



**HAL**  
open science

# Effet de l'auto-évaluation sur la réussite des femmes aux examens professionnels en contexte organisationnel contre-stéréotypique

Alice Delicourt, Alexis Le Blanc

► **To cite this version:**

Alice Delicourt, Alexis Le Blanc. Effet de l'auto-évaluation sur la réussite des femmes aux examens professionnels en contexte organisationnel contre-stéréotypique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2016, 45 (1), pp.33-55. 10.4000/osp.4711 . hal-03992232

**HAL Id: hal-03992232**

**<https://hal.science/hal-03992232v1>**

Submitted on 16 Feb 2023

**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.

1 Effet de l’auto-évaluation sur la réussite des femmes aux examens professionnels en contexte  
2 organisationnel contre-stéréotypique

4 Effect of self-evaluation on women’s success in professional exams in counter-stereotypical  
5 organizational context

7 Titre courant : Auto-évaluation et réussite des femmes aux examens

8

9 Alice Delicourt <sup>1</sup>

10 Post-doctorante, Université Toulouse Jean Jaurès

11 Alexis le Blanc <sup>2</sup>

12 Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès

13

14

## 15 **Résumé**

16 Les femmes de la Marine Nationale réussissent moins bien que les hommes aux examens  
17 professionnels (concours), en particulier les épreuves relatives à la connaissance de  
18 l’institution et aux domaines techniques. Les potentiels effets médiateurs des auto-évaluations  
19 réalisées dans ce contexte ont été analysés. Il apparaît que les attentes de performances par  
20 rapport aux collègues sont déterminantes, contrairement au sentiment d’auto-efficacité et au  
21 biais d’auto-évaluation. Cette étude met ainsi en lumière le rôle du contexte sexué sur la  
22 réussite aux concours et les effets délétères de la comparaison sociale sur la progression  
23 hiérarchique au sein d’environnements professionnels contre-stéréotypiques.

24

25 **Mots clés** : Auto-évaluation, professions contre-stéréotypiques, femmes, carrière, évaluations  
26 professionnelles

27

## 28 **Abstract**

29 Women in the French Navy are less successful than men in professional exams (competitive  
30 examinations), especially in the tests about the knowledge of the institution and the technical

---

1 1 Thèmes de recherche : développement de carrière, féminisation des professions, identité professionnelle. Contact :  
2 Laboratoire PS-DT (EA 1697), Université Toulouse Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado 31000 Toulouse. Courriel :  
3 alice.delicourt@gmail.com

4 2 Thèmes de recherche : transitions psychosociales, système des activités, perspectives temporelles, conduites de projet.  
5 Contact : Laboratoire PS-DT (EA 1697), Université Toulouse Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado 31000 Toulouse.  
6 Courriel : aleblanc@univ-tlse2.fr

7

8

1 fields. The potential mediating effects of self-assessment in this context have been analyzed.  
2 It appears that expectations of performance against their colleagues are decisive, contrary to  
3 self-efficacy and self-assessment bias. This study highlights the role of the sexual context in  
4 competitive exam success and the deleterious effects of social comparison on the hierarchical  
5 progression in counter-stereotypical professional environments.

6

7 **Keywords:** Self-assessment, counter-stereotypical occupations, women, career, professional  
8 exams

9

10

## 11 **I. L’insertion professionnelle des femmes**

12 Le sexe reste-t-il encore aujourd’hui le plus grand prédicteur du développement de carrière  
13 d’un individu en matière de type d’emploi, de niveau hiérarchique, de salaire ou de niveau de  
14 conflit travail-famille vécu (Walsh & Heppner, 2005) ? Les freins rencontrés par les femmes  
15 dans leur vie professionnelle sont importants et ce dès l’orientation initiale vers un métier  
16 (Duru-Bellat, 2008) jusqu’à l’accession ultérieure à des statuts professionnels supérieurs  
17 (Laufer, 2004). Cette étude, conduite au sein de la Marine Nationale française, a pour objectif  
18 d’identifier les « stratégies » d’auto-évaluation susceptibles d’être utilisées par les femmes  
19 pour progresser dans la hiérarchie. Dans ce contexte organisationnel particulier, la carrière est  
20 conditionnée par l’obtention de différentes qualifications qui permettent d’accéder à de plus  
21 en plus de responsabilités et dont l’accès est réglementé par la passation d’examens  
22 professionnels.

23

### 24 **I.1 Développement des carrières militaires féminines**

25 Au sein de la Marine Nationale, la répartition des hommes et des femmes est inégale, à  
26 l’image du marché du travail en général (Guichard & Huteau, 2007), car les spécialités dites  
27 de bureau (secrétariat, administration, télécommunications) sont bien plus féminisées que les  
28 spécialités physiques et / ou opérationnelles. Les femmes représentent 13,7 % des effectifs.  
29 En outre, les femmes sont inégalement représentées au niveau de la pyramide hiérarchique :  
30 14,6 % des matelots sont des femmes contre seulement 7,3 % des sous-officiers supérieurs.  
31 Ces données font écho au phénomène du « plafond de verre », tel qu’il est observé dans de  
32 nombreux domaines d’activité professionnelle. Ce phénomène décrit les obstacles visibles et

1 invisibles rencontrés par les femmes pour accéder aux niveaux hiérarchiques supérieurs  
2 (Laufer, 2004).

3 Au sein des armées, les discriminations dont sont victimes les femmes sont largement  
4 occultées en associant la sous-représentation des femmes à des questions d'habiletés (Young  
5 & Nauta, 2013). Dans l'armée américaine, l'efficacité des femmes est sous-estimée, en  
6 particulier en ce qui concerne leurs compétences (Matthews, Ender, Laurence, & Rohall,  
7 2009). De ce fait, l'échec d'une femme est souvent mis sur le compte de sa féminité. De leur  
8 côté, les femmes qui embarquent sur des bâtiments où les équipages sont majoritairement  
9 masculins se sentent jugées et mises à l'épreuve de façon plus directe et automatique que les  
10 hommes et essayent sans cesse de prouver qu'elles méritent leur place (Trompette, 2000).

11

## 12 I.2 Effets des stéréotypes de sexe

13 Dans certains contextes organisationnels, les femmes sont exposées à un stéréotype remettant  
14 en cause leurs compétences au travail (Sacharin, Lee, & Gonzales, 2009), ce qui peut induire  
15 pour elles des difficultés à articuler leur identité de femme avec leur identité professionnelle,  
16 de fait en opposition. Les femmes, en général, sont victimes d'images stéréotypées quant à  
17 leurs moindres capacités à résoudre des problèmes complexes : faiblesse, tendance à aller vers  
18 le consensus, manque de persévérance, etc. (Dubar, Tripier, & Boussard, 2011). Ainsi, plus  
19 une femme est décrite comme étant féminine et moins elle est perçue comme compétente  
20 (Suquet & Moliner, 2009). Cette « incongruence » constituerait un des facteurs explicatifs du  
21 phénomène du « plafond de verre » (Heilman, 2001).

