



uOttawa

L'Université canadienne  
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
ET POSTDOCTORALES**



**uOttawa**  
L'Université canadienne  
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND  
POSTDOCTORAL STUDIES**

**Joelle Diane Laplante**

-----  
AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

**Ph.D. (psychologie)**

-----  
GRADE / DEGREE

**Département de psychologie**

-----  
FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

**Quand le cœur n'y est plus : le désengagement psychologique au travail et dans le milieu scolaire**

-----  
TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

**Francine Tougas**

-----  
DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

-----  
CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

**Richard Clément**

**Elizabeth Kristjansson**

**Monique Lortie-Lussier**

**Robert Haccoun**  
**Université de Montréal**

**Gary W. Slater**

-----  
Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

Quand le cœur n'y est plus : le désengagement psychologique au travail  
et dans le milieu scolaire

Joelle Laplante

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre des exigences  
du programme de doctorat en psychologie expérimentale

École de psychologie  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

© Joelle Laplante, Ottawa, Canada, 2010



Library and Archives  
Canada

Published Heritage  
Branch

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
ISBN: 978-0-494-79738-9  
*Our file* *Notre référence*  
ISBN: 978-0-494-79738-9

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

## Résumé

Tous ne sont pas égaux dans la société. Lorsque les individus reconnaissent leur situation de désavantage et en sont insatisfaits, un sentiment que les auteurs ont qualifié de *privation relative*, certains choisissent de réagir à leur situation désavantageuse ouvertement et d'autres optent plutôt pour des réactions silencieuses. Dans les quatre études présentées, nous focalisons sur un type précis de réaction souterraine en réponse à la privation relative, soit le *désengagement psychologique*. Cette stratégie qui, selon les hypothèses de départ, protège l'estime de soi, peut s'effectuer par le biais de deux mécanismes : le *discredit* du feedback et des évaluations et la *dévaluation* du domaine dans son ensemble. Les quatre études présentées dans cette thèse portaient principalement sur les antécédents et les conséquences du désengagement psychologique.

La première étude, réalisée par questionnaire auprès d'un groupe d'employées de bureau ( $N = 154$ ) avait pour but de déterminer si le recours aux mécanismes de désengagement psychologique diffère selon le type de comparaisons (sociales ou temporelles) donnant lieu à la privation relative. Les résultats de la modélisation par équations structurales font état d'une certaine stabilité au niveau de l'adoption des mécanismes de désengagement suite aux sentiments de privation relative. En revanche, la deuxième étude, menée auprès d'éducatrices et d'aides enseignantes ( $N = 106$ ), démontre qu'être un laissé-pour-compte dans son milieu professionnel, mesuré par la privation relative intragroupe, peut entraîner une baisse de l'identification au groupe et renforcer de façon indirecte le retrait non plus psychologique, mais effectif du domaine. La troisième étude, une méta-analyse recensant les réponses de 4351 participants (30 échantillons distincts), infirme l'hypothèse de l'effet protecteur du désengagement psychologique sur l'estime de soi : il a

été démontré que le discrédit et la dévaluation blessent. De plus, plusieurs modérateurs ont été évalués afin d'expliquer la variance observée au niveau des résultats d'études antérieures. Les résultats indiquent, par exemple, que les blessures infligées par le discrédit et la dévaluation dans le milieu scolaire sont moins graves que celles dans le milieu de travail. Dans la foulée de cette méta-analyse, la quatrième étude a été menée par questionnaire auprès d'un groupe d'étudiants francophones en situation minoritaire ( $N = 107$ ), afin d'évaluer l'apport de facilitateurs du désengagement psychologique. Il a été démontré que les étudiants dont l'estime de soi est liée à l'approbation des autres répondent davantage à la privation relative par le discrédit ; de plus, les résultats suggèrent que ce recours au discrédit suscite une plus forte baisse de l'estime de soi lorsque l'étudiant n'attribue pas de sens ou de signification psychologique à la poursuite des études.

En somme, les quatre études ont permis de démontrer que 1) le désengagement psychologique peut être provoqué par les privations relatives sociale, temporelle et intragroupe ; 2) le recours au désengagement psychologique peut être provoqué par un traitement différentiel relié à des stigmas non visibles, comme le groupe professionnel et la langue ; 3) certains facteurs peuvent modérer le recours au désengagement psychologique ; 4) la séquence d'adoption des mécanismes de désengagement est plutôt stable mais l'identification au groupe mène plus directement à la dévaluation du domaine ; et 5) les mécanismes de désengagement psychologique ont un effet néfaste sur l'estime de soi ; 6) certains facteurs peuvent rendre l'un ou l'autre de ces mécanismes plus dommageable à l'estime de soi.

## Remerciements

J'aimerais d'abord et avant tout, remercier ma directrice de thèse, Dr. Francine Tougas, pour sa grande générosité, sa disponibilité et ses conseils, tant au niveau de l'exécution des études que de leur rédaction. Francine, tu as dépassé l'appel du devoir à tous les niveaux et grâce à toi, cette expérience a surpassé toutes mes attentes et me permettra de réaliser mes rêves. Tu m'as appris la valeur de se donner à fond, mais aussi l'utilité des moments de répit (Go Habs Go!). Ce fut un privilège de travailler avec toi et j'ose espérer que cette belle collaboration, et les moments de répit, se poursuivront. J'aimerais également remercier les membres de mon comité, Dr. Clément, Dr. Kristjansson, Dr. Lortie-Lussier et Dr. Haccoun pour leur générosité et leurs suggestions qui m'ont permis de peaufiner les études et d'élever ma réflexion d'un cran.

