



HAL
open science

Dynamique des processus de développement de carrière en contexte contre-stéréotypique : modélisation de la réussite des femmes militaires aux formations professionnelles

A. Delicourt, A. Le Blanc

► To cite this version:

A. Delicourt, A. Le Blanc. Dynamique des processus de développement de carrière en contexte contre-stéréotypique : modélisation de la réussite des femmes militaires aux formations professionnelles. *Psychologie Française*, 2019, 64 (1), pp.33 - 45. 10.1016/j.psfr.2018.09.001 . hal-03486757

HAL Id: hal-03486757

<https://hal.science/hal-03486757>

Submitted on 20 Dec 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Dynamique des processus de développement de carrière en contexte contre-stéréotypique :
modélisation de la réussite des femmes militaires aux formations professionnelles

The dynamic of career development process in counter-stereotypical context: modeling the success
of military women in professional certifications

Alice Delicourt*, Post-doctorante, Université Toulouse Jean-Jaurès, Laboratoire PS-DT (EA 1697).
5 allées Antonio Machado 31000 Toulouse. Thèmes de recherche : développement de carrière,
féminisation des professions, identité professionnelle.

Alexis le Blanc, Professeur, Université Toulouse Jean-Jaurès, Laboratoire PS-DT (EA1697). 5
allées Antonio Machado 31000 Toulouse. Thèmes de recherche : transitions psychosociales,
système des activités, perspectives temporelles, conduites de projets.

Pour les correspondances liées à cet article, contacter :

alice.delicourt@gmail.com

tel : 01.60.37.17.36

Dynamique des processus de développement de carrière en contexte contre-stéréotypique :
modélisation de la réussite des femmes militaires aux formations professionnelles

The dynamic of career development process in counter-stereotypical context: modeling the
success of military women in professional certifications

Résumé :

L'objectif de cette étude est de modéliser les effets des identifications professionnelles et des processus d'auto-évaluation des compétences sur la réussite des femmes marines aux formations professionnelles qualifiantes. Nous avons interrogé 154 élèves en cours de formation pour devenir opérateur expérimenté et chef d'équipe. Alors que les femmes réussissent la formation « opérateurs » aussi bien que les hommes, les femmes en formation de « chef » réussissent moins bien. Les femmes sont ainsi exposées à deux sources d'influence indépendantes limitant leur évolution professionnelle : leur sexe, d'une part, qui les conduit à moins s'identifier professionnellement et à se comparer défavorablement à leurs collègues, et leur situation familiale, d'autre part, qui les conduisent à accorder moins de valeur à l'institution dans la définition d'elles-mêmes. Ces résultats soulignent ainsi l'importance de la dynamique des processus de réalisation de soi en jeu tout au long de la carrière.

Mots clés : femmes, développement de carrière, identification professionnelle, auto-évaluation, militaire

Abstract:

Careers in the French Navy are determined by successive certifications allowed military to have more and more managerial responsibilities. Women are unequally represented in the hierarchy. Military identity is deeply associated with male characteristics (Sorin, 2003).

Women encounter difficulties to be perceived as military in their own right (Héritier, 2011), but also to articulate their identity as women with their professional identity, de facto in opposition (Toulgoat, 2002). On the one hand women's family life is seen as incompatible with service life (Caraire & Léger, 2000), on the other hand, within the crews of warships, their skills are underestimated (Matthews, Ender, Laurence & Rohall, 2009). The objective of this study is to model the effects of professional identifications and self-assessment of competences on the success of military women in professional certifications. We interviewed 154 students in training to become “experienced operators” (including 73 women) with an average of 3.32 years of duty (SD = 2.11) and 61 students in training to become “team leader” (including 20 women) with an average of 9.28 years of duty (SD = 3.30). The questionnaire measures self-efficacy (Bandura, 1977), performance expectations compared to their colleagues (Rosenthal, Crisp and Suen, 2007), identification to the professional group (Laplante and Tougas, 2011) and identification to the organization (Tougas, Rinfret, Beaton & de la Sablonniere, 2005). The final score at the end of the training is considered as an indicator of success. While women are as successful as men in the certification "operator", they are less successful in the certification “team leader”. The structural equation model (path analysis) ($\chi^2(15, N=215)=21.32, p=.13$;CFI=.982, GFI=.976, RMSEA=.044) emphasizes the centrality of professional identifications to succeed in training. Women are less identified with sailor than men and feel less able to succeed, they develop lower performance expectations and they underestimate their performance compared to their colleagues, which has a negative effect on their success in training. In parallel, changes in family life are associated with reduced professional identifications, but this effect is independent of the sex of the individuals. Women are therefore exposed to two independent sources of influence limiting their career development: gender, which leads to less professional identifications and to compare unfavorably with their colleagues, and family status. These results highlight the

importance of the dynamic of self-realization processes throughout the career.

Keywords: women, career development, professional identification, self-assessment, military

1. Constats et problématique

La féminisation des armées s'est accompagnée d'une triple différenciation entre les hommes et les femmes. La différence est d'abord horizontale : les femmes n'exercent pas les mêmes spécialités que les hommes dans la mesure où elles sont davantage orientées vers des métiers administratifs. Elle est ensuite verticale, les femmes sont moins représentées dans les grades supérieurs : 14,6 % des matelots sont des femmes contre 7,3% des sous-officiers supérieurs. Enfin, elle est symbolique, l'identité militaire semble encore profondément masculine et il apparaît difficile, pour les femmes, de « trouver leur place » (Sorin, 2003). Les femmes rencontrent des difficultés à être perçues comme des militaires à part entière (Héritier, 2011), mais aussi à articuler leur identité de femme avec leur identité professionnelle, de fait en opposition (Caraire & Léger, 2000 ; Toulgoat, 2002). Au sein des armées, les discriminations dont sont victimes les femmes sont occultées en associant la sous-représentation des femmes à des questions d'habiletés (Young & Nauta, 2013). De ce fait, l'échec d'une femme est souvent mis sur le compte de sa féminité. De leur côté, les femmes qui embarquent sur des bâtiments où les équipages sont majoritairement masculins se sentent jugées et mises à l'épreuve de façon plus directe et automatique que les hommes et essayent sans cesse de prouver qu'elles méritent leur place (Trompette, 2000 ; Sorin, 2003).