22 Appartenir à un groupe ayant une « mauvaise réputation » peut conduire les individus à  
23 internaliser l'infériorité de leur groupe en assimilant que le stéréotype est vrai pour eux-  
24 mêmes, et ainsi affecter leur performance (Croizet & Leyens, 2003). Ainsi, les membres de  
25 tout groupe pour lequel il existe un stéréotype négatif connu sont susceptibles de connaître les  
26 effets de la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995). En effet, Steele et Aronson  
27 (1995) ont montré que les situations évaluatives qui rendent saillants les stéréotypes négatifs  
28 provoquent l'apparition de pensées anxiogènes liées à la crainte de voir les stéréotypes  
29 confirmés, ce qui va se traduire par une moindre performance des individus et donc, au final,  
30 par la réalisation des prophéties. La « menace du stéréotype » fait ainsi référence à la force de  
31 ces mécanismes auto-handicapants qui peuvent affecter toute personne qui est la cible d'une  
32 réputation négative et qui peut en subir la menace dans certains contextes. La menace du  
33 stéréotype est une hypothèse situationnelle (Désert, 2004) mais, pour en faire l'expérience, il

1 n'est pas nécessaire de croire au stéréotype ni même de le penser vrai pour soi (Leyens,  
2 Désert, Croizet, & Darcis, 2000). Plus les individus investissent le domaine de l'évaluation et  
3 plus ils sont sensibles à la menace du stéréotype (Steele, 1997).  
4 Les effets des stéréotypes sexistes sur la réussite aux évaluations ont été peu étudiés en  
5 contexte professionnel, la majeure partie des études sont réalisées en contexte scolaire (pour  
6 une méta-analyse, voir Plante, Théorêt, & Eizner-Favreau, 2010), à partir de tests de  
7 mathématiques pro-masculins (par exemple Beilock, 2008 ; Schmader, Johns & Forbes,  
8 2008). Il en ressort que les femmes auraient des difficultés spécifiques à se catégoriser à la  
9 fois comme une femme et comme compétente en mathématiques (Rydell, McConnell,  
10 & Beilock, 2009 ; Nosek, Banaji, & Greenwald, 2002), leur rendement à des tâches cognitives  
11 liées à cette matière s'en trouvant par ailleurs affecté négativement (pour une méta-analyse,  
12 voir Nguyen & Ryan, 2008). Cet effet sur la performance est renforcé lorsque les femmes se  
13 trouvent en infériorité numérique (Murphy, Steele, & Gross, 2007 ; Sekaquaptewa  
14 & Thompson, 2003 ; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000), ce qui est le cas dans les contextes  
15 professionnels contre-stéréotypiques. Il apparaît toutefois que la non-mixité favorise la  
16 réussite des femmes dans les disciplines scolaires les plus « masculines » (Bataille, 2011), ce  
17 qui souligne l'importance que revêt le contexte social de l'évaluation. Delicourt et le Blanc  
18 (en cours de publication) ont d'ailleurs montré que les femmes exerçant dans un  
19 environnement traditionnellement masculin avaient des performances d'autant plus  
20 inférieures aux hommes aux tests professionnels lorsqu'elles sont très minoritaires dans leur  
21 emploi. L'objectif de la présente recherche est d'identifier quels facteurs psychologiques, ou  
22 stratégies, peuvent permettre aux femmes de se prémunir contre ce phénomène.

23

## 24 **II. Auto-évaluation et performance**

### 25 **II.1 Sentiment d'auto-efficacité et biais d'auto-évaluation**

26 Le sentiment d'auto-efficacité (SAE) est relatif aux jugements d'une personne concernant ses  
27 capacités à organiser et à exécuter des actions pour atteindre des niveaux définis de  
28 performance (Bandura, 1977, 2007). Le SAE est ainsi une variable contextuelle (Bandura,  
29 2007), l'individu n'est pas auto-efficace par nature, il se sent efficace dans un domaine précis,  
30 ce qui fait que de nombreuses variations inter et intra-individuelles sont observées. Il existe  
31 une relation positive entre la force du sentiment d'auto-efficacité et le niveau de réussite  
32 (Sadri & Robertson, 1993) : les sujets qui se sentent « inefficaces » abandonnent rapidement  
33 toute recherche de solution et se désintéressent de la tâche (Bandura, 2007 ; Bandura

1 & Locke, 2003). Le SAE affecte ainsi non seulement le niveau d'effort, en matière d'objectifs  
2 fixés et d'engagement, mais aussi l'efficacité de l'effort déployé (Bandura 2007, Eccles  
3 & Wigfield, 2002).

4 Le sentiment d'auto-efficacité apparaît comme un prédicteur clef de la carrière (Lent, Brown,  
5 & Hackett, 1996) puisqu'il est un médiateur du développement des intérêts professionnels,  
6 des choix de carrière et de la performance (Bandura, 1997). Les femmes limiteraient leurs  
7 opportunités de carrière dans les emplois traditionnellement masculins du fait de faibles  
8 attentes d'efficacité dans ces domaines (Brooks & Betz, 1990 ; Betz & Hackett, 1981). Le  
9 degré d'efficacité perçu dans l'emploi influence de manière significative l'intention de  
10 persévérer dans un métier masculin (Lagabrielle, Vonthron, Pouchard, & Magne, 2011). Il  
11 s'avère ainsi être un levier déterminant pour aider les filles à s'engager dans des filières  
12 d'études contre-stéréotypiques (Marro & Vouillot, 2004) et pour le développement de carrière  
13 (Sullivan & Mahalik, 2000). Or être marin est encore perçu comme étant un « métier  
14 d'homme » (Trompette, 2000) et près de la moitié des femmes militaires estiment que tous les  
15 métiers militaires ne peuvent pas être exercés par des femmes (Navelot, 2000). S'engager  
16 dans une carrière militaire apparaît dès lors relever d'un « choix atypique ».

17 Le biais d'auto-évaluation renvoie à l'écart entre l'estimation qu'un individu produit sur ses  
18 compétences et son potentiel avéré, mesuré à partir de mesures standardisées (Bouffard,  
19 Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006). Que cet écart soit positif ou négatif, il renvoie à « *une*  
20 *distorsion évaluative dans l'appréciation de son potentiel* » (Bouffard, Pansu, & Boissicat,  
21 2013, p. 118). Ce phénomène a traditionnellement été mesuré auprès de population de  
22 scolaires. L'illusion de compétence (surestimation des compétences) aurait un effet positif sur  
23 la progression car elle pousserait au dépassement de soi sur le long terme et serait donc plutôt  
24 adaptative (Bandura, 1986). À l'inverse, un biais négatif d'auto-évaluation aurait des effets  
25 délétères sur l'apprentissage, la persévérance et la motivation (Bouffard, Pansu, & Boissicat,  
26 2013). Le biais d'auto-évaluation reflète ainsi des difficultés à estimer son potentiel et ses  
27 compétences, et pourrait traduire, dans ce contexte, les difficultés rencontrées par les femmes  
28 pour trouver leur place au sein de leur groupe professionnel et pour s'identifier à lui (Sorin,  
29 2003).

30

## 31 II.2 Effet de la comparaison sociale

32 L'interaction avec autrui permet de construire une norme, une réalité sociale qui vient pallier  
33 le manque de réalité objective que l'individu peut élaborer sur lui-même. En ce sens, la

1 comparaison sociale se produit dès lors qu'une personne compare les capacités, opinions ou  
2 autres caractéristiques d'un individu (souvent lui-même) ou groupe, avec celles d'un autre  
3 individu ou groupe et permet à un individu d'évaluer ses opinions et ses compétences  
4 (Festinger, 1954). La comparaison peut être ascendante (par rapport à quelqu'un jugé  
5 meilleur) ou descendante (par rapport à quelqu'un jugé moins bon). Elle n'est pas sans  
6 conséquence pour l'estime de soi (Martinot, 2008 ; Collins, 1996) car l'individu s'évalue à  
7 partir des niveaux de référence fournis par la comparaison. Les comparaisons ascendantes  
8 sont ainsi génératrices d'affects négatifs (Crosby, 1976), aussi les individus peuvent  
9 privilégier des comparaisons descendantes pour se préserver (Wills, 1981).

10 Les individus se comparent socialement pour trois raisons (Wood, 1996) : s'évaluer,  
11 progresser et améliorer leur image d'eux-mêmes. Les individus ont donc intérêt, pour  
12 conserver une identité sociale positive, à ce que leur groupe d'appartenance se différencie  
13 positivement des autres groupes (Tajfel, 1982). Or en contexte de stigmatisation, le simple fait  
14 pour un individu de posséder certaines caractéristiques (de sexe, d'appartenances culturelles  
15 ou ethniques, etc.) est associé à une identité sociale négative (Major & O'Brien, 2005). La  
16 méta-analyse de Major et O'Brien (2005) sur la stigmatisation met en évidence l'importante  
17 variabilité des réponses observées entre les individus, les groupes et les situations pour y faire  
18 face. Par exemple, cela peut être à l'origine d'un challenge identitaire (O'Brien & Crandall,  
19 2003), comme mener l'individu à se désengager du domaine en question (Croizet & Leyens,  
20 2003). Les expériences de comparaison sociale constituent une des sources essentielles du  
21 sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997).