Je suis aussi très reconnaissante de l'apport d'anciens colocataires de laboratoire et de collègues, notamment Ann, Natalie, Martine, Christian, Lucie et Roxane. Ces derniers m'ont offert des opportunités d'apprentissage et de collaboration et ce faisant, ont grandement contribué à mon développement. Finalement, l'accomplissement des études composant cette thèse a été grandement facilité par une bourse de doctorat du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Merci également aux participants qui ont fait don de leur temps précieux pour compléter les questionnaires et sans qui ces études n'auraient pu être réalisées.

Je dois un énorme merci à mes parents, Pierrette et Germain, de même qu'à mon frère et à ma sœur, Marc et Marie, qui ont su m'encourager et m'appuyer tout au long de ce processus et qui ont toujours été fiers de moi, peu importe le chemin que je choisissais. Merci également à mes amis, certains pour le divertissement et d'autres pour la stimulation

intellectuelle. Last but not least – a heartfelt thank you to Travis for your patience and support, as well as the endless supply of *you-can-do-it*'s and pep-talks... and my two fur babies, Jasmine and Lexie, for providing a soft place to fall and much needed distraction.

**Table des matières**

RÉSUMÉ .....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES .....	x
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
Aperçu des études.....	5
Première étude .....	6
Deuxième étude .....	7
Troisième étude.....	8
Quatrième étude.....	8
<b>ÉTUDE 1 – Du pain et des roses : Le désengagement psychologique comme réaction silencieuse au traitement différentiel de femmes dans un ghetto rose d’emploi, le travail de bureau .....</b>	<b>10</b>
Résumé .....	11
Introduction .....	12
Méthode.....	19
Participant.es.....	19
Questionnaire .....	20
La privation relative sociale.....	20
La privation relative sociale temporelle.....	21
Le discrédit.....	21
La dévaluation.....	22
Estime de soi au travail .....	22
Analyses.....	23
Résultats .....	24
Analyses préliminaires.....	24
Analyse factorielle confirmatoire .....	24
Modèle de prédiction en fonction du statut dans le métier .....	25
Modèle de prédiction en fonction de la cote sociale du métier.....	25
Analyse « bootstrap ».....	26
Analyses post hoc .....	26
Discussion et conclusion .....	28

<b>ÉTUDE 2 – La privation relative et l’identification comme déclencheurs du désengagement psychologique chez les éducatrices .....</b>	<b>41</b>
Résumé .....	42
Introduction .....	43
Le modèle de désengagement psychologique .....	43
Les comparaisons intergroupes et le désengagement psychologique .....	45
Les comparaisons intragroupes et le désengagement psychologique .....	46
Les comparaisons intragroupes et l’identification .....	48
Aperçu de l’étude .....	49
Méthode .....	50
Le déroulement .....	50
Les participants .....	51
Le questionnaire .....	51
La privation relative intergroupe (par rapport aux enseignants) .....	52
La privation relative intragroupe (par rapport aux autres éducatrices) .....	52
L’identification au groupe professionnel .....	52
Le désengagement psychologique .....	53
L’estime de soi .....	53
Le retrait effectif .....	54
Résultats .....	54
Analyse comparative .....	54
Analyses préliminaires .....	54
Analyse acheminatoire .....	55
Analyse de médiation pour l’identification au groupe .....	56
Discussion .....	56
<b>ÉTUDE 3 – Étude méta-analytique de la relation entre le désengagement psychologique et l’estime de soi et ses modérateurs .....</b>	<b>66</b>
Résumé .....	67
Introduction .....	68
Milieu scolaire versus milieu de travail .....	70
Statut minoritaire versus statut majoritaire .....	72
Identité menacée .....	73
Type d’étude .....	74
Cote du domaine .....	75
Méthode .....	76
Recherche de la documentation et recueil des études .....	76
Critères d’inclusion et d’exclusion .....	76
Codage des études .....	78

Détails méthodologiques et approche statistique .....	79
Résultats et discussion.....	80
Analyses descriptives des études et des participants .....	80
Taille des effets et modérateurs .....	81
Effets globaux .....	81
Milieu scolaire et milieu de travail .....	82
Statuts minoritaire et majoritaire .....	82
Identité menacée .....	83
Type d'étude .....	85
Cote du domaine .....	86
Type d'estime de soi .....	86
Conclusion.....	87
<b>ÉTUDE 4 – Modérateurs du processus de discrédit chez les étudiants francophones : les conditions de l'estime de soi et la signification psychologique des études .....</b>	<b>102</b>
Résumé .....	103
Introduction .....	104
La relation entre la privation relative et le discrédit .....	106
Les conditions de l'estime de soi .....	107
La relation entre le discrédit et l'estime de soi .....	108
La signification psychologique des études .....	109
Aperçu de l'étude .....	110
Phase 1.....	112
Méthode .....	112
Participants et procédure.....	112
Questionnaire .....	112
La signification psychologique des études .....	112
Résultats.....	113
Phase 2.....	113
Méthode .....	113
Participants.....	113
Questionnaire .....	114
Les conditions de l'estime de soi .....	114
La signification psychologique des études .....	114
La privation relative .....	114
Le discrédit.....	115
L'estime de soi.....	115
La confiance langagière .....	115
Résultats et discussion .....	116