Les carrières de la Marine Nationale sont conditionnées par l'obtention successive de qualifications, délivrées à la suite de formations, permettant d'évoluer vers de plus en plus de responsabilités d'encadrement. L'objectif de cette étude est d'appréhender la dynamique des processus psychosociaux pouvant expliquer le plafond de verre observé dans l'institution à travers la réussite des femmes à des formations conditionnant le déroulé de leur carrière.

2. Fondements théoriques

2.1 Stéréotypes de sexe en situation d'évaluation

Au sein des équipages de bateaux de guerre, les compétences des femmes sont sous-estimées (Matthews, Ender, Laurence et Rohall, 2009). Les femmes, en général, sont victimes d'images stéréotypées quant à leur manque de compétences au travail (Sacharin, Lee, & Gonzales, 2009) et leurs moindres capacités à résoudre des problèmes complexes (Dubar, Tripier, & Boussard, 2011). Ainsi, plus une femme est décrite comme étant féminine et moins elle est perçue comme compétente (Suquet & Moliner, 2009). Cette « incongruence » constituerait un des facteurs explicatifs du phénomène du « plafond de verre » (Heilman, 2001).

Appartenir à un groupe ayant une « mauvaise réputation » peut conduire les individus à internaliser l'infériorité de leur groupe en assimilant que le stéréotype est vrai pour eux-mêmes, et ainsi affecter leur performance (Croizet & Leyens, 2003). Ainsi, les membres de tout groupe pour lequel il existe un stéréotype négatif connu sont susceptibles de connaître les effets de la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995). En effet, Steele et Aronson (1995) ont montré que les situations évaluatives qui rendent les stéréotypes négatifs saillants provoquent l'apparition de pensées anxieuses liées à la crainte de voir les stéréotypes confirmés, ce qui va se traduire par une moindre performance des individus et donc, au final, par la réalisation des prophéties. Plus les individus investissent le domaine de l'évaluation et plus ils sont sensibles à la menace du stéréotype (Steele, 1997). Être marin est encore perçu comme étant un « métier d'homme » (Trompette, 2000) et près de la moitié des femmes militaires estiment que tous les métiers militaires ne peuvent pas être exercés par des femmes (Navelot, 2000).

Les effets des stéréotypes sexistes sur la réussite aux évaluations ont été peu étudiés en contexte professionnel, la majeure partie des études sont réalisées en contexte scolaire (pour

une méta-analyse, voir Plante, Théorêt, & Eizner-Favreau, 2010), à partir de tests de mathématiques pro-masculins (par exemple Beilock, 2008 ; Schmader, Johns & Forbes, 2008). Il en ressort que les femmes auraient des difficultés spécifiques à se catégoriser à la fois comme une femme et comme compétente en mathématiques (Rydell, McConnell, & Beilock, 2009 ; Nosek, Banaji, & Greenwald, 2002), leur rendement à des tâches cognitives liées à cette matière s'en trouvant par ailleurs affecté négativement (pour une méta-analyse, voir Nguyen & Ryan, 2008).

Les individus qui ont réussi à passer les barrières du stéréotype et à atteindre un certain niveau de réussite dans le domaine où ils sont stigmatisés ont développé une sensibilité particulière au stéréotype (Désert, Croizet et Leyens, 2002). Ainsi, les femmes qui sont montées dans la hiérarchie militaire pourraient être plus sensibles à la pression due au stéréotype dont elles sont victimes. D'autant plus qu'elles sont parfois les seules représentantes, ou presque, de leur sexe parmi leurs collègues. Ce contexte particulier est connu pour activer l'effet solo, c'est-à-dire que le fait d'être en infériorité numérique lors de la passation de tests renforce la baisse des performances féminines (Murphy, Steele et Gross, 2007 ; Inzlicht et Ben-Zeev, 2000). En effet, des femmes réussissent encore moins bien un test de mathématiques en condition d'activation de la menace lorsqu'elles sont seules au milieu d'hommes pour le passer (Sekaquaptewa et Thompson, 2003). Elles sont également moins efficaces lorsque la résolution se fait en groupe avec des hommes (Grover, Ito & Park, 2017). Dasgupta, Scircle et Hunsinger (2015) ont montré que le travail en petit groupes mixtes ou majoritairement féminins dans des écoles d'ingénieurs permet aux femmes d'élever leur niveau de confiance et leurs aspirations de carrière.

2.2 Effets des processus d'auto-évaluation et de comparaison sociale sur la performance

Le sentiment d'auto-efficacité (SAE) est relatif aux jugements d'une personne concernant ses

capacités à organiser et à exécuter des actions pour atteindre des niveaux définis de performance (Bandura, 1977, 2007). Le SAE est ainsi une variable contextuelle (Bandura, 2007), l'individu n'est pas auto-efficace par nature, il se sent efficace dans un domaine précis, ce qui fait que de nombreuses variations inter et intra-individuelles sont observées. Il existe une relation positive entre la force du sentiment d'auto-efficacité et le niveau de réussite (Sadri & Robertson, 1993) : les sujets qui se sentent « inefficaces » abandonnent rapidement toute recherche de solution et se désintéressent de la tâche (Bandura, 2007 ; Bandura & Locke, 2003). Le SAE affecte ainsi non seulement le niveau d'effort, en matière d'objectifs fixés et d'engagement, mais aussi l'efficacité de l'effort déployé (Bandura 2007, Eccles & Wigfield, 2002).