22 Les situations d'évaluations créent une certaine pression qui limite les ressources  
23 attentionnelles focalisées sur la tâche (Muller & Butera, 2007), ainsi la comparaison à une  
24 cible de niveau supérieur inhibe la performance (Marx, Stapel, & Muller, 2005). Dans nombre  
25 de situations de la vie quotidienne, le sexe masculin est bien souvent le standard de référence  
26 dans les comparaisons hommes/femmes (Croizet & Leyens, 2003), ce qui désavantage  
27 probablement les femmes. Les différences entre les hommes et les femmes dans la  
28 représentation de soi sont liées à l'auto-stéréotypisation inhérente à la réalisation de  
29 comparaisons sociales, en particulier dans les cultures occidentales (Guimond et al., 2007). En  
30 situation de comparaison intergroupe, les femmes ont tendance à s'attribuer davantage des  
31 traits stéréotypiquement féminins (se préoccuper des autres plus que les hommes), et les  
32 hommes des traits masculins (être plus sûrs de soi que les femmes) (Guimond, Chatard,  
33 Martinot, Crisp, & Redersdorff, 2006). En revanche, en situation de comparaison intragroupe,

1 les différences observées s'estompent, ce qui laisse supposer que c'est la comparaison sociale  
2 avec le groupe « dominant » qui génère une baisse des performances en situation  
3 d'évaluation.

4

5 Ainsi, l'auto-évaluation des performances appréhendée à travers le sentiment d'auto-efficacité  
6 et les attentes de performance (Bandura, 2007) apparaît constituer une variable clef en matière  
7 de réussite (Sadri & Robertson, 1993) et de carrière (Lent, Brown, & Hackett, 1996 ; Betz  
8 & Hackett, 1981). Se sentir capable de réussir aussi bien que ses collègues peut se révéler un  
9 élément déterminant de la performance des femmes exerçant dans un environnement contre-  
10 stéréotypique. Nous supposons ainsi que les processus d'auto-évaluation des performances  
11 dont découlent le sentiment d'auto-efficacité et les attentes de performance par rapport à ses  
12 collègues en général sont des médiateurs essentiels des effets du sexe sur la performance des  
13 femmes en contexte professionnel contre-stéréotypique.

14

### 15 **III. Méthode**

16 L'objectif de cette étude est d'étudier l'effet de l'auto-évaluation sur la réussite des femmes  
17 aux évaluations professionnelles dans un contexte organisationnel contre-stéréotypique.

18

#### 19 **III.1 Vérification des prérequis**

20 Avant de réaliser des analyses approfondies relatives à la performance des femmes dans un  
21 contexte organisationnel particulier, l'armée, il est nécessaire de contrôler qu'elles sont bien  
22 dans ce contexte la cible d'un stéréotype négatif pouvant affecter leur performance. Cela a été  
23 fait avec l'aide d'un questionnaire composé, en plus des informations biographiques (sexe,  
24 âge, grade), de l'item suivant inspiré par la procédure suivie par Appel, Kronberger et  
25 Aronson (2011) « *Les hommes sont, par nature, plus faits pour être dans l'armée que les*  
26 *femmes* ». La consigne était la suivante : « *Nous allons vous demander votre avis concernant*  
27 *une affirmation. Merci de répondre sincèrement, ce questionnaire est anonyme* ». Les  
28 participants devaient se positionner sur une échelle de Lickert en 5 points : - 2 (pas du tout  
29 d'accord), - 1 (plutôt pas d'accord), 0 (cela dépend), + 1 (plutôt d'accord) et + 2 (tout à fait  
30 d'accord). Les participants, 161 militaires sous-officiers (dont 9.3 % de femmes), étaient en  
31 cours de formation professionnelle.

32 L'hypothèse selon laquelle la population de marins a connaissance d'un stéréotype  
33 essentialiste négatif ciblant les femmes marins a été testée. Un test *t* pour échantillon unique

1

7

2



1 permet d'évaluer si la moyenne d'une seule variable diffère d'une constante spécifiée, ici 0, et  
2 donc de confirmer, en cas de moyenne positive, la présence d'un stéréotype (Appel et al.,  
3 2011). Les participants estiment que les hommes sont par nature plus faits pour être dans la  
4 Marine ( $M = .41$  ;  $SD = 1.2$ ). Ce score moyen est différent d'une échelle ayant pour moyenne  
5 0 ( $t(160) = 4.31, p < .001$ ). Cette perception est autant développée par les femmes que par les  
6 hommes ( $t(159) = .93, p = .353$ ).  
7 Cette étude confirme par conséquent qu'un stéréotype relatif à la moindre « congruence » des  
8 femmes dans l'armée est connu par la population, femmes incluses.

9

## 10 III.2 Participants

11 Le questionnaire standardisé a été administré à 170 militaires (85 femmes et 85 hommes)  
12 inscrits à un examen professionnel (concours interne) permettant d'accéder à une formation  
13 qualifiante équivalente à un cursus de niveau III (bac + 2) ; la validation de cette formation est  
14 une condition pour accéder à des postes de cadres intermédiaires. Les hommes ont été  
15 appariés avec les femmes en matière de spécialité et d'ancienneté dans l'institution. Les  
16 candidats ont en moyenne 26.97 ans ( $SD = 3.30$ ) et 6.12 ans de service ( $SD = 3.18$ ). Il n'y a  
17 pas de différence significative entre les hommes et les femmes en matière d'âge ( $t(169) =$   
18  $1.67, p = .06$ ), ni au niveau du temps de service dans l'institution ( $t(169) = 1.02, p = .15$ ).

19

## 20 III.3 Matériel

21 Le « sentiment d'auto-efficacité » est évalué à travers un seul item relatif à la tâche (Bandura,  
22 1977 ; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). La mesure est réalisée à partir de  
23 l'énoncé suivant : « *Lorsque l'examen a commencé, dans quelle mesure vous êtes-vous*  
24 *senti(e) capable de le réussir ?* ».

25 Les « attentes de performance » sont évaluées en demandant aux participants d'estimer leur  
26 performance et d'estimer la performance moyenne des individus de leur spécialité (Rosenthal,  
27 Crisp, & Suen, 2007). Ces mesures permettent d'estimer à la fois le réalisme de leur  
28 prédiction (par rapport à leur performance effective) et le sens de la comparaison *a priori* par  
29 rapport aux autres individus issus de la même spécialité. Il est important de noter ici que ces  
30 attentes de performance sont étudiées dans un contexte marqué par une certaine compétition  
31 sociale car la performance dépend avant tout du classement général de l'individu, le test étant  
32 un concours.

1 Le « biais d'auto-évaluation » est mesuré en calculant l'écart entre la performance estimée des  
2 participants et leur performance réelle (Owens, Goldfine, Evengelista, Hoza, & Kaiser, 2007).  
3 Un score négatif correspond à une sous-évaluation et un score positif à une surestimation de la  
4 performance.

5 Les « scores » à 20 examens de connaissances professionnelles différents, relatifs à 20 métiers  
6 différents (sur les 38 exercés au sein de l'institution), ont été analysés. La validation de cette  
7 formation est une condition pour accéder à des postes de cadres intermédiaires. Ils comportent  
8 trois épreuves : 1) une épreuve de connaissances institutionnelles, commune à toutes les  
9 spécialités (connaissances générales de l'institution, organisation, règlements, etc.) et  
10 comportant vingt questions ; 2) une épreuve de connaissances scolaires (mathématiques,  
11 sciences physiques, français, anglais, etc.) nécessaires pour suivre avec profit une formation  
12 supérieure dans le métier considéré et comportant quatre-vingt questions ; 3) une épreuve de  
13 connaissances « techniques » comportant cent questions. Ainsi, bien que tous les examens  
14 soient construits de la même manière, les individus doivent répondre à des questions  
15 techniques différentes selon leur domaine d'exercice. Les questions sont présentées sous  
16 forme de questionnaires à choix multiples, il y a cinq modalités de réponses. Ce matériel est  
17 classifié confidentiel et ne peut donc pas être rapporté ici.