Analyses préliminaires.....	116
Analyses de régressions.....	117
Conclusion.....	119
<b>DISCUSSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>131</b>
Contributions théoriques.....	132
Constances.....	132
Différences.....	133
Limites des études.....	135
Nouvelles pistes de recherche.....	136
Pistes méthodologiques.....	136
Piste contextuelle.....	138
Piste statistique.....	139
Piste psychométrique.....	141
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>142</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>147</b>
Annexe 1 – Attestation d’approbation déontologique pour l’étude 1.....	172
Annexe 2 – Lettre d’information pour l’étude 1 (version française).....	173
Annexe 3 – Questionnaire de l’étude 1 (version française).....	175
Annexe 4 – Résultats de l’analyse « bootstrap ».....	178
Annexe 5 – Attestation d’approbation déontologique pour l’étude 2.....	179
Annexe 6 – Lettre d’information pour l’étude 2 (version éducatrices).....	181
Annexe 7 – Questionnaire de l’étude 2 (version éducatrices).....	183
Annexe 8 – Attestation d’approbation déontologique pour l’étude 4.....	195
Annexe 9 – Lettre d’information pour l’étude 4 (version papier distribuée en classe).....	197
Annexe 10 – Questionnaire de l’étude 4 (version papier distribuée en classe).....	199

**Liste des tableaux**

Étude 1 Tableau 1. Pondérations factorielles des sous-échelles de désengagement  
psychologique.....34

Étude 1 Tableau 2. Corrélations et statistiques descriptives des variables du modèle .....36

Étude 1 Tableau 3. Indices d'adéquation .....38

Étude 2 Tableau 1. Corrélations et statistiques descriptives des variables du modèle .....62

Étude 2 Tableau 2. Indices d'adéquation .....63

Étude 3 Tableau 1. Description des études faisant partie de la méta-analyse.....93

Étude 3 Tableau 2. Sommaire des tailles d'effet et analyse des modérateurs pour l'effet  
discrédit-estime .....98

Étude 3 Tableau 3. Sommaire des tailles d'effet et analyse des modérateurs pour l'effet  
dévaluation-estime.....100

Étude 4 Tableau 1. Pondérations factorielles de l'échelle de signification des études.....122

Étude 4 Tableau 2. Analyses descriptives – privation relative en fonction de la langue.....124

Étude 4 Tableau 3. Analyses de régression évaluant l'effet modérateur des conditions de  
l'estime de soi sur le lien entre la privation relative et le discrédit .....125

Étude 4 Tableau 4. Analyses de régression évaluant l'effet modérateur de la signification  
psychologique des études sur le lien entre le discrédit et l'estime de soi ....126

**Liste des figures**

Étude 1 Figure 1. Modèles de prédiction .....39

Étude 1 Figure 2. Solution standardisée du modèle final .....40

Étude 2 Figure 1. Modèle postulé .....64

Étude 2 Figure 2. Solution standardisée du modèle final .....65

Étude 4 Figure 1. Interaction entre la privation relative et l'estime de soi liée à l'approbation  
des autres sur le discrédit.....128

Étude 4 Figure 2. Interaction entre le discrédit et le revenu comme signification  
psychologique des études sur l'estime de soi .....129

Étude 4 Figure 3. Interaction entre le discrédit et les associations comme signification  
psychologique des études sur l'estime de soi .....130

Discussion Figure 1. Modèle général des liens postulés dans les quatre études.....145

Discussion Figure 2. Modèle général des résultats des quatre études .....146

## Introduction générale

Tous ne sont pas égaux. Certains pays sont de véritables creusets d'inégalités et d'injustices sociales. Les citoyens n'ont pas de pouvoir, celui-ci étant réservé à un groupe d'élite. Ils ne détiennent aucun contrôle sur leur avenir ou celui de leur pays. Ils n'ont souvent pas de libertés ou de droits. Dans son œuvre classique *1984*, George Orwell peint le portrait d'une telle société, où le totalitarisme règne et les individus sont à la merci de l'état :

The Party seeks power entirely for its own sake (...) How does one man assert his power over another (...) By making him suffer. Obedience is not enough. Unless he is suffering, how can you be sure that he is obeying your will and not his own? Power is inflicting pain and humiliation (...) If you want a picture of the future, imagine a boot stamping on a human face—forever. (1949, p. 263-267)

À l'opposé, d'autres pays visent plutôt l'égalité. Les classes sociales sont aplanies et les citoyens profitent des droits et libertés associés à un système démocratique, qui repose sur la participation des membres de tous les groupes qui forment une communauté. Dans certains de ces pays, la diversité est encouragée, les immigrants y sont relativement bien accueillis et des mesures d'accommodements sont mises en place pour assurer le respect de chacun. On pense entre autres au Canada.

