

Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe

Les statistiques du ministère de l'Éducation nationale en France montrent que, en 2002, les femmes représentaient 56 % des élèves de terminale. Mais ce pourcentage variait fortement en fonction de la série considérée. Dans le cycle général, il grimpe à 64 % dans la filière économique et sociale, et même à 83 % dans la filière littéraire. En revanche, les femmes ne constituaient que 45 % des élèves



■ Michel DÉSERT

de terminale scientifique. Les mêmes disparités se retrouvent dans les séries technologiques. Par exemple, les femmes ne constituaient que 8 % des effectifs de la série STI (sciences et techniques industrielles), mais étaient 96 % dans la filière SMS (sciences médico-sociales). Les exemples pourraient être multipliés, y compris pour les bacs professionnalisants.

Ces disparités attirent l'attention, dans la mesure où les filières concernées ne jouissent pas toutes du même prestige et n'offrent pas toutes les mêmes débouchés de carrière.

Comment rendre compte des inégalités entre les filles et les garçons ? Sont-elles le reflet de différences objectives d'intérêts et/ou de capacités entre filles et garçons ? Faut-il les attribuer à la mixité en vigueur dans notre système scolaire ? Ou encore s'agit-il d'une problématique sociale dépassant de loin le cadre de l'école ? Deux exemples de travaux de psychologie sociale, « la menace de stéréotype » et « l'effet solo », semblent pertinents pour alimenter cette réflexion.

L'exemple le plus frappant reste sans doute celui de la série scientifique, qui bénéficie d'une cote de popularité intacte auprès des parents et même des enseignants. C'est elle aussi qui permet l'accès au plus grand nombre de formations du supérieur, et surtout au plus prestigieuses. Si l'accès à cette filière est fondé sur la seule compétence des candidats, la sous-représentation des femmes est d'autant plus surprenante que celles-ci présentent en moyenne un parcours scolaire plus flatteur que celui des hommes. Par exemple, en 2002, six ans après leur entrée en sixième, elles étaient 66 % à être scolarisées en second cycle général et technologique. Pour les hommes, ce pourcentage n'était que de 52 %. Et si, à cette date, 8 % de l'effectif initial des femmes avait quitté le système socio-éducatif, l'échantillon des hommes s'était lui vu amputer de 12 %. Par ailleurs, une lecture plus approfondie du rapport permet d'apprendre que, dès l'entrée en sixième, des disparités hommes/femmes sont constatées dans le domaine scolaire. Chaque année, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) réalise une évaluation des acquis en mathématiques et en français des élèves entrant en sixième. En 2002, les filles ont obtenu une note moyenne en mathématiques inférieure de 3 % à celle des garçons. En français, leur note était supérieure de 5 % à celle des garçons.

Du point de vue des psychologues sociaux, l'origine des différences de genre réside plutôt dans les rôles sociaux (Eagly, 1987), ainsi que dans les préjugés et stéréotypes sociaux, appris au cours de l'existence. Par exemple, aujourd'hui encore, on dit des femmes qu'«elles sont moins rationnelles que les hommes» ou «qu'elles sont moins douées que les hommes en mathématiques», mais qu'elles «sont plus sensibles, plus fines au niveau affectif que les hommes». Ces stéréotypes, ou ces réputations, sont si répandus dans la société qu'il est difficile de ne pas les connaître. Les enfants en prennent d'ailleurs très tôt conscience (Désert et Martinot, 2004), et les adolescents les ont pleinement intégrés (Guimond et Roussel, 2001). Les réputations négatives, à leur tour, peuvent créer une pression évaluative sur les personnes qui en sont la cible. Cette pression peut être suffisante pour interférer avec le fonctionnement intellectuel normal de ces personnes (Schmader et Johns, 2003) et les amener à confirmer leur réputation par leur comportement.