18 Afin de pouvoir comparer les individus de spécialités différentes, chaque distribution est  
19 centrée-réduite (soit 20 distributions centrées-réduites). Les notes  $z$  sont alors standardisées,  
20 pour plus de lisibilité, à partir des moyennes et écarts-types suivants : respectivement 10 et 2.5  
21 pour les connaissances institutionnelles, l'épreuve étant évaluée sur 20 points ; 40 et 10 pour  
22 les connaissances scolaires, l'épreuve étant notée sur 80 points et 50 et 12.5 pour les  
23 connaissances techniques, l'épreuve étant notée sur 100 points. De cette manière, le score  
24 d'un individu est facilement « positionnable » par rapport aux scores de l'ensemble des  
25 individus qui ont passé le même type d'examen que lui. Cette procédure gomme les effets de  
26 la difficulté de l'examen en homogénéisant les moyennes. Le seul effet de cette procédure est  
27 la transformation linéaire des valeurs, cela n'a aucune incidence sur les profils de variation  
28 (Howell, 1998).

29

### 30 III.4 Procédure

31 Les contraintes organisationnelles imposaient un matériel dont la passation n'excède pas  
32 trente minutes. Cette mesure a été effectuée *in situ*, c'est-à-dire que les hommes et les femmes  
33 qui ont complété le questionnaire étaient dans leur contexte professionnel, au sortir des 3 h 30

1 d'examen professionnel. Le questionnaire était administré par l'organisateur local de  
2 l'examen. Dans ce contexte, il était ainsi impossible d'adopter une méthodologie strictement  
3 expérimentale, cette situation d'examen étant déterminante pour le devenir professionnel des  
4 individus.

5 Il était demandé aux candidats de remplir le questionnaire de cette étude après avoir rendu  
6 leur copie d'examen. La consigne était : « *Nous réalisons actuellement un audit de l'examen  
7 professionnel que vous allez passer. Afin de pouvoir l'améliorer, nous avons besoin d'en  
8 savoir un peu plus sur la façon dont vous vous êtes préparé(e)s à cet examen et sur la façon  
9 dont vous vivez votre carrière. Vos réponses n'auront aucun effet sur le score que vous  
10 obtiendrez, seul le service de psychologie qui gère l'examen y aura accès. Votre  
11 questionnaire restera strictement confidentiel.* ». Aucune limite de temps pour répondre  
12 n'était imposée, les candidats remplissant leur questionnaire à la table où ils avaient passé  
13 l'examen. Il était signifié aux participants qu'ils pouvaient, s'ils le souhaitaient, ne pas  
14 participer à cette étude.

15

### 16 III.5 Méthode statistique

17 Les effets médiateurs ont été testés selon la procédure en quatre étapes définie par Baron et  
18 Kenny (1986) et les tests de Sobel ont été conduits grâce au programme informatique de  
19 Preacher et Leonardelli (2001). La figure suivante illustre les différentes relations qui doivent  
20 être considérées dans cette analyse.

21

22 Insérer figure 1 ici

23

24 Les effets modérateurs ont été traités à partir de régressions multiples avec terme multiplicatif  
25 (Rasclé & Irachabal, 2001). L'effet modérateur est vérifié lorsque le changement de  $R^2$  est  
26 significatif après l'entrée de la variable d'interaction dans le modèle.

27

## 28 IV. Résultats

### 29 IV.1 Effet du sexe sur la performance

30 Les femmes réussissent un peu moins bien l'épreuve de connaissances institutionnelles ( $M_f =$   
31  $9.65$ ,  $SD_f = 2.71$  ;  $M_h = 10.47$ ,  $SD_h = 2.17$  avec  $R^2_{aj} = .025$ ,  $F(1,167) = 5.33$ ,  $p = .022$ ) et  
32 l'épreuve de connaissances métier ( $M_f = 47.15$ ,  $SD_f = 12.15$  ;  $M_h = 51.48$ ,  $SD_h = 11.83$  avec  
33  $R^2_{aj} = .024$ ,  $F(1,167) = 5.79$ ,  $p = .017$ ). Elles obtiennent en revanche des notes équivalentes à

1

10

2

1 l'épreuve de connaissances scolaires ( $Mf = 40.42$ ,  $SDf = 9.91$  ;  $Mh = 39.2$ ,  $SDh = 9.67$  avec  
2  $R^2_{aj} = -.002$ ,  $F(1,167) = .662$ ,  $ns$ ). La figure 2 rend compte des résultats observés selon le  
3 sexe des participants.

4

5

Insérer figure 2 ici

6

7 Bien que les tailles d'effets soient relativement faibles, le constat de la présence d'une menace  
8 du stéréotype « professionnel » est confirmé. En effet, les femmes réussissent moins bien que  
9 les hommes l'évaluation des connaissances institutionnelles et des connaissances techniques  
10 mais pas celle des connaissances scolaires, qui est plus décontextualisée. Les analyses de  
11 médiation se centreront ainsi sur ces deux domaines.

12

#### 13 IV.2 Effets médiateurs / modérateurs de l'autoévaluation sur la performance

14 Les femmes réalisent une estimation de leur performance globale sensiblement inférieure à  
15 celle des hommes ( $F(1,1356) = 3.70$ ,  $p = .05$ ). La prédiction moyenne des hommes est de  
16 97.06 ( $SD = 18.74$ ) et celle des femmes est de 91.25 ( $SD = 19.92$ ). Mais lorsque leur  
17 prédiction est comparée à la note réellement obtenue, il apparaît que les femmes se sont sous-  
18 estimées de 6.52 points en moyenne ( $SD = 21.52$ ) et les hommes de 2.87 ( $SD = 18.67$ ), ce qui  
19 ne constitue pas une différence statistiquement significative ( $F(1,157) = 1.30$ ,  $p = .257$ ,  $ns$ ).  
20 Le tableau 1 rend compte des scores obtenus aux différentes variables d'auto-évaluation.

21

22

Insérer tableau 1 ici

23

24 Alors que leur sentiment d'auto-efficacité est équivalent à celui des hommes, il n'est pas  
25 possible d'affirmer que les femmes se sous-estiment particulièrement, même si une  
26 importante variabilité au sein de leur groupe est observée. En revanche lorsqu'elles se  
27 comparent à leurs collègues, elles s'estiment bien moins performantes que les hommes  
28 ( $F(1,150) = 4.31$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .03$ ).

29 Le tableau 2 montre que toutes les variables d'auto-évaluation sont fortement corrélées à la  
30 performance obtenue aux épreuves de connaissances institutionnelles et techniques.

