leur origine sociale ou de leur genre. Au-delà de l'engagement des enseignants pour la réussite de tous les élèves, certaines croyances culturelles et la façon dont est organisée l'école influence les interactions dans la classe. Au cours de situations évaluatives formelles comme au cours d'interactions ordinaires en classe, interpréter sa difficulté ou sa moins bonne réussite comme le fait d'être moins intelligent amène les élèves à ressentir du stress et des pensées négatives, ce qui peut détériorer la motivation et la réussite. Étant donné que les élèves issus de milieux populaires sont davantage susceptibles que les autres d'éprouver des difficultés et de faire l'expérience de comparaisons sociales qui leur sont défavorables (en partie en raison du fait qu'ils possèdent un capital culturel plus éloigné des savoirs et attendus scolaires), le biais en faveur des explications internes creuse les inégalités dans la classe. De façon similaire, le fait de penser que les filles réussissent moins bien que les garçons en mathématiques et en sciences parce qu'elles seraient moins « douées » pour ces domaines peut diminuer leur intérêt à s'engager dans ces matières et dans les carrières scientifiques ultérieures. De plus, au-delà de l'amplification des inégalités, le fait d'expliquer les écarts de réussite dans la classe comme la conséquence de l'intelligence ou de la motivation des élèves tend à faire paraître ces différences entre les enfants comme légitimes et justes, ce qui peut être un frein à la volonté à les réduire. Bien sûr, il existe d'autres causes économiques et structurelles à ces inégalités, mais ce qui se passe pendant la classe n'est pas à négliger. S'il paraît difficile de modifier directement les contextes culturels et institutionnels, les enseignants ont le pouvoir en revanche, dans une certaine mesure, de modifier certaines croyances et pratiques à l'intérieur de la salle de classe. Conduire les élèves à changer la façon dont ils interprètent leurs réussites, difficultés et échecs, modifier le sens associé aux différences de performances dans la classe, limiter la compétition, ou encore prendre en compte le fait que les élèves arrivent en classe inégalement préparés aux apprentissages et que par conséquent ce qui a été acquis à travers l'expérience familiale pour certains doit faire l'objet d'un travail explicite en classe pour les autres, sont autant de pistes possibles pour réduire la construction des inégalités sociales.

Références

- 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
- 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., Goudeau, S., Marot, M. & Millet, M. (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: Documenting symbolic violence from a social psychological point of view. *Current Opinion in Psychology, 18*, 105-110.
- 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
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140. doi:10.1177/001872675400700202
- 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
- Goudeau, S. & Croizet, J. C. (2017). Hidden Advantages and Disadvantages of Social Class: How Classroom Settings Reproduce Social Inequality by Staging Unfair Comparison. *Psychological Science, 28*, 162-170. doi: 10.1177/0956797616676600
- Goudeau, S., Autin, F., Markus, H. R., Stephens, N. M., Croizet, J.-C., & Cimpian, A. (en préparation). Cultural mismatch in preschool: How teachers' and children's interactions play a role in the amplification of inequalities.
- Heyman, G. D. (2008). Talking about success: Implications for achievement motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(5), 361-370. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.06.003>
- Horne, Z., Muradoglu, M. & Cimpian, A. (2019). Explanation as a cognitive process. *Trends in Cognitive Sciences, 23*(3), 187-199.
- 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
- Huguet, P., & Régner, I. (2007) Stereotype threat among schoolgirls in quasiordinary classroom circumstances, *Journal of Educational Psychology, 2007*, 99, 545-560. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001) *Ability Grouping in Education*. Londres : Sage.
- 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
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Éditions Mardaga.

- 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
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marsh, H. W. (1984). Self-concept, social comparison, and ability grouping: A reply to Kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, 21(4), 799-806.
- 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
- Muradoglu, M., Goudeau, S. & Cimpian, A. Children’s Explanations for Ability Grouping (en préparation).
- 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
- 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
- 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.
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C. S. (2012). “It’s ok—Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, L. & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation: Perspectives of social psychology*. McGraw-Hill.
- 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
- 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.
- 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
- 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