Toutefois, la démocratie n'est pas un bouclier contre les inégalités sociales. D'ailleurs, on remarque la présence d'organismes, de lois ou de mesures stratégiques ayant pour but de repérer et de corriger les inégalités sociales. Par exemple, au Canada, la *Déclaration canadienne des droits* a été adoptée par le gouvernement en 1960 ; celle-ci garantit le droit à l'égalité (Article 1b). La *Charte canadienne des droits et libertés*, promulguée en 1982, clarifie ce droit à l'égalité en spécifiant que « tous ont droit à la même protection et au même

bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques » (Article 15(1)). De plus, l'État reconnaissant officiellement des injustices dans le milieu de travail subies par les femmes, les autochtones, les personnes handicapées et les minorités visibles, la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* a été adoptée en 1986 et révisée en 1995 dans le but d'enrayer les injustices et d'assurer les droits de chacun. Toutefois, certains auteurs suggèrent que cette dernière ne rencontre toujours pas les besoins des travailleurs et doit être modernisée (par exemple, Chagnon, Lamarche, & Tougas, 2004 ; Lamarche, Tougas, Chagnon, & Lagacé, 2006).

*Les institutions démocratiques réveillent et flattent la passion de l'égalité sans pouvoir jamais la satisfaire entièrement.* (Alexis de Tocqueville, 1835/2002, p. 31)

Malgré toutes ces initiatives, les inégalités persistent. Par exemple, les femmes gagnent en moyenne un salaire inférieur à celui des hommes (Statistique Canada, 2006a), elles sont généralement confinées dans des ghettos roses d'emploi et sont beaucoup plus susceptibles que leurs collègues masculins de détenir des emplois à temps partiel (Cooke-Reynolds & Zukewich, 2004) ; les travailleurs vieillissants sont moins susceptibles que leurs collègues plus jeunes d'avoir l'appui de leur employeur pour obtenir de la formation en emploi (Underhill, 2006) ; les autochtones et les minorités visibles font face à des « plafonds de verre » et des « planchers collants », c'est-à-dire qu'ils sont surreprésentés au bas de la hiérarchie salariale et sous-représentés au haut de celle-ci (Pendakur, Pendakur, & Woodcock, 2008) ; les Canadiens francophones ont un niveau d'instruction et un degré d'alphabétisation inférieur à celui des anglophones (Corbeil, 2000, 2003) et ceux en situation

minoritaire sont moins en santé que les anglophones majoritaires (Bouchard, Gaboury, Chomienne, Gilbert, & Dubois, 2009) ; finalement, les étudiants francophones en situation minoritaire performant moins bien que leurs confrères anglophones au niveau de la lecture, phénomène associé au manque de ressources humaines et matérielles dans les écoles francophones, tel que rapporté par les directeurs de ces dernières (Allen & Cartwright, 2004). Mais comment réagissent les gens à de telles inégalités ?

*There may be times when we are powerless to prevent injustice, but there must never be a time when we fail to protest.* (Elie Wiesel, 1986, para. 29)

Au courant de l'histoire, on a vu certains groupes manifester ouvertement, revendiquer leurs droits et remporter des victoires au niveau social. On pense entre autres aux « Célèbres Cinq », un groupe de femmes qui en 1929, par le biais de pétitions et d'appels, ont réussi à faire reconnaître légalement le statut des femmes en tant que « personnes » et à rendre les différents paliers du gouvernement accessibles aux femmes voulant s'impliquer au niveau politique ; cette victoire a donné lieu à de nombreuses autres batailles juridiques entreprises par les femmes (Falardeau-Ramsay, 1999). On note également les revendications de la communauté LGBT (lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres), qui ont mené à la décriminalisation de l'homosexualité en 1969 et plus récemment, à la légalisation du mariage homosexuel à travers le Canada en 2005 ('Same sex rights', 2007). Prenons également l'exemple récent des Franco-Ontariens. Lorsque confrontés à la menace de la fermeture de l'Hôpital Montfort en 1997, le seul hôpital de langue française en Ontario, près de 10 000 francophones et francophiles se sont ralliés afin de protester et de faire entendre leurs voix.

Ce ralliement, que les organisateurs ont nommé S.O.S. Montfort, a contribué à leur éventuelle victoire en 2002.

D'autres protestations ont également fait la une. On pense par exemple à certaines confrontations violentes impliquant les peuples autochtones, dont la Crise d'Oka en 1990. Le peuple mohawk s'opposait alors à l'expansion d'un terrain de golf sur un cimetière sacré ('Timeline', 2006). Le projet d'expansion a été abandonné non sans faire une victime. D'autres revendications de ces peuples ont donné des résultats positifs : par exemple, en 2002, le gouvernement du Québec et le Grand Conseil des Cris signent une entente à long terme qualifiée de « Paix des braves », qui « établit un partenariat pour la gestion des ressources et élargit les responsabilités attribuées aux communautés crie » (Grand Conseil des Cris du Québec, p. 4). La signature de telles ententes représente un pas en avant pour la reconnaissance des droits des Premières Nations, mais leur situation est toujours difficile et la lutte se poursuit. Tout récemment, des protestations paisibles des Premières Nations lors des Olympiques de 2010 et du Sommet G20 ont marqué l'actualité (Lindsay, 2010). Ces protestations avaient pour but de revendiquer les droits des autochtones, notamment en ce qui concerne les terres ancestrales. Les Premières Nations s'opposaient entre autres à ce que ces événements mondiaux aient lieu sur les terres dites « volées » et dénonçaient les stratégies d'assimilation du gouvernement canadien (Lindsay, 2010).