31

32

Insérer tableau 2 ici

33

1 Les attentes de performance prédisent la réussite aux connaissances institutionnelles  
2 ( $R^2_{aj} = .209$ ,  $F(1,150) = 6.852$ ,  $p = .010$ ). Lorsqu'elles sont introduites dans le calcul de  
3 régression du score aux connaissances institutionnelles sur le sexe, les effets du sexe  
4 disparaissent ( $\beta = -.132$ ,  $t(151) = -1.628$ ,  $p = .106$ , *ns*), toutefois le test de Sobel est non  
5 significatif ( $z = 1.61$ ,  $p = .10$ ). Les attentes de performance prédisent également la réussite aux  
6 connaissances techniques ( $R^2_{aj} = .383$ ,  $F(1,150) = 25.760$ ,  $p < .001$ ). Lorsque cette variable  
7 est introduite dans la régression du score aux connaissances techniques sur le sexe, les effets  
8 du sexe disparaissent ( $\beta = -.143$ ,  $t(151) = .08$ , *ns*), le test de Sobel est significatif ( $z = 2.07$ ,  
9  $p = .038$ ). Ainsi, les attentes de performance par rapport aux autres individus de la spécialité  
10 médiatisent les effets du sexe sur la performance obtenue aux connaissances techniques.  
11 Dans la mesure où des différences entre les hommes et les femmes quant à leur niveau de  
12 SAE, à leur estimation de leurs performances et au biais d'évaluation ne sont pas observées et  
13 ne peuvent donc être envisagées en termes de séquences causales, il est plus adéquat de tester  
14 leur potentiel effet modérateur sur la performance (El Akremi & Roussel, 2003).  
15 Lorsque le biais d'auto-évaluation est introduit dans les modèles de régression du sexe sur la  
16 performance aux épreuves de connaissances institutionnelles et techniques avec le produit de  
17 ces deux facteurs, le modèle n'est pas prédictif pour les connaissances institutionnelles ( $\Delta R^2 =$   
18  $.015$ ,  $p = .097$ ), ni pour les connaissances techniques ( $\Delta R^2 = .001$ ,  $p = .680$ ), ce qui ne permet  
19 pas de conclure à un effet modérateur du biais d'auto-évaluation. De la même manière,  
20 l'introduction du sentiment d'auto-efficacité dans le modèle n'est pas significatif pour les  
21 connaissances institutionnelles ( $\Delta R^2 = .001$ ,  $p = .752$ ), ni pour les connaissances techniques  
22 ( $\Delta R^2 = .001$ ,  $p = .901$ ) et ne permet pas de conclure à un effet modérateur du SAE sur la  
23 performance aux connaissances institutionnelles et techniques. L'estimation individuelle des  
24 performances n'a pas davantage d'effet modérateur sur la performance aux connaissances  
25 institutionnelles ( $\Delta R^2 = .002$ ,  $p = .538$ ), ni techniques ( $\Delta R^2 = .010$ ,  $p = .158$ ).

26

## 27 **V. Discussion**

28 Les femmes obtiennent des performances inférieures aux hommes aux examens  
29 professionnels pour les épreuves les plus contextualisées. Ce résultat est conforme aux études  
30 réalisées sur l'effet solo (Thompson & Sekaquaptewa, 2002 ; Sekaquaptewa & Thompson,  
31 2003 ; Viallon & Martinot, 2010). L'évaluation sociale en contexte des capacités de femmes  
32 placées en infériorité numérique génère un stress (Rice, Lopez, Richardson, & Stinson, 2013 ;  
33 Sekaquaptewa, 2011), d'autant plus important si le domaine évalué est porteur d'enjeux

1 identitaires pour elles (Inzlicht & Ben-Zeev, 2000). Même si les variables d'auto-évaluation  
2 sont toutes fortement corrélées à la performance, leur rôle médiateur / modérateur sur les  
3 effets du sexe sur la performance a été partiellement établi.

4 Les hommes et les femmes de l'échantillon avaient un sentiment d'auto-efficacité équivalent.  
5 Il a déjà été observé que le sentiment d'auto-efficacité est moins corrélé à la performance dans  
6 les études en milieu naturel que dans les situations expérimentales (Sadri & Robertson, 1993).  
7 Il apparaît ainsi que le rôle du sentiment d'auto-efficacité dans ce contexte spécifique est à  
8 confirmer ultérieurement, même si la littérature a maintes fois rendu compte de son  
9 importance dans la réussite (Bandura, 2007). Le fait que la mesure du SAE ait été réalisée *a*  
10 *posteriori* introduit cependant un certain biais méthodologique, il serait donc plus intéressant  
11 de réaliser cette mesure en amont de l'évaluation. De même, il serait utile dans une prochaine  
12 étude de mesurer ce SAE à partir d'une série d'items et non d'un seul item.

13 Les femmes ont des attentes inférieures aux hommes et ce facteur médiatise d'ailleurs  
14 fortement les effets du sexe sur la performance. Cette mesure est particulièrement  
15 intéressante. Elle intègre la dimension de la comparaison sociale et confirme, pour les  
16 femmes, à la fois le caractère menaçant pour leur estime de soi du contexte de l'évaluation  
17 professionnelle dans les environnements masculins et qu'être en infériorité numérique dans ce  
18 contexte peut conduire certaines d'entre elles à de plus faibles attentes de performance  
19 (Sekaquaptewa & Thompson, 2003). Ce facteur sociocognitif étant particulièrement lié à la  
20 performance, il semble ainsi que les processus de comparaison sociale n'avantagent pas, *a*  
21 *priori*, les femmes. Ces résultats peuvent être interprétés au regard de la théorie sur la menace  
22 du stéréotype (Steele & Aronson, 1995). Ils traduiraient ainsi l'internalisation, par les femmes,  
23 du stéréotype de leurs moindres compétences professionnelles, ce qui aurait pour conséquence  
24 une baisse de leur performance. Ils peuvent être également analysés à la lumière des effets  
25 négatifs de la comparaison interpersonnelle pour l'estime de soi des individus stigmatisés : les  
26 comparaisons avec des hommes, en relation avec des tâches stéréotypiquement masculines,  
27 pouvant générer une plus faible estime de soi chez les femmes (Martinot & Redersdoff,  
28 2003), ce qui a pour conséquence une baisse des performances. Les individus qui se sentent  
29 incompetents par comparaison à d'autres ou parce que cette comparaison leur est défavorable  
30 ont tendance à sous-estimer leur performance (Ehrlinger & Dunning, 2003).

31 Mais une interprétation plus « positive » peut aussi être défendue, car les femmes qui  
32 s'estiment au même niveau que leurs collègues réussissent l'examen, montrant par là-même  
33 que le positionnement des femmes par rapport aux hommes dans des métiers dits masculins

1 s'avère déterminant en matière de réussite professionnelle. C'est probablement pour cette  
2 raison que ces femmes déclarent devoir « faire leurs preuves », « se battre » (Sorin, 2003) et  
3 s'inscrire ainsi dans une forme de compétition sociale, ce qui apparaît constituer une stratégie  
4 efficace pour réussir. Une comparaison sociale désavantageuse suscite un sentiment de  
5 mécontentement qui conduit les individus à mettre en œuvre des stratégies pour réduire les  
6 inégalités (Crosby, 1976), comme le prédit la théorie de la privation relative. La privation  
7 relative intègre une dimension cognitive, la perception du désavantage, mais aussi affective,  
8 qui est relative à des sentiments tels que le ressentiment ou la colère suscités par ce  
9 désavantage (Crosby, 1976). Ainsi, le sentiment de discrimination pourrait pousser les  
10 femmes à se dépasser pour réussir au sein d'environnement professionnel contre-  
11 stéréotypique. Toutefois, il convient de s'interroger sur le coût psychologique que cette  
12 stratégie est susceptible d'induire, le contexte de l'évaluation comportant un fort enjeu  
13 personnel pour leur devenir professionnel.