Prenons l'exemple de deux adolescents, Jeanne et Marc, qui ont tous deux un passé scolaire brillant, dans la même filière d'une même école. Lors d'une réunion de famille à laquelle Jeanne est conviée, elle assiste à une scène de ménage entre son oncle et sa tante. Celle-ci se fait sermonner parce qu'elle s'est encore perdue en voiture en se rendant dans le centre-ville. L'oncle appuie sa diatribe d'un «c'est quand même incroyable, dans une ville d'à peine 50000 habitants, et avec une carte routière dans les mains!». Il ajoute que «les femmes ne sont décidément pas douées pour l'orientation dans l'espace». Et les autres convives, hommes et femmes, de renchérir, en citant une série d'exemples montrant les faiblesses des femmes dans ce domaine, mais également au niveau du raisonnement logique, de l'approche scientifique, etc. Le lendemain, Jeanne et Marc se retrouvent en classe pour leur premier contrôle de géométrie de l'année. Tous deux sont un peu anxieux: c'est une nouvelle matière, et elle est assez difficile. Mais pour Jeanne, la situation est empreinte d'un caractère particulier: elle se souvient de la conversation entendue dans sa famille la veille. Ce n'est pas la première fois qu'elle en entendait parler. Dans sa famille, mais aussi à la télévision par exemple. Et puis, certains de ses collègues masculins ne se privent pas de faire des remarques désobligeantes aux filles de la classe qui ont de mauvaises notes en maths. Jusqu'à ce jour, elle a été préservée de ce type de réflexions parce qu'elle a toujours eu de bonnes notes. Mais cela sera-t-il encore le cas cette fois-ci? Elle n'est pas bien sûre d'avoir tout compris. Et c'est justement d'un examen sur la géométrie qu'il s'agit, un domaine dans lequel les femmes ne seraient vraiment pas douées...

Lorsque le professeur distribue les copies d'examen, Jeanne n'arrive pas à se concentrer aussi bien que Marc. Elle est assaillie de pensées interférentes. Elle est très anxieuse. Bref, la pression évaluative qui s'exerce sur elle est bien supérieure à celle que Marc doit gérer. Parce que, pour Jeanne, l'enjeu de cet examen est supérieur. Si elle échoue, cela pourrait confirmer, à ses yeux et à ceux de son entourage (surtout de son oncle) que les femmes ne sont décidément pas douées pour la géométrie dans l'espace. Autrement dit, si Jeanne obtient une mauvaise note, il existe une explication immédiatement disponible à cet échec: elle n'a pas les capacités suffisantes pour réussir dans cette matière, parce qu'elle est une femme. Il s'agit donc d'une attribution interne et stable (Beauvois, 1995), fondée sur une identité sociale. Par opposition, si Marc échoue, le manque d'appétitudes ne sera sans doute pas la première explication à laquelle lui-même et son entourage penseront. Après tout, il a toujours bien réussi à l'école. Il ne se sera pas suffisamment appliqué cette fois-ci, voilà tout. L'attribution est toujours interne, mais cette fois elle est instable («il fera mieux la prochaine fois»), et elle se base sur l'identité personnelle de Marc (son parcours scolaire brillant).

Comme nous aimons les histoires qui finissent bien, nous dirons que Jeanne et Marc ont tous deux obtenu une bonne note à leur examen. Mais, en réalité, il est fort probable que le surcroît de pression évaluative qui s'exerce sur l'adolescente de notre exemple soit suffisant pour faire chuter sa performance, et l'amener peut-être à échouer. Ce mécanisme a été appelé «la menace du stéréotype» (Steele, 1997).

LA MENACE DU STÉRÉOTYPE

En 1999, Spencer, Steele et Quinn ont demandé à des étudiants et à des étudiantes d'une université américaine de participer à un test de mathématiques difficile. Il s'agissait d'une série d'exercices issus du Scholastic Aptitude Test (SAT), un test standardisé utilisé par toutes les universités américaines. Les participants à l'expérience avaient été sélectionnés pour leur bon niveau en mathématiques (ils suivaient tous une filière réservée aux meilleurs étudiants en mathématiques). Dans une condition expérimentale, l'expérimentateur disait seulement aux participants que le test auquel ils allaient participer mesurerait leurs aptitudes en mathématiques. Dans une seconde condition, l'expérimentateur ajoutait que ce test n'avait jamais mis en évidence une différence de réussite entre hommes et femmes. Ensuite, les participants répondaient aux exercices en un temps limité. Spencer et ses collègues ont observé que la note moyenne obtenue par les femmes était inférieure à celle des hommes lorsque le test leur avait été présenté comme une mesure de leurs aptitudes en mathématiques. Ce résultat n'est pas surprenant, il ne fait que refléter les différences hommes/femmes habituellement observées dans ce domaine. La seconde condition expérimentale, celle où l'expérimentateur ajoutait que le test n'était pas sensible au genre, est plus intéressante : les femmes y ont obtenu une note supérieure à celle des hommes de la première condition, et équivalente à celle des hommes des deux conditions. La performance des hommes, elle, ne changeait pas d'une condition à l'autre. En conclusion, sur un même test de performance, une légère modification des consignes données aux participants a suffi à influencer les notes obtenues.