Malgré ces protestations et ces luttes historiques, ce n'est pas l'anarchie. Les manifestations et les rébellions ne sont pas monnaie courante, elles sont plutôt l'exception. En fait, les batailles ouvertes peuvent être coûteuses (Tougas & Beaton, 2008) : par exemple, les individus pourraient avoir à subir des représailles de la part des membres de leur groupe d'appartenance et de celui de la majorité. La tendance à la manifestation peut également être

diminuée en raison des mécanismes mis en place pour enrayer la discrimination. Il y a des organismes officiels auxquels les personnes peuvent s'adresser lorsque leurs droits ont été lésés et ainsi obtenir justice. De plus, la promotion de l'égalité dans nos sociétés a donné lieu à une forme de discrimination dissimulée et sournoise. Glick et Fiske (1996) ont qualifié le sexisme subtil de « bienveillant » (benevolent sexism). Quoiqu'il ait une connotation positive, il renforce les stéréotypes traditionnels et contribue à maintenir le statu quo (Glick & Fiske, 1996). D'autres auteurs utilisent plutôt le terme « néosexisme » (Tougas, Brown, Beaton, & Joly, 1995) ou « sexisme moderne » (Swim, Aikin, Hall, & Hunter, 1995). Cette forme de discrimination est susceptible de blesser l'individu davantage que sa contrepartie flagrante (Motoike, 1994). Elle est plus difficile à identifier (Glick & Fiske, 1996) puisqu'elle est camouflée par un ton positif et ainsi, sa reconnaissance peut prendre du temps. La discrimination subtile n'appellerait donc pas à des luttes de groupes, mais à des réactions plus personnelles et tout aussi camouflées que la discrimination les ayant provoquées. Avec l'émergence de formes subtiles de discrimination, les réactions silencieuses semblent donc prendre une place de plus en plus importante dans le répertoire des réactions des individus.

### **Aperçu des études**

Les quatre études incluses dans cette thèse portent sur les réponses discrètes des individus à la discrimination. Plus précisément, c'est par le biais du *désengagement psychologique* que nous traitons de ces réactions : il s'agit d'une stratégie de mise en retrait d'une situation de traitement différentiel, permettant à l'individu de fuir mentalement la situation dévalorisante de façon temporaire (Major & Schmader, 1998). Il importe de noter que le désengagement psychologique a été défini comme un mécanisme de défense contre des discriminations sur la base de caractéristiques physiques permanentes, comme la race et

le sexe, et plus transitoires, tel que l'âge. Les quatre études présentées examinent des tenants et aboutissants de cette réaction masquée au travail et dans le milieu scolaire.

La séquence de quatre études menées dans le cadre de cette thèse permet une compréhension approfondie du phénomène de désengagement psychologique, à la fois dans le milieu scolaire et au travail : 1) en apportant des spécifications sur la nature du sentiment de traitement différentiel à l'origine du désengagement ; 2) en démontrant qu'il peut résulter d'une menace à une composante identitaire non-apparente ou non-permanente ; 3) en établissant que certains facteurs peuvent modérer le recours au désengagement psychologique ; 4) en clarifiant la séquence d'adoption des mécanismes de désengagement psychologique ; et 5) en identifiant les facteurs qui peuvent rendre l'un ou l'autre de ces mécanismes plus dommageable à l'estime de soi.

**Première étude.** La première étude focalise sur les tenants du désengagement psychologique au travail, auprès d'un groupe d'employées de bureau. Elle explore la perception de désavantage sur la base d'un stigma physique et permanent (soit le sexe). Elle traite de la perception de ce désavantage au présent et permet une étude plus poussée des précurseurs du désengagement en considérant également les perspectives futures de désavantage. Il est important de tenir compte de ces deux facettes de la perception de désavantage parce que c'est à la fois la situation actuelle et celle prévue ou imaginée qui amènent les gens à réagir et à adopter des stratégies d'adaptation (par exemple, de la Sablonnière, Pinard Saint-Pierre, Tougas, Taylor, Crush, & McDonald, 2010 ; de la Sablonnière, Taylor, Perozzo, & Sadykova, 2009 ; de la Sablonnière, Tougas, & Perenlei, 2010).

**Deuxième étude.** La deuxième étude focalise principalement sur les tenants du désengagement psychologique au travail. Nous abordons la perception de désavantage sur la base d'une caractéristique individuelle qui n'est ni physique ni permanente, mais courante dans la population puisque liée à la hiérarchie organisationnelle. Étant donné que Crocker et ses collègues (Crocker & Major, 1989 ; Major & Schmader, 1998) ont conceptualisé le désengagement psychologique comme étant une réponse à la discrimination fondée sur l'appartenance à un *groupe* précis, cette étude permet une vérification de l'application de ce concept à un groupe différent de ceux considérés dans les études antérieures. Un des buts de cette étude est donc de déterminer si le retrait virtuel d'un domaine peut également être suscité par la discrimination basée sur une caractéristique qui n'est pas apparente. Il s'agit du positionnement de l'individu dans son groupe professionnel, de même que du positionnement du groupe professionnel dans la hiérarchie sociale. La deuxième étude, menée auprès d'un groupe d'éducatrices et d'aides enseignantes, pousse donc plus loin l'investigation des tenants des réactions silencieuses en se penchant sur les réactions des laissés-pour-compte d'un groupe professionnel.