14 Il serait intéressant d'étudier les stratégies mises en œuvre par ces femmes à travers la  
15 question de l'identité sociale (Tajfel, 1982). Pour conserver une identité sociale positive, les  
16 individus mettent en œuvre un ensemble de stratégies basées sur des processus de similitudes  
17 ou de différenciation (Croizet & Leyens, 2003 ; Lemaine, 1979). Trois types de stratégies de  
18 protection de l'estime de soi peuvent être mis en œuvre en situation de comparaison sociale  
19 désavantageuse : se confronter socialement (s'identifier), éviter (se différencier) ou se  
20 désengager. Selon Branscombe et Ellemers (1998), les individus bien identifiés à leur groupe  
21 d'appartenance peuvent s'engager dans la compétition sociale, laquelle renvoie à la  
22 « confrontation » avec l'autre groupe (Croizet & Leyens, 2003) ou être amenés à privilégier  
23 des comparaisons endogroupes (Dif, Guimond, Martinot, & Redersdorff, 2001 ; Blanton,  
24 Crocker & Miller, 2000 ; Crocker & Major, 1989). Les comparaisons avec l'endogroupe sont  
25 liées à la similarité perçue des conditions de vie du fait de leur appartenance à un groupe  
26 stigmatisé (Crocker & Major, 1989). Les comparaisons avec l'endogroupe permettent d'éviter  
27 les comparaisons ascendantes avec les individus non stigmatisés et donc de se protéger contre  
28 le sentiment d'infériorité face aux membres du groupe valorisé (Martinot & Redersdorff,  
29 2006 ; Redersdorff & Martinot, 2003 ; Martinot, Redersdorff, Guimond, & Dif, 2002).  
30 L'estime de soi des individus dominés n'est pas diminuée lors de comparaisons ascendantes  
31 avec les membres de l'endogroupe. Ils assimilent, par identification, les bonnes performances  
32 et ainsi en bénéficient eux-mêmes (Redersdorff & Martinot, 2009), c'est une source  
33 d'inspiration. Un modèle « de réussite » auquel s'identifier parmi les membres de son groupe

1 d'appartenance permet de réduire les effets de la menace du stéréotype (Marx & Roman,  
2 2002) et constitue une ressource symbolique pour le développement d'aspirations de carrière  
3 (Buunk, Peiro, & Griffioen, 2007). Se comparer à des modèles féminins pourrait conduire les  
4 femmes à avoir des attentes de performance par rapport à leurs collègues plus positives.  
5 Lorsque les individus sont peu identifiés à leur groupe d'appartenance (Branscombe  
6 & Ellemers, 1998), ils privilégient en revanche la mobilité individuelle, qui consiste à s'en  
7 différencier pour mieux intégrer un autre groupe. Selon Schmader, Major, Eccleston et  
8 McCoy (2001), il n'est pas impossible que les individus des groupes stigmatisés imaginent, à  
9 leur niveau, posséder des qualités dont leur groupe d'appartenance sont dépourvus. Cet  
10 « optimisme » serait alimenté par la croyance que la progression sociale est liée au mérite  
11 individuel. Les femmes pourraient alors entrer en compétition de façon individuelle et avoir  
12 des notes équivalentes aux hommes. Enfin, le désengagement psychologique des évaluations  
13 professionnelles, c'est-à-dire l'absence de valeur accordée aux échecs et succès obtenus dans  
14 ce domaine (Major & Schmader, 1998), pourrait expliquer les faibles performances de  
15 certaines femmes.

16 Comprendre dans quelles conditions et par quels processus identificatoires les femmes  
17 peuvent construire des comparaisons sociales positives et des attentes de performance élevées  
18 pourrait conduire à repenser les modalités d'insertion des femmes au sein de l'institution,  
19 notamment à travers la question de la mixité lors des concours internes. À l'issue de cette  
20 étude, cette piste de recherche nous semble particulièrement stimulante et impose de mener de  
21 nouvelles analyses de type biographique pour mieux cerner le rôle joué par l'histoire de vie et  
22 l'environnement professionnel et familial dans cette construction.

23

## 24 **VI. Conclusion**

25 En somme, quand elles sont étudiées en contexte organisationnel, les difficultés que  
26 rencontrent les femmes pour réussir professionnellement seraient surtout liées à  
27 l'environnement social et à la comparaison avec leurs collègues, plus qu'à la simple  
28 estimation de leurs propres capacités. Ainsi, il est possible d'inférer que certaines stratégies  
29 sociocognitives permettent de pallier les effets d'une situation professionnelle menaçante et  
30 constituent, pour les femmes, un levier pour faire carrière. Il serait intéressant de reproduire  
31 cette étude dans un autre contexte d'évaluation professionnelle, la formation professionnelle,  
32 au moyen d'une approche longitudinale. Cela permettrait d'étudier la dynamique de ces  
33 processus au cours de la formation et de « l'exposition » prolongée aux évaluations mixtes,



1 mais également de comparer ces processus selon le niveau de la formation car plus les  
2 femmes progressent au sein de la hiérarchie, plus elles rencontrent de difficultés (Laufer,  
3 2004).

4

## 5 **VII. Références bibliographiques**

6 Appel, M., Kronberger, N., & Aronson, J. (2011). Stereotype threat impairs ability building:  
7 Effects on test preparation among women in science and technology. *European Journal of*  
8 *Social Psychology, 41*(7), 904–913.

9 Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.  
10 *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

11 Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*  
12 (Vol. XIII). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

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

14 Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De  
15 Boeck.

16 Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral  
17 disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social*  
18 *Psychology, 71*(2), 364–374.

19 Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal*  
20 *of Applied Psychology, 88*(1), 87–99.

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

24 Bataille, P. (2011). Les paradoxes de la mixité. Les conséquences de l'introduction de la  
25 mixité aux concours d'entrée des Écoles normales supérieures de Saint-Cloud, Fontenay-aux-  
26 Roses et Lyon. *Sociétés contemporaines, 83*(2), 5-32.

27 Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in*  
28 *Psychological Science, 17*(5), 339–343. Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of  
29 career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and  
30 men. *Journal of Counseling Psychology, 28*(5), 399–410.

- 1 Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations  
2 to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*,  
3 28(5), 399–410.
- 4 Blanton, H., Crocker, J., & Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group  
5 social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of*  
6 *Experimental Social Psychology*, 36(5), 519–530.
- 7 Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il  
8 ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 117–  
9 140.
- 10 Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion de compétence et  
11 les facteurs associés chez les élèves de primaire. *Revue française de pédagogie*, 155(2), 9-20.
- 12 Branscombe, N. R., & Ellemers, N. (1998). Coping with group-based discrimination:  
13 Individualistic versus group-level strategies. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice:*  
14 *The target's perspective* (pp. 243–266). San Diego, CA, US: Academic Press.
- 15 Brooks, L., & Betz, N. E. (1990). Utility of expectancy theory in predicting occupational  
16 choices in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 57–64.
- 17 Buunk, A. P., Peiró, J. M., & Griffioen, C. (2007). A Positive Role Model May Stimulate  
18 Career-Oriented Behavior<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1489–1500.
- 19 Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-  
20 evaluations. *Psychological Bulletin*, 119(1), 51-69.
- 21 Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties  
22 of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.
- 23 Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la*  
24 *stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- 25 Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83(2),  
26 85–113.
- 27 Delicourt, A., & le Blanc, A. (en cours de publication). Féminisation des professions : effet de  
28 la représentativité des femmes sur la réussite aux évaluations professionnelles. *Psychologie du*  
29 *Travail et des Organisations*,
- 30 Désert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un

- 1 groupe. *Ville, École, Intégration–Diversité*, 138, 31–36.
- 2 Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation  
3 relative et les réactions au handicap : Le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la  
4 gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology*, 36(5), 314–328.
- 5 Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand  
6 Colin.
- 7 Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour  
8 l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131–149.
- 9 Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review*  
10 *of Psychology*, 53(1), 109–132.
- 11 Ehrlinger, J., & Dunning, D. (2003). How Chronic Self-Views Influence (and potentially  
12 Mismatch) Estimates of Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 5–  
13 17.
- 14 El Akremi, A., & Roussel, P. (2003). Analyse des variables modératrices et médiatrices par  
15 les méthodes d'équations structurelles : applications en GRH (pp. 1063–1096). Presented at  
16 the Actes de la 10<sup>e</sup> conférence de l'Association Française de Gestion des Ressources  
17 Humaines.
- 18 Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–  
19 140.
- 20 Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle - 75 concepts clés*.  
21 Paris : Dunod.
- 22 Guimond, S., Branscombe, N. R., Brunot, S., Buunk, A. P., Chatard, A., Désert, M., Garcia,  
23 D., Haque, S., Martinot, D., & Yzerbyt, V. (2007). Culture, Gender, and the Self: Variations  
24 and Impact of Social Comparison Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*,  
25 92(6), 1118–1134.
- 26 Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R. J., & Redersdorff, S. (2006). Social  
27 Comparison, Self-Stereotyping, and Gender Differences in Self-Construals. *Journal of*  
28 *Personality and Social Psychology*, 90(2), 221–242.
- 29 Heilman, M. E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent  
30 Women's Ascent up the Organizational Ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674.