Selon Spencer et al. (1999), lorsque l'expérimentateur dit aux participants que le test mesure leurs aptitudes en mathématiques, cela induit un risque particulier pour les femmes. Elles ont la réputation d'être peu douées en mathématiques. Dès lors, un échec à la tâche pourrait être vu comme la confirmation de la validité de ce stéréotype. Un risque auquel ne

sont pas confrontés les hommes qui participent à la tâche. Et ce surcroît de pression évaluative, comme toujours lorsque celle-ci devient trop forte, entraîne, ironiquement, une chute de la performance des femmes. Le stéréotype est alors confirmé. Un nouveau cycle peut commencer. En revanche, lorsque l'expérimentateur dit que la tâche n'a jamais montré de différences hommes/femmes, cela diminue la pertinence de la réputation négative des femmes pour ce type de tâches. Leur identité sociale ne risque pas d'être utilisée pour expliquer leur performance. Elles se retrouvent enfin sur un pied d'égalité avec les hommes : seules leurs caractéristiques personnelles entrent en jeu. Le phénomène appelé « menace du stéréotype » a d'abord été mis en évidence auprès d'étudiants noirs américains par Steele et Aronson (1995). Ces auteurs cherchaient à expliquer pourquoi les étudiants noirs américains réussissent moins bien que les blancs, à tous les niveaux de l'enseignement, y compris à l'université. Ils ont relevé l'existence d'un fort stéréotype aux États-Unis, selon lequel l'intelligence des Américains d'origine africaine serait inférieure à celle des Blancs américains. Steele et Aronson (1995) ont ensuite montré que chaque fois que des étudiants noirs devaient participer à un test d'intelligence, ou chaque fois qu'on leur demandait de spécifier leur origine ethnique avant de répondre à un test, cela les conduisait à penser à leur identité ethnique et aux stéréotypes négatifs reliés. Plus important encore, cela faisait chuter leur performance. Depuis, ces résultats ont été reproduits auprès de nombreux groupes sociaux (Désert et al., *L'Année psychologique*, 2002). Par exemple, les hommes peuvent se sentir menacés, et réaliser un moins bon score sur une tâche censée évaluer leurs aptitudes affectives, lorsque leur mauvaise réputation dans ce domaine est rendue saillante (Leyens, Désert, Croizet et Darcis, 2000).

De l'ensemble des études menées dans ce domaine, il ressort que, chaque fois que l'identité sociale (ethnique, de genre...) d'une personne devient saillante dans une situation où des réputations négatives liées à cette identité sont mises à l'épreuve, cela diminue les chances de réussite de la personne. Dès lors, il paraît envisageable d'éviter les effets négatifs des réputations en activant le versant personnel de l'identité de l'individu. Cela devrait diminuer le risque d'être perçu uniquement en fonction de son identité sociale dévalorisée. Ce raisonnement a été testé dans plusieurs études menées auprès d'étudiantes universitaires qui devaient réaliser une tâche de mathématiques (Désert et Leyens, 2002). Comme dans l'étude réalisée par Spencer et ses collègues (1999), la tâche était présentée soit avec