Si les études antérieures ont examiné les conséquences d'appartenir à un groupe désavantagé où tous avaient plus ou moins le même sort, cette étude se penche plutôt sur les exclus d'un tel groupe. Nous posons ainsi la question de savoir si le fait d'être un moins bien nanti de son groupe mène à des réactions plus lourdes et radicales que de faire partie d'un ensemble d'individus infortunés. Le fait de considérer ces deux formes de désavantage nous amène à évaluer les constances et les différences au niveau des réactions au désavantage perçu. Finalement, cette étude tient compte d'une conséquence comportementale du désengagement psychologique, soit le retrait effectif du domaine.

**Troisième étude.** Tandis que les deux premières études étaient centrées sur les antécédents des réactions silencieuses, la troisième se tourne vers les conséquences de l'adoption de stratégies d'actions silencieuses. Plus particulièrement, cette étude examine l'effet du désengagement psychologique sur la valeur qu'une personne croit posséder, soit l'estime de soi. Plusieurs études antérieures ont évalué cette conséquence du désengagement psychologique, mais elles n'ont pas produit des résultats constants : une certaine variabilité et des asymétries ont été observées au niveau des résultats. Par exemple, dans certains échantillons, le désengagement psychologique est associé positivement à l'estime de soi, tandis que dans d'autres, il y est associé négativement ou n'y est pas associé du tout.

La troisième étude fait le bilan des études antérieures portant sur le désengagement psychologique dans le domaine scolaire et au travail, par le biais d'une méta-analyse. À l'aide d'analyses statistiques poussées, les patrons de résultats des études antérieures seront décortiqués de telle sorte à rendre compte des différences observées. C'est ainsi que cette étude permet, d'une part, une mise à l'épreuve rigoureuse d'hypothèses avancées par les chercheurs en ce qui concerne la variabilité et les asymétries observées. Elle permet, d'autre part, de développer d'autres interprétations de ces différences et asymétries. L'analyse fine des données recueillies antérieurement vise à faire ressortir des différences et des constances dans le processus d'adoption de stratégies d'actions silencieuses. Ainsi, elle permet également de suggérer des nouvelles pistes de recherche.

**Quatrième étude.** La quatrième étude s'inscrit dans la foulée des trois premières. Par exemple, elle permet de répondre à des questions suscitées par la méta-analyse en se concentrant sur les réactions des étudiants à la discrimination. De plus, dans cette étude, nous évaluons l'application de l'hypothèse de désengagement psychologique (Major & Schmader,

1998) à un stigma associé à un groupe linguistique en situation minoritaire, un stigma qui n'a pas été étudié jusqu'à présent comme déclencheur du processus de désengagement psychologique. La perception de désavantage évaluée est donc sur la base d'un stigma non apparent et non permanent puisqu'il dépend du contexte.

De plus, cette quatrième étude s'insère dans la foulée de toutes les études précédentes, puisqu'elle traite du cheminement des personnes sur toute la séquence depuis la perception de traitement différentiel à l'adoption des réactions dissimulées vers les conséquences de ces réactions. Si les deux premières études ont permis d'identifier des constances dans ce cheminement, celle-ci focalise sur les facteurs modérateurs qui rendent les individus susceptibles à l'adoption des réactions masquées et plus vulnérables à leurs effets délétères.

**Première étude**

Laplante, J., Tougas, F., Beaton, A. M., & Bellehumeur, C. (2010). *Du pain et des roses : Le désengagement psychologique comme réaction silencieuse au traitement différentiel de femmes dans un ghetto rose d'emploi, le travail de bureau*. Manuscrit soumis pour publication.

## Résumé

La présente étude, réalisée auprès d'employées de bureau ( $N = 154$ ), permet de déterminer si le recours aux mécanismes de désengagement psychologique, soit le discrédit du feedback reçu et la dévaluation du domaine de travail, diffère selon le type de comparaisons (sociales ou temporelles) à la base de la privation relative. Cette étude examine également la possibilité que la blessure infligée à l'estime de soi par l'adoption de ces mécanismes soit tributaire de la cote sociale du métier ou du statut du groupe (minoritaire ou majoritaire) au sein de celui-ci. Les résultats de la modélisation par équations structurales appuient l'hypothèse de la cote du métier. Les pistes de recherche visant à comprendre ce phénomène sont discutées.

Du pain et des roses : Le désengagement psychologique comme réaction silencieuse au traitement différentiel de femmes dans un ghetto rose d'emploi, le travail de bureau

« Marchons, mes sœurs, marchons ! Par delà le tombeau,

Des femmes innombrables, par le cri de nos voix, réclamant du pain.

Ni beauté, ni amour, la corvée fut leur lot !

Luttons pour les roses, pas seulement pour le pain ! » (J. Oppenheim, 1911)

Depuis plusieurs décennies, différentes mesures ont été mises sur pied afin d'éliminer la discrimination de sexe en emploi. En dépit de ces efforts, force est de constater que l'égalité des sexes n'est toujours pas une réalité. Les gains moyens des Canadiennes sont inférieurs à ceux des hommes et ce, même dans des secteurs dits féminins (Statistique Canada, 2006). En général, les femmes gagnent 64% du salaire des hommes (Statistique Canada, 2006). De plus, elles évoluent dans un milieu où souvent leurs compétences sont remises en question, leur rendement est injustement évalué et leur accès aux promotions est limité (Auster, 2001 ; Welle & Heilman, 2007). Par ailleurs, elles sont cantonnées dans des ghettos roses d'activités dont les emplois de bureau (Cooke-Reynolds & Zukewich, 2004 ; Statistique Canada, 2006), véritables impasses en termes de possibilités de progression de carrière (Hultin, 2003).