Le sentiment d'auto-efficacité apparaît être un prédicteur clé de la carrière (Lent, Brown, & Hackett, 1996) puisqu'il est un médiateur du développement des intérêts professionnels, des choix de carrière et de la performance (Bandura, 1997). Les femmes limiteraient leurs opportunités de carrière dans les emplois traditionnellement masculins du fait de faibles attentes d'efficacité dans ces domaines (Brooks & Betz, 1990 ; Betz & Hackett, 1981). Le degré d'efficacité perçu dans l'emploi influence de manière significative l'intention de persévérer dans un métier masculin (Lagabrielle, Vonthron, Pouchard, & Magne, 2011).

L'interaction avec autrui permet de construire une norme, une réalité sociale qui vient pallier le manque de réalité objective que l'individu peut élaborer sur lui-même. En ce sens, la comparaison sociale se produit dès lors qu'une personne compare les capacités, opinions ou autres caractéristiques d'un individu (souvent lui-même) ou groupe, avec celles d'un autre individu ou groupe et permet à un individu d'évaluer ses opinions et ses compétences (Festinger, 1954). La comparaison peut être ascendante (par rapport à quelqu'un jugé meilleur) ou descendante (par rapport à quelqu'un jugé moins bon). Elle n'est pas sans conséquence pour l'estime de soi (Martinot, 2008 ; Collins, 1996) car l'individu s'évalue à

partir des niveaux de référence fournis par la comparaison. Les expériences de comparaison sociale constituent une des sources essentielles du sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997).

Les situations d'évaluations créent une certaine pression qui limite les ressources attentionnelles focalisées sur la tâche (Muller & Butera, 2007), ainsi la comparaison à une cible de niveau supérieur inhibe la performance (Marx, Stapel, & Muller, 2005). Dans nombre de situations de la vie quotidienne, le sexe masculin est bien souvent le standard de référence dans les comparaisons hommes/femmes (Croizet & Leyens, 2003), ce qui désavantage probablement les femmes. Une comparaison sociale positive avec les hommes permettrait d'ailleurs de pallier les effets du sexe sur la réussite aux concours dans les institutions majoritairement masculines (Delicourt & le Blanc, 2016a).

L'objectif de cette étude est de mettre en œuvre une approche développementale du développement de la carrière des femmes dans des contextes contre-stéréotypiques en interrogeant deux populations situées à deux temps différents de leur carrière. Est entendu par « contexte contre-stéréotypique » un environnement où l'on observe une inversion des représentations stéréotypées véhiculées : c'est le cas des femmes exerçant des métiers traditionnellement masculins (Suquet & Moliner, 2009). Nous formulons les hypothèses suivantes : les femmes militaires réussissent moins bien les formations professionnelles qualifiantes, et ce d'autant plus qu'elles progressent au sein de la hiérarchie (H1) car plus elles sont gradées et plus elles sont minoritaires. Cet effet est médiatisé par les identifications professionnelles (à l'organisation et au groupe professionnel) (H2), l'échec en formation pouvant dès lors s'expliquer par une difficulté à se catégoriser comme femme et comme militaire. Cet effet est également médiatisé par les processus d'auto-évaluation des performances (H3), facteurs clés en matière de réussites scolaire et professionnelle, à travers le sentiment d'auto-efficacité et les attentes de performance par rapport à ses collègues en

général.

3. Méthode

3.1 Procédure

Les questionnaires ont été administrés en format papier dans deux centres d'instruction de la Marine Nationale. Chaque centre est spécialisé dans un domaine particulier : les métiers administratifs pour le premier et les métiers techniques pour le second. Les participants étaient en cours de formation professionnelle qualifiante.

La consigne orale donnée en début de passation est : « Cette étude est réalisée dans le cadre d'une recherche sur les déterminants de la réussite en formation. Nous interrogeons ainsi des élèves de différentes spécialités dans les différents centres de formation de la Marine. Nous vous sollicitons pour participer à ce travail. Nous vous demandons de renseigner votre matricule car nous avons besoin de pouvoir suivre vos notes aux différents examens mais vos informations resteront strictement confidentielles. Seuls les chercheurs y auront accès et, une fois l'étude terminée, les questionnaires seront détruits. ».

3.2 Participants

Les participants suivaient deux types de formation. La première formation est dite de « premier niveau », elle permet d'accéder à des postes d'opérateurs expérimentés. La seconde est une formation de deuxième niveau qui permet d'accéder à des postes de chefs d'équipe. Ces deux formations se situent à deux niveaux hiérarchiques distincts, il faut être titulaire de la première pour pouvoir accéder à la seconde. Les individus n'ont pas été interrogés sur la base de leurs caractéristiques personnelles, mais selon le seul critère d'être engagés dans l'obtention d'une de ces formations qualifiantes ; ils présentent ainsi des caractéristiques personnelles très diverses. L'évolution de leur carrière dépend de leur réussite à cette

formation mais également de leur classement qui leur permet de choisir leur poste à l'issue de la formation.

Nous avons interrogé 154 élèves en cours de formation pour devenir opérateur expérimenté (dont 73 femmes), ayant en moyenne 23.84 ans ($SD=2.87$) et 3.32 ans de service ($SD=2.11$). Il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes en termes d'âge ($t(150)=-1.39$, $p=.084$, *ns*), de temps de service ($t(150)=-1.44$, $p=.078$, *ns*) et de situation conjugale ($\chi^2(154,1)=.42$, $p=.519$, *ns* ; 72% des hommes et 64% des femmes sont célibataires).