des consignes dites « menaçantes », soit avec des consignes « non menaçantes ». Mais d'autres conditions expérimentales étaient également ajoutées, dans lesquelles, après avoir donné les consignes « menaçantes » aux étudiantes, le chercheur introduisait une seconde manipulation, portant cette fois sur la saillance de l'identité personnelle ou de l'identité de genre des étudiantes. Dans une première étude, les participantes devaient écrire une description de soi, soit en tant que femme – ce qui devait rendre leur réputation négative en mathématiques particulièrement saillante –, soit en tant qu'individu – ce qui devait diminuer la pertinence de leur réputation sociale pour la tâche. Dans une seconde expérience, les femmes répondaient à un questionnaire sur ordinateur, permettant disait-on d'établir leur « profil cognitif ». La moitié d'entre elles recevaient un *feedback*, attribué au hasard par l'ordinateur, spécifiant qu'elles avaient « un profil cognitif typique du groupe des femmes ». Les autres étudiantes lisaient qu'elles avaient « un profil différent, atypique par rapport au groupe des femmes ». C'est, bien sûr, dans cette seconde condition que l'identité personnelle des participantes devait être la plus saillante. Dans les deux études, les résultats montrent que les consignes « menaçantes » font chuter la performance des femmes lorsque leur identité sociale est rendue saillante, mais pas lorsque l'on a activé leur identité personnelle avant le début de la tâche. Dans ce dernier cas, leur performance est aussi élevée que dans la condition « non menaçante ».

Ces études montrent donc que les réputations sociales négatives dont les individus sont parfois la cible, en plus de dévaluer leur identité, peuvent les conduire à adopter un comportement qui valide ces réputations aux yeux de tous. Ce mécanisme pervers participe au maintien des inégalités sociales. Il est donc important de relever les situations qui lui sont propices afin d'en éviter les effets. Il est, par exemple, important d'éviter la tentation de la catégorisation rigide des individus. Ainsi, dans le cas des femmes, une remarque sexiste juste avant un examen de mathématiques aura, selon nous, un impact non négligeable sur la réussite des étudiantes à ce contrôle. Par ailleurs, nous allons voir que la simple composition d'un groupe de travail peut avoir des conséquences sur la performance de certains individus.

LE STATUT MINORITAIRE DANS UN GROUPE, OU L'« EFFET SOLO »

Il arrive qu'un individu se retrouve dans un groupe qui compte peu de personnes de sa race ou de son genre. Cet individu sera donc l'un des rares représentants de son groupe social, voire le seul. On parle de *statut solo*. Cette situation peut se présenter fréquemment pour les femmes qui s'engagent dans des études ou des filières traditionnellement masculines (par exemple une terminale scientifique) ou pour les hommes qui s'engagent dans des filières traditionnellement fréquentées par des femmes (par exemple une terminale lettres). Plusieurs études montrent que le fait d'être le seul représentant de son groupe de genre dans une situation d'étude ou d'examen a des effets négatifs sur la performance des individus. C'est l'« effet solo ». Sekaquaptewa et Thompson (2002) ont montré que des femmes qui doivent intervenir publiquement (par exemple lors d'un jury d'examen) réaliseront une moins bonne prestation face à un groupe composé uniquement d'hommes que face à un groupe mixte. En revanche, la performance orale des hommes n'est pas affectée par un jury exclusivement féminin. Le même type de résultat s'observe avec des groupes de participants qui doivent réaliser simultanément une même tâche (la situation que les élèves et les étudiants rencontrent à chaque contrôle écrit de connaissances). Lorsque la constitution de ces groupes est déséquilibrée (forte majorité d'hommes ou forte majorité de femmes), l'identité sociale des personnes de la « minorité » devient très saillante. Cela suffit pour faire chuter la performance en mathématiques des femmes lorsqu'elles sont minoritaires dans le groupe, par rapport à une situation où elles sont majoritaires. Les hommes ne sont pas affectés par ces manipulations, en tout cas lorsqu'il s'agit de répondre à un test de mathématiques. Cela n'a rien d'étonnant, puisque les femmes ont une réputation d'infériorité par rapport aux hommes dans ce domaine.

L'effet solo est donc un autre mécanisme social qui influence ou perturbe la performance des

individus. Selon Sekaquaptewa et Thompson (2003), il ne s'agit pas simplement d'une autre manière d'activer la menace du stéréotype : effet solo et menace du stéréotype peuvent s'additionner ou agir indépendamment. Les auteurs ont repris la procédure utilisée par Spencer *et al.* (1999) pour la mise en évidence de la menace du stéréotype : des hommes et des femmes qui réalisent une tâche de mathématiques présentée avec des consignes menaçantes ou non menaçantes pour les femmes. Sekaquaptewa et Thompson y ont ajouté une manipulation du statut solo : plusieurs personnes réalisaient la tâche en même temps, soit dans un groupe constitué majoritairement de femmes, soit dans un groupe constitué majoritairement d'hommes. Les auteurs montrent que les femmes réalisent la meilleure performance lorsque la tâche est présentée avec des consignes non menaçantes (« ceci est un test d'aptitudes en mathématiques qui n'a jamais montré de différences entre hommes et femmes auparavant ») et qu'elles travaillent dans un groupe constitué majoritairement de femmes. Leur performance est au plus bas lorsqu'elles sont en situation de menace du stéréotype (« ceci est un test d'aptitudes en mathématiques ») et qu'elles travaillent dans un groupe constitué majoritairement d'hommes. Enfin, lorsqu'elles sont soit en situation de menace du stéréotype, soit dans un groupe constitué majoritairement d'hommes, leur performance est moyenne. Ici encore, la performance des hommes n'est pas affectée par ces différentes manipulations expérimentales.