- 1 Howell, D. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck  
2 Université.
- 3 Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A Threatening Intellectual Environment: Why Females  
4 are Susceptible to Experiencing Problem-Solving Deficits in the Presence of Males.  
5 *Psychological Science, 11*(5), 365–371.
- 6 Lagabrielle, C., Vonthron, A. M., Pouchard, D., & Magne, J. (2011). L'intention de se  
7 maintenir dans une carrière atypique : quels déterminants individuels et contextuels ?  
8 *Psychologie Du Travail et Des Organisations, 17*(2), 193–209.
- 9 Laufer, J. (2004). Femmes et carrières : la question du plafond de verre. *Revue française de*  
10 *gestion, 151*, 117–127.
- 11 Lemaine, G. (1979). Différenciation sociale et originalité sociale. Dans W. Doise,  
12 *Expériences entre groupes* (pp. 185-219). Paris, La Haye, New York: Mouton.
- 13 Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career Development from a Social  
14 Cognitive Perspective. In D. Brown, *Career Choice and Development* (Vol. 3, pp. 373–421).  
15 San Francisco: Jossey-Bass.
- 16 Leyens, J.-P., Désert, M., Croizet, J.-C., & Darcis, C. (2000). Stereotype Threat: Are Lower  
17 Status and History of Stigmatization Preconditions of Stereotype Threat? *Personality and*  
18 *Social Psychology Bulletin, 26*(10), 1189–1199.
- 19 Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of*  
20 *Psychology, 56*, 393–421.
- 21 Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with Stigma through Psychological  
22 Disengagement. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp.  
23 219–241). San Diego, CA, US: Academic Press.
- 24 Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité.  
25 *Carrefours de l'éducation, 17*(1), 2–21.
- 26 Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses universitaires.
- 27 Martinot, D., & Redersdorff, S. (2003). Impact of Comparisons with out-group Members on  
28 Women's Self-Esteem: Role of the Stereotypical Connotation of the Performance Context  
29 International. *Journal of Psychology, 38*(6), 348-358.
- 30 Martinot, D., & Redersdorff, S. (2006). The Variable Impact of upward and downward Social

- 1 Comparisons on Self-Esteem: When the Level of analysis Matters. Dans S. Guimond (Dir.),  
2 *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations and*  
3 *culture* (pp. 127-150). New York: Cambridge University Press.
- 4 Martinot, D., Redersdorff, S., Guimond, S., & Dif, S. (2002). Ingroup Versus Outgroup  
5 Comparisons and Self-Esteem: The Role of Group Status and Ingroup Identification.  
6 *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(11), 1586-1600.
- 7 Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female Role Models: Protecting Women's Math Test  
8 Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1183-1193.
- 9 Marx, D. M., Stapel, D. A., & Muller, D. (2005). We Can do it: the Interplay of Construal  
10 Orientation and Social Comparisons under Threat. *Journal of Personality and Social*  
11 *Psychology*, 88(3), 432.
- 12 Matthews, M. D., Ender, M. G., Laurence, J. H., & Rohall, D. E. (2009). Role of Group  
13 Affiliation and Gender on Attitudes toward Women in the Military. *Military Psychology*,  
14 21(2), 241-251.
- 15 Muller, D., & Butera, F. (2007). The Focusing Effect of Self-Evaluation Threat in Coaction  
16 and Social Comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 194.
- 17 Murphy, M. C., Steele, C. M., & Gross, J. J. (2007). Signaling Threat how Situational Cues  
18 Affect Women in Math, Science, and Engineering Settings. *Psychological Science*, 18(10),  
19 879-885.
- 20 Navelot, P. (2000). Les femmes militaires : la conciliation de la vie familiale et de la condition  
21 militaire. *Les Champs de Mars*, 7, 71-76.
- 22 Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does Stereotype Threat Affect Test Performance of  
23 Minorities and Women ? A Meta-Analysis of Experimental Evidence. *Journal of Applied*  
24 *Psychology*, 93(6), 1314-1334.
- 25 Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math = male, me = female,  
26 therefore math  $\neq$  me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44-59.
- 27 O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype Threat and Arousal: Effects on Women's  
28 Math Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 782-789.
- 29 Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., & Kaiser, N. M. (2007). A  
30 Critical Review of Self-Perceptions and the Positive Illusory Bias in Children with ADHD.

- 1 *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335–351.
- 2 Plante, I., Théorêt, M., & Eizner-Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de *genre* en  
3 mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des*  
4 *sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.
- 5 Preacher, K., J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS Procedures for Estimating indirect  
6 Effects in simple Mediation Models. *Behavior Research Methods, Instruments, and*  
7 *Computers*, 36, 717-731.
- 8 Preacher, K., J., & Leonardelli, G., J. (2001). *Calculation for the Sobel Test : An Interactive*  
9 *Calculation Tool for Mediation Tests*. Récupéré le 12 février 2014 de :  
10 <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- 11 Rascle, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et  
12 méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail*  
13 *humain*, Vol. 64(2), 97–97.
- 14 Redersdorff, S., & Martinot, D. (2003). Impact des comparaisons ascendantes et descendantes  
15 sur l'estime de soi: importance de l'identité mise en jeu. *L'année psychologique*, 103(3),  
16 411-443.
- 17 Redersdorff, S., & Martinot, D. (2009). Being Outperformed in an Intergroup Context: The  
18 Relationship between Group Status and Self-Protective Strategies. *British Journal of Social*  
19 *Psychology*, 48(2), 275-294.
- 20 Rice, K. G., Lopez, F. G., Clarissa, M., & Stinson, J. M. (2013). Perfectionism Moderates  
21 Stereotype Threat Effects on STEM Majors' Academic Performance. *Journal of Counseling*  
22 *Psychology*, 60(2), 287–293.
- 23 Rosenthal, H. E. S., Crisp, R. J., & Suen, M.-W. (2007). Improving Performance  
24 Expectancies in Stereotypic Domains: Task Relevance and the Reduction of Stereotype  
25 Threat. *European Journal of Social Psychology*, 37(3), 586–597.
- 26 Rydell, R. J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple Social Identities and  
27 Stereotype Threat: Imbalance, Accessibility, and Working Memory. *Journal of Personality*  
28 *and Social Psychology*, 96(5), 949.
- 29 Sacharin, V., Lee, F., & Gonzalez, R. (2009). Identities in Harmony: Gender–Work Identity  
30 Integration Moderates Frame Switching in Cognitive Processing. *Psychology of Women*  
31 *Quarterly*, 33(3), 275–284.