Nous avons également interrogé 61 élèves en cours de formation pour devenir chef d'équipe (dont 20 femmes), ayant en moyenne 30.25 ans ($SD=3.74$) et 9.28 ans de service ($SD=3.30$). Il n'y a pas de différences entre les hommes et les femmes en termes d'âge ($t(58)=.31$, $p=.380$, *ns*), de temps de service ($t(59)=1.02$, $p=.162$, *ns*) et de situation conjugale ($\chi^2(61,1)=.93$, $p=.480$), 24% des hommes et 25% des femmes sont célibataires).

Comme l'on pouvait s'y attendre, les individus suivant la formation « chef », plus âgés, sont plus avancés dans la construction d'une vie de couple ($\chi^2(215,1)=40.23$, $p<.001$).

3.3 Matériel

Le questionnaire est composé, en plus d'informations biographiques (sexe, âge, situation conjugale, spécialité, temps de service), des éléments suivants :

Le sentiment d'auto-efficacité est évalué à travers un item relatif à la tâche (Bandura, 1977) : « Pensez-vous être capable de réussir la formation que vous suivez actuellement ? ». Les participants doivent se positionner sur une échelle de Lickert en 5 points.

Les attentes de performance par rapport à ses collègues (comparaison sociale) sont évaluées en demandant aux participants d'estimer leur performance et d'estimer la performance moyenne des individus de leur spécialité (Rosenthal, Crisp & Suen, 2007). Ils réalisent une estimation sur 20 points, selon une échelle habituelle en contexte scolaire. Ces mesures

permettent d'estimer à la fois le réalisme de leur prédiction et le sens de la comparaison *a priori* avec les autres.

L'identification au groupe professionnel a été mesurée avec une échelle de trois items utilisée pour apprécier la composante cognitive de l'identification (Laplante & Tougas, 2011). Ces items sont : « Je m'identifie beaucoup aux individus de ma spécialité », « J'ai beaucoup de choses en commun avec les autres marins de ma spécialité » et « Ma spécialité reflète de façon importante qui je suis ». Les participants doivent se positionner sur une échelle de Lickert en 5 points. L'alpha pour cette échelle est de .668.

La dévaluation de la Marine a été mesurée en adaptant au contexte de la Marine Nationale l'échelle de dévaluation du travail de Tougas et al. (2005). L'alpha est de .741.

La réussite en formation est estimée à travers la note de fin de cours, c'est-à-dire la moyenne de toutes les notes obtenues aux contrôles de connaissances ayant eu lieu pendant la formation. Cette note est centrée et réduite pour permettre des comparaisons. Les notes z ont été ramenées, pour plus de lisibilité, sur 200 points, la moyenne a été fixée à 100 et l'écart-type à 15. De cette manière, le score d'un individu est facilement « positionnable » par rapport aux scores de l'ensemble des individus qui ont passé strictement la même formation que lui. Cette procédure gomme les effets de la difficulté de l'examen en homogénéisant les moyennes ce qui permet de comparer les individus. Le seul effet de cette procédure est la transformation linéaire des valeurs, cela n'a aucune incidence sur les profils de variation (Howell, 1998). Les contrôles des connaissances, sur table ou au moyen de travaux pratiques, sont relatifs au métier exercé (législation en vigueur, procédures techniques, méthodes de contrôle de l'activité, etc.) et se déroulant tout au long de la formation (d'une durée de 8 semaines à 10 mois).

4. Résultats

Alors que les femmes réussissent la formation « opérateurs » aussi bien que les hommes, les femmes en formation de « chef d'équipe » réussissent moins bien. En fin de cours « opérateur », les femmes ont une note moyenne de 100.21 ($SD=24.29$) et les hommes de 99.79 ($SD=25.72$). Les femmes en fin de cours « chef d'équipe » ont une note moyenne de 91.34 ($SD=21.19$) et les hommes de 104 ($SD=23.63$), la différence est significative ($F(1,60)=4.12, p=.047, \eta^2=.07$).

Insérer ici Figure 1

4.1 Effets simples et effets médiateurs pour la population des opérateurs

Les résultats pour les individus en formation « opérateurs » sont résumés dans le tableau I.

Insérer ici Tableau I

Il apparaît ainsi que les hommes « opérateurs » dévaluent en moyenne plus la Marine que les femmes ($F(1,150)=11.10, p<.001, \eta^2=.05$) alors qu'ils s'identifient en moyenne plus à leur groupe professionnel (être marin) ($F(1,151)=10.29, p<.001, \eta^2=.05$).

La différence entre l'estimation de sa note et la moyenne perçue de la classe permet, à notre sens, d'appréhender le rôle de la comparaison sociale interpersonnelle. Les femmes « opérateurs » se sous-estiment davantage par rapport à leurs collègues que les hommes ($F(1,153)=4.60, p=.032, \eta^2=.03$). Ce score est corrélé négativement à l'exactitude de la prédiction que les femmes font de leur note ($r=-.395, p=.001$), c'est-à-dire que plus les femmes se sous-estiment de façon injustifiée par rapport à leurs résultats effectifs et plus elles imaginent que les autres ont mieux réussi.

Des tests de corrélation ont été réalisés sur le groupe des femmes et sur le groupe des hommes

pour identifier les facteurs les plus associés à la réussite en cours. Il apparaît que la note de fin de cours « opérateur » dépend, pour les femmes, du fait de s'estimer aussi performantes que leurs collègues ($\beta=.442, p<.001$) et d'un sentiment d'auto-efficacité élevé ($\beta=.306, p=.009$). Ces deux variables expliquent 44 % de la variance des performances en cours, ce qui est important ($R^2_{aj}=.44, F(2,69)=28.884, p<.001$). L'apport du SAE, en plus de la comparaison sociale, est confirmé par la variation du R^2 de +,058, ce qui est significatif ($F(1,69)=7.34, p=.008$). Pour les hommes, la note de fin de cours « opérateur » dépend de la seule comparaison « positive » avec leurs collègues ($\beta=.756, p<.001$), ce qui explique 56,6 % de la variance de leur performance ($R^2_{aj}=.566, F(1,79)=105.273, p<.001$).