Selon les auteurs, les femmes sont plus sensibles que les hommes à l'effet solo parce qu'elles ont, dans nos sociétés, un statut social inférieur à celui des hommes. Dès lors, chaque fois qu'elles sont en infériorité numérique, cette infériorité de statut est réactivée. Un échec dans cette situation rejaillirait en quelque sorte sur l'entièreté de leur groupe. Il viendrait valider les inégalités de statut entre hommes et femmes. Le raisonnement développé ici est assez proche de celui proposé pour rendre compte de la menace du stéréotype. Dans tous les cas, on voit bien toutes les difficultés qui se dressent lorsque l'on veut sortir d'un système dans lequel hommes et femmes n'ont pas droit au même statut.

CONCLUSION

Les études présentées dans ce chapitre conduisent-elles à la remise en question de la mixité à l'école ? Elles montrent que des situations apparemment égalitaires, des classes composées d'hommes et de femmes recevant *a priori* les mêmes enseignements et les mêmes évaluations, cachent des inégalités de fait. Lorsque des femmes sont en situation d'évaluation de leurs aptitudes dans des domaines « sensibles » en termes de réputation sociale, et/ou lorsqu'elles se trouvent en situation d'infériorité numérique par rapport aux hommes, leur performance chute. En l'absence de données à ce jour, on ne peut écarter l'idée que cela se produise également pour les hommes, au moins dans certaines matières. On pourrait donc être tenté d'éviter ces situations d'infériorité numérique en supprimant la mixité dans les classes. De plus, cela permettrait de créer des situations de cours et d'examen spécifiques, tenant compte des sensibilités propres à chaque groupe de genre. Aux yeux du psychologue social, cela serait une erreur. Nous ne pensons pas que les inégalités sociales entre hommes et femmes puissent se réduire de cette façon. C'est l'image de la femme dans la société (notamment dans le monde du travail) qu'il faut modifier, plutôt que le dispositif de sa scolarisation. Il faut bien reconnaître que, malgré les progrès réalisés depuis une trentaine d'années, les femmes souffrent toujours d'un déficit de valorisation sociale. Le domaine de la publicité représente en l'espèce un indicateur explicite. Une campagne publicitaire récente vantait les mérites d'un plat préparé surgelé en montrant le visage d'une femme blonde accompagné de la phrase : « Quel est le secret des blondes ? Au moins sept minutes d'intelligence par jour. » Imaginerait-on la même publicité présentant un visage d'homme ? Moins polémique, mais

plus subversive parce que si consensuelle, une compagnie de transport fait campagne en montrant en gros plan le visage détendu d'un homme dont le crâne rasé supporte quatre femmes miniatures appliquées à lui prodiguer un massage. Quelle serait la réaction du public si les rôles étaient inversés ?

Ces campagnes publicitaires mettent bien sûr en image les représentations communément véhiculées dans la société. Mais elles ont un impact sur les individus. Davies et ses collègues (2002) ont fait réaliser une tâche de mathématiques à des hommes et à des femmes, après leur avoir montré quelques messages publicitaires couramment diffusés à la télévision. Pour une moitié des participants, les messages publicitaires diffusés étaient neutres, c'est-à-dire qu'ils ne faisaient pas référence à un stéréotype de genre. Les autres participants voyaient des publicités sexistes. L'un des films montrait, par exemple, une jeune fille un peu stupide bondissant de joie en apprenant l'existence d'une nouvelle crème contre l'acné. Les résultats de l'étude montrent que les femmes ayant vu les publicités sexistes ont plus fréquemment pensé aux stéréotypes négatifs associés à leur groupe social et ont obtenu une moins bonne performance à la tâche de mathématiques que les femmes ayant vu les publicités non sexistes. Les hommes ont également pensé plus souvent aux stéréotypes négatifs relatifs aux femmes après avoir regardé les films sexistes, mais cela n'a pas eu d'influence sur leur performance.