- 1 Sadri, G., & Robertson, I. T. (1993). Self-Efficacy and Work-Related Behaviour: A Review  
2 and Meta-Analysis. *Applied Psychology*, 42(2), 139–152.
- 3 Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An Integrated Process Model of Stereotype  
4 Threat Effects on Performance. *Psychological Review*, 115(2), 336-356.
- 5 Schmader, T., Major, B., Eccleston, C. P., & McCoy, S. K. (2001). Devaluing Domains in  
6 Response to Threatening Intergroup Comparisons: Perceived Legitimacy and the Status Value  
7 Asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 782.
- 8 Sekaquaptewa, D. (2011). Discounting Their Own Success: A Case for the Role of Implicit  
9 Stereotypic Attribution Bias in Women’s STEM Outcomes. *Psychological Inquiry*, 22(4),  
10 291–295.
- 11 Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2003). Solo Status, Stereotype Threat, and Performance  
12 Expectancies: Their Effects on Women’s Performance. *Journal of Experimental Social  
13 Psychology*, 39(1), 68–74.
- 14 Sorin, K. (2003). *Femmes en armes, une place introuvable ? : le cas de la féminisation des  
15 armées françaises*. Paris : L’Harmattan.
- 16 Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and  
17 Performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- 18 Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance  
19 of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- 20 Sullivan, K. R., & Mahalik, J. R. (2000). Increasing Career Self-Efficacy for Women:  
21 Evaluating a Group Intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78(1), 54–62.
- 22 Suquet, M., & Moliner, P. (2009). Exercer un métier du sexe opposé : quelles différences  
23 entre les hommes et les femmes ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81(1),  
24 25–39.
- 25 Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*,  
26 33(1), 1–39.
- 27 Thompson, M., & Sekaquaptewa, D. (2002). When Being Different Is Detrimental: Solo  
28 Status and the Performance of Women and Racial Minorities. *Analyses of Social Issues and  
29 Public Policy*, 2(1), 183-203.
- 30 Trompette, P. (2000). Métier militaire et identité féminine. *Les Champs de Mars*, (7), 169–

- 1 178.
- 2 Viallon, M.-L., & Martinot, D. (2010). Effets de l'asymétrie numérique entre hommes et  
3 femmes dans un groupe de travail : le rôle modérateur du contexte. *L'Année Psychologique*,  
4 *110*(01), 157–176.
- 5 Walsh, W. B., & Heppner, M. (2005). *Handbook of Career Counseling for Women*. Mahwah,  
6 New Jersey: Routledge.
- 7 Wills, T. A. (1981). Downward Comparison Principles in Social Psychology. *Psychological*  
8 *Bulletin*, *90*(2), 245-271.
- 9 Wood, J. V. (1996). What is Social Comparison and How Should We Study it? *Personality*  
10 *and Social Psychology Bulletin*, *22*(5), 520–537.
- 11 Young, L. M., & Nauta, M. M. (2013). Sexism as a Predictor of Attitudes Toward Women in  
12 the Military and in Combat. *Military Psychology*, *25*(2), 166–171.



1 **Tableau 1**

2 *Analyse descriptives des variables d'auto-évaluation selon le sexe*

	Femmes		Hommes		F	$\eta^2$
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Estimation performance	91.25	19.92	97.06	18.74	3.71	-
Biais d'auto-évaluation	- 6.51	21.52	- 2.87	18.66	1.29	-
Attentes de performance	- 21.40	18.22	- 14.66	18.62	5.27*	.03
SAE	3.33	.638	3.39	.81	.27	-

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

3 **Table 1:**

4 *Descriptive analysis of self-assessment variables by sex*

1 **Tableau 2**

2 *Matrice de corrélations*

	1	2	3	4	5	6
1. Conn. institutionnelles	--					
2. Conn. techniques	.465***	--				
3. Estimation performance	.234**	.443***	--			
4. Biais d'auto-évaluation	.336***	.463***	-.478***	--		
5. Attentes de performance	.209*	.383***	.782***	-.305***	--	
6. SAE	.043	.255**	.496***	-.216*	.397***	--

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

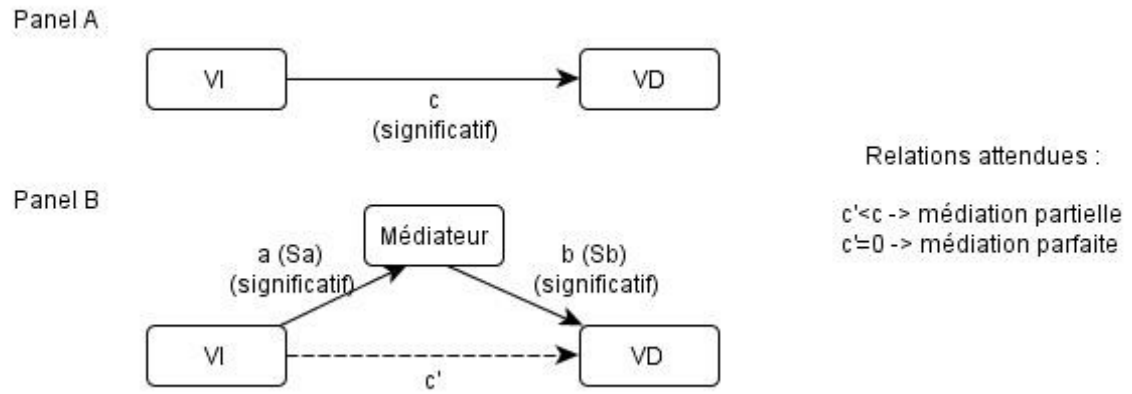
3 **Table 2**

4 *Correlation matrice*

1 **Figure 1.**

2 *Panel A : illustration d'un effet direct. Panel B : illustration d'un effet indirect (inspirées de*  
3 *Preacher & Hayes, 2004)*

4



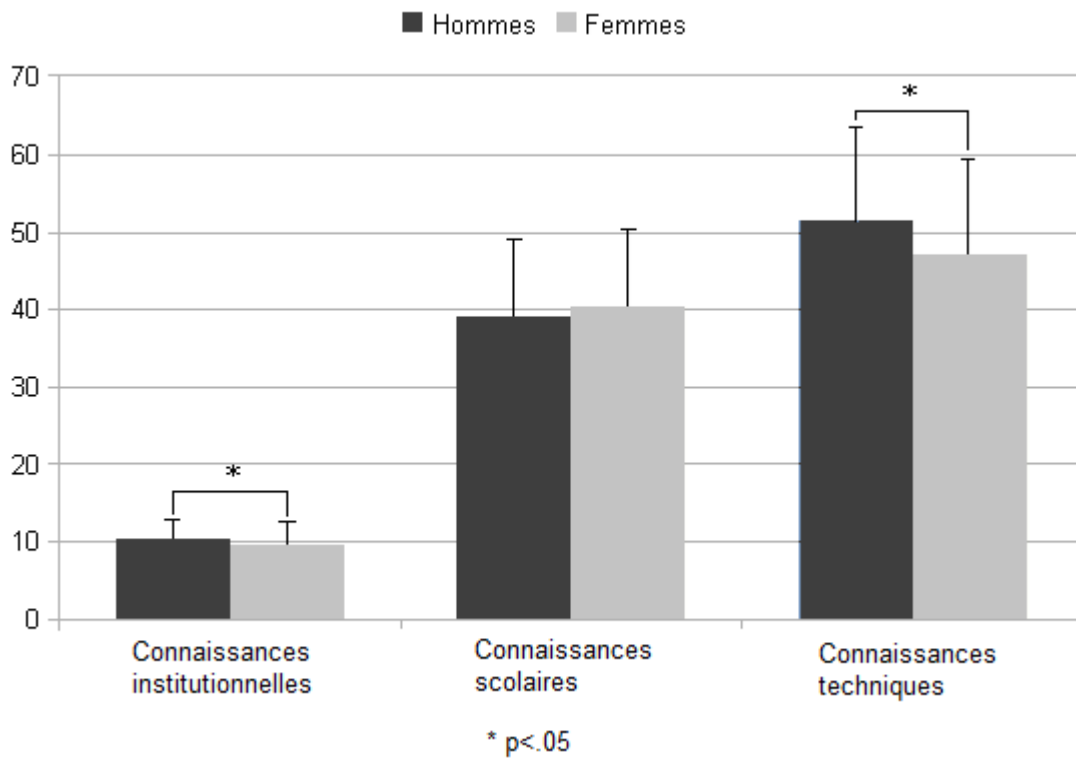
5

6 **Figure 1**

7 *Panel A: direct effect illustration. Panel B: indirect effect illustration (inspired by Preacher &*  
8 *Hayes, 2004)*

1 **Figure 2**

2 *Scores des hommes et des femmes aux trois domaines de l'examen professionnel*



3

4 **Figure 2**

5 *Scores of men and women to the three parts of the professional exam*