4.2 Effets simples et effets médiateurs pour la population des chefs d'équipe

Les résultats pour les individus en formation « chef d'équipe » sont résumés dans le tableau 2.

Insérer ici tableau 2

Il apparaît que les femmes « chef d'équipe » font une estimation plus faible de leur performance que les hommes ($F(1,57)=10.09, p=.002, \eta^2=.15$). En revanche, en termes d'exactitude de cette prédiction, il n'y a pas de différences entre les hommes et les femmes « chef d'équipe » ($F(1,57)=.78, ns$), elles sont donc aussi « réalistes ». Les femmes ne sous-estiment ainsi pas leur performance puisque leur « infériorité » en termes de performance est une réalité, les femmes ayant d'ailleurs un sentiment d'auto-efficacité plus faible que les hommes ($F(1,61)=7.96, p=.007, \eta^2=.12$).

Il apparaît que les attentes de performance par rapport aux collègues constituent un médiateur important des effets du sexe sur la réussite pour l'échantillon des « chefs d'équipe ». En effet, nous avons déjà vu qu'en plus de moins bien réussir le cours que les hommes, les femmes se

sous-estiment davantage par rapport aux autres que les hommes. En outre, la régression de la note de fin de cours sur les attentes est significative ($R^2_{aj}=.395$, $F(1,56)=38.197$, $p<.001$). En incluant les attentes dans le modèle de régression de la note sur le sexe, la valeur prédictive du sexe n'est plus significative ($\beta=-3.011$, $t(55)=-.549$, *ns*). Le test de Sobel est significatif ($z=-2.82$, $p=.004$), ainsi la médiation est parfaite.

Bien que l'on ait observé que les femmes « chefs d'équipe » ont un plus faible sentiment d'auto-efficacité que les hommes, on ne peut conclure à son effet direct sur la performance. En effet, le sentiment d'auto-efficacité ne prédit pas la performance ($R^2_{aj}=.034$, $F(1,59)=3.138$, $p=.082$). En revanche, il prédit les attentes de performance par rapport aux autres ($R^2_{aj}=.095$, $F(1,56)=6.973$, $p=.011$). En incluant le SAE dans l'analyse de régression des attentes de performance par rapport aux autres sur le sexe, la valeur prédictive du sexe est moindre ($B=-.778$, $t(55)=-2.38$, $p=.021$). Le test de Sobel est significatif ($z=-1.93$, $p=.05$), le SAE est donc un médiateur partiel des effets du sexe sur les attentes de performance.

4.3 Modélisation générale de la réussite en formation en cours de carrière

L'analyse en piste causale permet d'appréhender l'articulation conjointe de différentes variables, ce qui est particulièrement intéressant dans le cadre d'observations réalisées dans des situations complexes (hors contexte expérimental) (Bacher, 1987). Les modèles structuraux s'inscrivent dans une démarche hypothético-déductive (Bollen, 1989), ils permettent de vérifier l'ajustement d'un modèle aux données qui ont été recueillies.

Le modèle théorique est ajusté aux données ($\chi^2(15, N=215)=21.32$, $p=.13$). Les indices « incrémentaux » d'ajustement du modèle global (CFI=.982, GFI=.976 et RMSEA=.044) sont satisfaisants. Selon les recommandations de Bollen (1989) et de Hu et Bentler (1995) : pour qu'un modèle soit ajusté, il convient que le CFI (mesure de la diminution relative du manque d'ajustement) et le GFI (part relative de la variance-covariance expliquée par le modèle)

soient supérieurs à .90 et que le RMSEA (différence moyenne par degré de liberté attendue dans la population totale) soit inférieur à .05, ce qui est le cas ici. La figure 2 est une représentation du modèle et de ses indicateurs.

Insérer ici Figure 2

La question de la dynamique des processus a été opérationnalisée par l'intégration du temps de service. Le modèle confirme que la comparaison avec ses collègues apparaît être une variable clé pour réussir en formation. Elle est influencée par deux facteurs sociocognitifs : l'identification professionnelle (au groupe et à l'institution) et le sentiment d'auto-efficacité. Or, c'est justement sur ces dimensions que les femmes éprouvent plus de difficultés à se positionner que les hommes. On comprend ainsi le mécanisme qui les conduit à moins bien réussir que les hommes. L'évolution de la situation conjugale au cours du temps a également un effet sur l'identification à l'institution : moins de valeur est accordée à l'institution dans la définition de soi, les individus s'identifient dès lors moins à leur groupe professionnel ce qui les conduit à moins bien réussir la formation, du moins du point de vue des contenus qui sont évalués. Les femmes sont donc exposées à deux sources d'influence indépendantes : leur sexe d'une part, et leur situation familiale, d'autre part.

5. Discussion

Les femmes « opérateurs » ont des performances équivalentes aux hommes, alors que les femmes « chef d'équipe » réussissent moins bien. Notre première hypothèse est ainsi validée. Ces résultats sont en partie conformes à la littérature puisque les effets de la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995), sont renforcés lorsque les femmes se trouvent en infériorité numérique (Murphy, Steele, & Gross, 2007 ; Sekaquaptewa & Thompson, 2003 ;

Inzlicht & Ben-Zeev, 2000). Or il y a environ 15% de femmes opérateurs, et 8% de femmes chef d'équipe. La non-mixité favorise la réussite des femmes dans les disciplines scolaires les plus « masculines » (Bataille, 2011), ce qui souligne l'importance que revêt le contexte social de l'évaluation. Delicourt et le Blanc (2016b) ont d'ailleurs montré que les femmes exerçant dans un environnement traditionnellement masculin avaient des résultats d'autant plus inférieurs aux hommes aux tests professionnels lorsqu'elles sont très minoritaires dans leur emploi.