Aux yeux de certains, les femmes sont en quelque sorte responsables de leur sort (Heilman, 2001). Non seulement auraient-elles tendance à tolérer, voire à nier leur situation désavantageuse (Crosby, 1984 ; Crosby, Pufall, Snyder, O'Connell, & Whalen, 1989 ; Major, 1994 ; Martin, 1986), mais elles seraient prêtes à contester seulement dans les cas de

discrimination ouverte et flagrante. De par leur inaction, les femmes protègeraient en quelque sorte un système qui limite leur accès à des secteurs d'activités mieux rémunérés et les cantonnent dans des emplois traditionnels. L'inaction des femmes observée dans les études (Stangor, Swim, Van Allen, & Sechrist, 2002 ; Swim & Hyers, 1999, Étude 1) pourrait laisser croire que le traitement différentiel ou la discrimination n'entraîne pas de conséquences négatives tant pour les personnes que pour les organisations. Cette conclusion est prématurée pour plusieurs raisons. Soulignons que la grande majorité des études ont été menées en laboratoire et avec un choix restreint et prédéterminé de réactions devant une situation fictive, sans historique de discrimination (Lalonde & Silverman, 1994; Wright & Taylor, 1998). Il nous semble invraisemblable de penser que les individus se rebellent au premier incident. La reconnaissance du traitement différentiel est lente et pénible (Laplante, Tougas, & Rinfret, 2004). De plus, la contestation, la remise en question et les manifestations ouvertes et agressives ne sont pas toujours des solutions viables en raison des coûts afférents (Kaiser, 2006 ; Woodzicka & LaFrance, 2001). Poser de tels gestes peut avoir de graves conséquences. Dans de telles circonstances, il se peut que les réactions se fassent plutôt discrètes et empruntent une voie souterraine dont les ramifications peuvent être pernicieuses à plusieurs égards. Pour en témoigner, nous traitons dans ce qui suit du concept de désengagement psychologique.

Le désengagement psychologique est une stratégie d'adaptation temporaire utilisée par les individus dans des situations dévalorisantes. Par le biais du désengagement psychologique, les individus se détachent psychiquement d'un domaine d'activités, dont le travail et les études, afin de protéger leur estime de soi (Major & O'Brien, 2005 ; Major & Schmader, 1998, 2001 ; Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker, 1998 ; Nussbaum &

Steele, 2007 ; Schmader, Major, Eccleston, & McCoy, 2001 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001 ; Tougas & Beaton, 2008). Le désengagement psychologique permet aux individus de maintenir une image positive d'eux-mêmes malgré un traitement différentiel dû à la mauvaise réputation de leur groupe. C'est donc pour se soustraire à un traitement injustifié que les femmes, notamment, se placeraient transitoirement sur une voie d'évitement psychologique. Cette mise à l'écart volontaire et « virtuelle » se fait par le biais de deux mécanismes : le discrédit et la dévaluation (Major & Schmader, 1998, 2001; Major et al., 1998 ; Schmader, Major, Eccleston, & McCoy, 2001 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001; Tougas & Beaton, 2008). Le discrédit est un mécanisme par lequel la personne se soustrait en pensée aux critiques ou aux évaluations négatives en leur attribuant peu de valeur, voire aucune. Par exemple, la crédibilité du feedback reçu au travail est minimisée ou devient nulle si la personne croit qu'il est l'œuvre d'attitudes biaisées et discriminatoires des collègues et des supérieurs. Le deuxième mécanisme, la forme la plus radicale du désengagement (Croizet & Martinot, 2003), consiste en la dévaluation du domaine d'activités. Par la dévaluation, le travail, par exemple, perd de l'importance dans la vie de la personne. Cette voie peut être risquée et dommageable dans le sens où elle peut mener à un retrait effectif des sphères d'activités ayant une importance déterminante dans l'intégration sociale des individus (Croizet & Martinot, 2003 ; Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière, 2005).

Pour résumer, le désengagement psychologique est une stratégie temporaire de retrait mise en action lorsque les personnes se sentent traitées de façon négative sur la base de certains critères, comme le sexe par exemple. Des études antérieures sur le désengagement psychologique ont évalué l'apport du traitement différentiel dans l'adoption d'une telle stratégie par le biais de la privation relative (Lagacé & Tougas, 2006 ; Tougas, Rinfret, et al.,

2005). Ce concept comprend deux composantes (Dubé & Guimond, 1986 ; Runciman, 1966 ; Tougas & Beaton, 2008). La première, la composante cognitive, permet l'estimation du traitement différentiel par la voie de comparaisons sociales. La deuxième composante témoigne de la réaction affective au traitement différentiel perçu. On parle alors de sentiment de mécontentement que les personnes peuvent ressentir après avoir constaté qu'elles ont des conditions de travail plus difficiles en raison de leur groupe d'appartenance.