Bien sûr, il s'agit ici d'un effet à court terme, mais ce genre de situation peut se présenter très fréquemment. Remarques sexistes dans les médias, mais aussi de la part d'amis, de membres de la famille, de collègues, voire parfois d'enseignants. Dans le cadre scolaire, il est important de créer les situations les moins susceptibles de désavantager un groupe de genre par rapport à l'autre. Mais séparer les filles et les garçons ne supprimerait pas, selon nous, les phénomènes présentés dans cet article. La menace du stéréotype a été mise en évidence dans des groupes composés uniquement de femmes, et même en situation d'examen individuel. C'est la saillance de la réputation sociale qui est le déclencheur. Bien sûr, chaque fois que des femmes sont minoritaires dans des classes de sciences ou de mathématiques, cela peut les désavantager. Mais les éduquer séparément des hommes pourrait avoir un autre effet pervers, celui de valider aux yeux de tous une conception selon laquelle « les femmes sont décidément inférieures aux hommes puisqu'il faut créer des classes spéciales pour qu'elles réussissent ». De plus, l'étape suivante d'un tel processus pourrait être la mise en place de programmes de cours différenciés en fonction du genre des élèves. Ce qui serait l'effet inverse de celui recherché en termes d'égalité.

En conclusion, du point de vue du psychologue social, il paraît plus recommandable de maintenir la mixité, en connaissant ses limites et en mettant tout en œuvre pour éviter les écueils que nous avons décrits. Par exemple, ne pas sur-catégoriser les élèves mais plutôt valoriser leurs caractéristiques personnelles semble être une stratégie efficace. ■

■ MICHEL DÉSSERT est maître de conférences au Laboratoire de psychologie sociale et cognitive de l'université Blaise-Pascal, à Clermont-Ferrand. desert@srvpsy.univ-bpclermont.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUVOIS (J.-L.), 1995, *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*, Paris, Dunod.
- DAVIES (P. G.), SPENCER (S. J.) ET QUINN (D. M.), 2002, «Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally», *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 28, p. 1615-1628.
- DÉSERT (M.) ET MARTINOT (D.), 2004, *Saillance de l'identité de genre et stéréotypes scolaires*, communication présentée au Cinquième Congrès international de psychologie sociale en langue française, Lausanne, septembre.
- DÉSERT (M.) ET LEYENS (J.-P.), 2002, «La menace du stéréotype: universelle? inéluctable?», in J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 8, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DÉSERT (M.), CROIZET (J.-C.) ET LEYENS (J.-P.), 2002, «La menace du stéréotype: une interaction entre situation et identité», *L'Année psychologique*, n° 102, p. 555-576.
- EAGLY (A. H.), 1987, *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- GUIMOND (S.) ET ROUSSEL (L.), 2001, «Bragging about one's school grades: Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics, and language», *Social Psychology of Education*, n° 4, p. 275-293.
- LEYENS (J.-P.), DÉSERT (M.), CROIZET (J.-C.) ET DARCIS (C.), 2000, «Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat?», *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 26, p. 1189-1199.
- SCHMADER (T.) ET JOHNS (M.), 2003, «Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity», *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 85, p. 440-452.
- SEKAQUAPTEWA (D.) ET THOMPSON (M.), 2002, «The differential effects of solo status on members of high and low status groups» *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 28, p. 694-707.
- SEKAQUAPTEWA (D.) ET THOMPSON (M.), 2003, «Solo status, stereotypes, and performance expectancies: Their effects on women's public performance», *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 39, p. 68-74.
- SPENCER (S. J.), STEELE (C. M.) ET QUINN (D.), 1999, «Under suspicion of inability: Stereotype threat and women's math performance», *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 35, p. 4-28.
- STEELE (C. M.), 1997, «A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans», *American Psychologist*, n° 52, p. 509-516.
- STEELE (C. M.) ET ARONSON (J.), 1995, «Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans», *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 69, p. 797-811. ■