Les difficultés semblent plus importantes au moment d'atteindre un niveau de manager dans l'institution. Les femmes sont moins associées au rôle de leader (Eagly et Karau, 2002) et ont moins tendance à s'identifier comme tel (Hoyt, 2005). Les individus qui défient les attentes des stéréotypes peuvent être victimes de l'effet backlash, c'est à dire l'administration de pénalités sociales et économiques par leur environnement (Rudman, 1998). Les femmes qui surmontent le manque de congruence entre leur sexe et le leadership s'exposent à l'engagement de discriminations (Rudman & Phelan, 2008), comme le fait d'être moins appréciées que les autres (Rudman, Moss-Racusin, Phelan & Nauts, 2012). Moins bien réussir en formation pourrait être une stratégie pour se prémunir de ce type de phénomène.

Les hommes opérateurs s'identifient plus à leur groupe professionnel que les femmes alors même qu'ils dévaluent en moyenne plus l'institution. L'identification au groupe professionnel est à considérer comme un facteur intermédiaire puisqu'il est lié au fait de s'estimer de même niveau que ses collègues, ce qui fait qu'il semble constituer un frein, pour les femmes, à leur réussite dans l'institution. Notre seconde hypothèse est ainsi partiellement validée. Ce résultat est assez inattendu. Les femmes s'identifient plus à l'institution alors que les hommes s'identifient plus à leur métier. Tout se passe comme si il était plus « facile » pour les femmes de dépasser les stéréotypes liés au contexte masculin que ceux liés à la spécialisation et donc aux compétences techniques. La méta-analyse de Major et O'Brien (2005) sur la

stigmatisation met en évidence l'importante variabilité des réponses observées entre les individus, les groupes et les situations pour y faire face. Par exemple, cela peut être à l'origine d'un challenge identitaire (O'Brien & Crandall, 2003), comme mener l'individu à se désengager du domaine en question (Croizet & Leyens, 2003). Certaines femmes militaires déclarent devoir « faire leurs preuves », « se battre » (Sorin, 2003) et s'inscrire ainsi dans une forme de compétition sociale. Or une comparaison sociale désavantageuse suscite un sentiment de mécontentement qui conduit les individus à mettre en œuvre des stratégies pour réduire les inégalités (Crosby, 1976) ou à se désengager de leur travail (Tougas & al., 2005), comme le prédit la théorie de la privation relative. Ainsi, le sentiment de discrimination pourrait aussi pousser les femmes à se dépasser pour réussir au sein d'environnement professionnel contre-stéréotypique. Il serait intéressant d'intégrer ces différentes possibilités d'adaptation au modèle, pour mieux comprendre le rôle plus spécifique de la comparaison sociale et des processus identificatoires.

Les résultats observés dans cette étude montrent qu'il est important de s'estimer au même niveau que ses collègues dans la réussite en général, alors même que les femmes, quelle que soit la formation suivie, ont tendance à s'estimer moins bonnes que les hommes. Les effets du sexe sur la performance n'apparaissent plus lorsque cette variable est contrôlée statistiquement, ce qui confirme ainsi l'influence majeure que pourrait avoir ce déterminant, pour les femmes, pour dépasser le phénomène du « plafond de verre ». Ce résultat confirme des résultats observés quant à la réussite des femmes militaires aux « tests professionnels » en cours de carrière (Delicourt & le Blanc, 2016a). Les individus qui se sentent incompetents par comparaison à d'autres ou parce que cette comparaison leur est défavorable ont tendance à sous-estimer leur performance (Ehrlinger & Dunning, 2003), ce qui renvoie aux effets négatifs de la comparaison interpersonnelle pour l'estime de soi des individus stigmatisés : les comparaisons avec des hommes, en relation avec des tâches stéréotypiquement masculines,

génèrent une plus faible estime de soi chez les femmes (Martinot & Redersdoff, 2003). Le contexte social de comparaison avec les hommes, groupe de référence de l'armée, n'avantage ainsi pas le développement de carrière des femmes.

Les résultats laissent à penser que le sentiment d'auto-efficacité a un effet plutôt indirect sur la réussite en formation, en médiatisant les effets du sexe sur les attentes de performance établies en comparaison de ses collègues. Il a déjà été observé que le SAE est moins corrélé à la performance dans les études en milieu naturel que dans les situations expérimentales (Sadri & Robertson, 1993). Toutefois, nos résultats concernant cette variable sont à nuancer dans la mesure où il a été mesuré à partir d'un seul item plutôt que par une échelle. Notre troisième hypothèse est ainsi partiellement validée.

Cette étude a mis en lumière un dernier résultat inattendu : les effets de l'évolution de la vie familiale sur la réussite en formation sont communs aux hommes et aux femmes. Le « choix des femmes pour la famille » a longtemps été évoqué pour expliquer le plafond de verre (Laufer, 2004). Les pratiques de conciliation travail-famille sont d'ailleurs mises en avant pour favoriser l'égalité professionnelle (Ollier-Malaterre, 2010 ; Laufer, 2003). Il apparaît, dans ce contexte particulier, que ce type de mesures profiterait à tous les personnels.

6. Conclusion et perspectives

Les femmes « opérateurs » ont des performances équivalentes aux hommes, alors que les femmes « chef d'équipe » réussissent moins bien. Si les individus sont en formation de chef d'équipe, c'est qu'ils ont bien réussi leur carrière d'opérateur. Il est dès lors possible de s'interroger sur ce qui, dans la situation personnelle et organisationnelle des femmes, a changé pour qu'elles éprouvent les effets négatifs d'une évaluation en contexte de comparaison sociale désavantageuse par rapport au groupe dominant. De même que l'on peut se questionner sur les raisons de certaines femmes opérateurs qui auraient probablement eu le

potentiel pour devenir chef d'équipe et y ont renoncé. Cette étude montre comment un dispositif promotionnel, a priori égalitaire puisque reposant sur un processus standardisé d'évaluation, peut malgré tout être un frein au développement de carrière des femmes exerçant dans un contexte contre-stéréotypique.

Sur le plan appliqué, cette étude montre qu'il ne suffit pas de féminiser pour intégrer des femmes dans l'institution militaire. Il conviendrait de réfléchir à des dispositifs permettant de faciliter la progression des femmes dans l'institution. Il pourrait être intéressant d'étudier des mesures telles que l'adaptation du temps de travail avec la possibilité de travailler à 80 % ou à mi-temps comme dans l'armée belge (Manigart, 1995), qui pourraient s'appliquer à tous les personnels, ou l'orientation explicite des campagnes de communication et de recrutement à l'adresse des femmes pour modifier les représentations traditionnelles du métier de militaire.

Plusieurs perspectives peuvent être envisagées sur le plan de la recherche. Il serait intéressant d'intégrer à cette étude un niveau de formation supérieur (cadre de maîtrise), que les individus suivent dans un troisième temps de carrière pour appréhender encore davantage la question de la dynamique des processus étudiés. De la même manière, essayer de répliquer ce modèle dans un autre contexte organisationnel, mixte ou féminin, permettrait de mieux comprendre l'impact des facteurs sociaux et organisationnels sur les processus de développement de carrière en contexte contre-stéréotypique.

Références

Bacher, F. (1987). Les modèles structuraux en psychologie, présentation d'un modèle :

LISREL (1ère partie). *Le Travail Humain*, (50), 347-370.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84(2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bataille, P. (2011). Les paradoxes de la mixité. Les conséquences de l'introduction de la mixité aux concours d'entrée des Écoles normales supérieures de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon. *Sociétés contemporaines*, 83(2), 5-32. <http://dx.doi.org/10.3917/soco.083.0005>
- Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 339–343. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00602.x>
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399–410. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Bollen, K. A. (1989). A New Incremental Fit Index for General Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316. [doi:10.1177/0049124189017003004](https://doi.org/10.1177/0049124189017003004)
- Brooks, L., & Betz, N. E. (1990). Utility of expectancy theory in predicting occupational choices in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 57–64. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.37.1.57>
- Caraire, C., & Léger, J.-F. (2000). *Les femmes militaires : aspects sociologiques*. Paris : Secrétariat général pour l'administration.
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 119(1), 51-69. <http://dx.doi.org/10.1037/0033->

2909.119.1.51

- Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputation: Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological review*, 83(2), 85-113. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.83.2.85>
- Dasgupta, N., Scirclo, M. M., & Hunsinger, M. (2015). Female peers in small work groups enhance women's motivation, verbal participation, and career aspirations in engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(16), 4988-4993. <http://10.1073/pnas.1422822112>
- Delicourt, A., & le Blanc, A. (2016a). Effet de l'auto-évaluation sur la réussite des femmes aux examens professionnels en contexte organisationnel contre-stéréotypique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45(1), 33-55. <http://10.4000/osp.4711>
- Delicourt, A., & le Blanc, A. (2016b). Féminisation des professions : effet de la représentativité des femmes sur la réussite aux examens professionnels. *Psychologie du Travail et des Organisations* 22(2), 123-134. <http://10.1016/j.pto.2016.02.005>
- Desert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype: une interaction entre situation et identité. *L'année Psychologique*, 102(3), 555-576.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Ehrlinger, J., & Dunning, D. (2003). How chronic self-views influence (and potentially mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 5–17. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.5>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
- Grover, S. S., Ito, T. A., & Park, B. (2017). The effects of gender composition on women's experience in math work groups. *Journal of personality and social psychology*, 112(6), 877. <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000090>
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of social issues*, 57(4), 657-674. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00234>
- Héritier, F. (Dir.). (2011). *La plus belle histoire des femmes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Howell, D. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hoyt, C. L. (2005). The role of leadership efficacy and stereotype activation in women's identification with leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 2-14.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11(5), 365-371. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00272>
- Lagabriele, C., Vonthron, A. M., Pouchard, D., & Magne, J. (2011). L'intention de se maintenir dans une carrière atypique : quels déterminants individuels et contextuels ? *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, 17(2), 193–209.

- Laplante, J., & Tougas, F. (2011). La privation relative et le niveau d'identification comme déclencheurs du désengagement psychologique: une étude exploratoire auprès d'éducatrices. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 89-90(1-2), 43-61.
- Laufer, J. (2003). Entre égalité et inégalités: les droits des femmes dans la sphère professionnelle. *L'Année sociologique*, 53(1), 143-173.
<http://dx.doi.org/10.3917/anso.031.0143>
- Laufer, J. (2004). Femmes et carrières : la question du plafond de verre. *Revue française de gestion*, 151, 117-127.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, *Career choice and development* (Vol. 3, pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Manigart, P. (1995). La gestion de la diversité : personnel féminin et minorités culturelles dans les forces armées belges. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1630(5), 1-45.
<http://dx.doi.org/10.3917/cdle.017.0002>
- Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Martinot, D., & Redersdorff, S. (2003). Impact of comparisons with outgroup members on women's self-esteem: Role of the stereotypical connotation of the performance context. *International Journal of Psychology*, 38(6), 348-358.
<http://dx.doi.org/10.1080/00207590344000015>
- Matthews, M. D., Ender, M. G., Laurence, J. H., & Rohall, D. E. (2009). Role of group affiliation and gender on attitudes toward women in the military. *Military Psychology*, 21(2), 241-251. <http://dx.doi.org/10.1080/08995600902768750>
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of*

- Psychology*, 56, 393–421. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Marx, D. M., Stapel, D. A., & Muller, D. (2005). We can do it: the interplay of construal orientation and social comparisons under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 432. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.432>
- Muller, D., & Butera, F. (2007). The focusing effect of self-evaluation threat in coaction and social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 194. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.93.2.194>
- Murphy, M. C., Steele, C. M., & Gross, J. J. (2007). Signaling threat how situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, 18(10), 879-885. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01995.x>
- Navelot, P. (2000). Les femmes militaires : la conciliation de la vie familiale et de la condition militaire. *Les Champs de Mars*, 7, 71-76.
- Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women ? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1314-1334. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012702>
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math= male, me= female, therefore math≠ me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44–59. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.44>
- O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 782-789. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203029006010>
- Ollier-Malaterre, A. (2010). Contributions of work—life and resilience initiatives to the individual/organization relationship. *Human relations*, 63(1), 41-62. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726709342458>

- Plante, I., Théorêt, M., & Eizner-Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de *genre* en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419. <http://dx.doi.org/10.7202/044483ar>
- Rosenthal, H. E. S., Crisp, R. J., & Suen, M.-W. (2007). Improving performance expectancies in stereotypic domains: task relevance and the reduction of stereotype threat. *European Journal of Social Psychology*, 37(3), 586-597. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.379>
- Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 629-645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.629>
- Rudman, L. A., & Phelan, J. E. (2008). Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in organizational behavior*, 28, 61-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.003>
- Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., & Nauts, S. (2012). Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 165-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2011.10.008>
- Rydell, R. J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple social identities and stereotype threat: imbalance, accessibility, and working memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 949. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014846>
- Sadri, G., & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and Work-related Behaviour: A Review and Meta-analysis. *Applied Psychology*, 42(2), 139-152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00728.x>
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype

- threat effects on performance. *Psychological Review*, 115(2), 336-356.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2003). Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(1), 68-74. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00508-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00508-5)
- Sacharin, V., Lee, F., & Gonzalez, R. (2009). Identities in harmony: Gender-work identity integration moderates frame switching in cognitive processing. *Psychology of Women Quarterly*, 33(3), 275-284. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6402.2009.01500.x>
- Sorin, K. (2003). *Femmes en armes, une place introuvable ? : le cas de la féminisation des armées françaises*. Paris: L'Harmattan.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <http://dx.doi.org/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(5), 797-811. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Suquet, M., & Moliner, P. (2009). Exercer un métier du sexe opposé: quelles différences entre les hommes et les femmes ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81(1), 25-39.
- Tougas, F., Rinfret, N., Beaton, A. M., & de la Sablonnière, R. (2005). Policewomen Acting in Self-Defense: Can Psychological Disengagement Protect Self-Esteem From the Negative Outcomes of Relative Deprivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 790-800. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.790>
- Toulgoat, M.-J. (2002). Les femmes militaires: une reconnaissance à conquérir au quotidien.

Les Champs de Mars, 11, 205-215.

Trompette, P. (2000). Métier militaire et identité féminine : à bord de la frégate Montcalm. *Les Champs de Mars*, 7, 169-178.

Young, L. M., & Nauta, M. M. (2013). Sexism as a predictor of attitudes toward women in the military and in combat. *Military Psychology*, 25(2), 166-171.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0094958>

Figure 1 : Note de fin de cours des hommes et des femmes aux formations « opérateurs » et « chef d'équipe »

Figure 1: Final score at the end of the training for men and women to the certifications “operators” and “team leaders”

Tableau I : Comparaison des moyennes hommes/femmes pour l'ensemble des variables pour les élèves « opérateurs »

Table I: Men/women means comparison to each factors for “operators” trainees

| | Femmes | | Hommes | | <i>F</i> | η^2 |
|------------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| SAE | 4.48 | .53 | 4.64 | .54 | 2.81 | - |
| Attentes de performance (CS) | -.07 | 1.68 | .44 | 1.27 | 4.60* | .03 |
| Réalisme prédiction | -.52 | 1.18 | -.11 | .71 | 6.65** | .04 |
| Dévaluation de la Marine | 2.03 | .65 | 2.32 | .59 | 11.10*** | .05 |
| Identification gp pro | 3.06 | .76 | 3.41 | .78 | 10.29** | .05 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau II : Comparaison des moyennes hommes/femmes pour l'ensemble des variables pour les élèves « chefs d'équipe »

Table II: Men/women means comparison to each factors for "team leaders" trainees

| | Femmes | | Hommes | | <i>F</i> | η^2 |
|------------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| SAE | 4.50 | .51 | 4.83 | .38 | 7.96** | .12 |
| Attentes de performance (CS) | -.55 | .98 | .43 | 1.13 | 10.09** | .15 |
| Réalisme prédiction | .79 | 1.15 | .54 | .91 | .78 | - |
| Dévaluation de la Marine | 2.20 | .79 | 2.53 | .57 | 3.40 | - |
| Identification gp pro | 3.03 | .70 | 3.17 | .74 | .40 | - |

**p<.01

Figure 2. Modèle d'équations structurales (pistes causales) de la réussite en formation en fonction du sexe et du temps de service

Figure 2: Structural equation model (path analysis) of success in training depending on sex and duty duration