L'étude du cheminement des personnes depuis la privation relative au désengagement psychologique a démontré que celui-ci se faisait en cascade (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé, Tougas, Laplante, & Neveu, 2008 ; Tougas, Lagacé, Laplante, & Bellehumeur, 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005). La privation relative, basée sur des comparaisons sociales, enclenche le cheminement qui mène tout d'abord au discrédit et ce dernier entraîne un désengagement plus profond par l'adoption de la dévaluation. Contrairement aux hypothèses avancées par de nombreux chercheurs (Crocker, Major, & Steele, 1998 ; Major & Schmader, 1998, 2001 ; Major et al., 1998 ; Schmader, Major, Eccleston, & McCoy, 2001 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001), le désengagement psychologique ne protège pas l'estime de soi des personnes (Lagacé & Tougas, 2006 ; Major & Schmader, 2001 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005). De fait, une relation asymétrique entre les deux mécanismes de désengagement psychologique et l'estime a été observée. Par exemple, il a été démontré que chez des infirmières, c'est la dévaluation qui meurtrit et affecte à la baisse l'estime de soi (Lagacé & Tougas, 2006). En revanche, chez des policières, c'est le discrédit qui ternit le regard posé sur soi (Tougas, Rinfret, et al., 2005).

La présente étude s'inscrit dans la foulée des travaux antérieurs alliant la privation relative au désengagement psychologique. Notre investigation du lien entre ces concepts

prend sa source dans les questions soulevées par les études antérieures. Les deux questions traitées dans cette étude permettent d'approfondir les connaissances sur les antécédents et aboutissants du désengagement psychologique.

La première question est de savoir si le fait de focaliser uniquement sur les comparaisons sociales, comme il a été fait dans les études antérieures (Lagacé & Tougas, 2006 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005), a permis de saisir toute l'ampleur du lien entre le traitement différentiel tel que mesuré par la privation relative et le désengagement psychologique. Au regard des études portant sur les comparaisons temporelles, où une personne évalue sa situation dans le temps, force est de répondre par la négative. Par exemple, il a été démontré que les individus utilisent spontanément les comparaisons temporelles pour estimer leur évolution dans le temps (Albert, 1977 ; Brown & Middendorf, 1996 ; de la Sablonnière & Tougas, 2008 ; Hinkle & Brown, 1990 ; Mummendey, Mielke, Wenzel, & Kanning, 1992 ; Zagefka & Brown, 2005). Cette évolution peut être intra-individuelle en se penchant par exemple sur l'historique de ses conditions de travail ou sociale par le biais d'une question du type « est-ce que mes conditions de travail relatives aux hommes se détérioreront au fil du temps ? ». Cette question est particulièrement pertinente tant au regard des travaux de Pinel (1999, 2002), qui montrent que certaines femmes reconnaissent qu'elles sont souvent évaluées en fonction des stéréotypes et des attitudes sexistes, que des résultats timides des mesures mises en place pour réduire les iniquités de sexe sur le marché du travail (Cooke-Reynolds & Zukewich, 2004 ; Statistique Canada, 2006).

Il nous semble important de considérer ce voyage dans le temps parce qu'il permet une évaluation exhaustive du lien entre le traitement différentiel évalué par le biais de la

privation relative et le désengagement psychologique. Rappelons tout d'abord que l'hypothèse de départ proposée par Major et ses collègues comprenait un lien entre le traitement différentiel et chacun des deux mécanismes de désengagement psychologique (Major & Schmader, 1998, 2001; Schmader, Major, & Gramzow, 2001). Les études passées ont montré un rapport privilégié entre la privation relative sociale et le discrédit : la privation relative sociale n'était reliée à la dévaluation que par un lien indirect (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé et al. 2008 ; Tougas et al., 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005). Nous croyons qu'il en sera autrement en ce qui a trait à la privation relative sociale *temporelle*, pour deux raisons. D'une part, les travaux de Pinel suggèrent que ce type de privation relative, comme son homologue plus ponctuel, est relié au discrédit. En effet, Pinel (2002) a montré que les femmes qui anticipent un traitement différentiel fondé sur le sexe sont davantage critiques à l'endroit du feedback des hommes. D'autre part, nous prédisons un lien positif direct entre ce traitement défavorable anticipé et la dévaluation. Ce mécanisme est considéré comme la « voie royale » du désengagement psychologique en ce sens qu'il implique la dévalorisation d'un domaine jugé comme important dans la société (Croizet & Martinot, 2003). Il nous semble alors tout à fait logique de croire que plus une personne estime que son avenir est sans issue et insatisfaisant (tel que mesuré par la privation relative sociale temporelle), plus elle optera pour un désengagement plus profond, soit la dévaluation du métier dans lequel elle éprouve et éprouvera des difficultés reliées à son groupe d'appartenance. Ces prédictions sont incluses dans le modèle de prédiction présenté à la figure 1.

La deuxième question qui sera traitée dans cette étude porte sur le lien asymétrique entre les deux mécanismes de désengagement et l'estime de soi. S'appuyant sur les travaux de Major et ses collègues (Major & Schmader, 2001), c'est par le biais de la cote sociale du

métier que ce lien a été expliqué. Selon ce raisonnement, dans un métier bien coté socialement, c'est la dévaluation qui mine l'estime de soi, comme dans le cas des infirmières (Lagacé & Tougas, 2006). Non seulement les infirmières jouissent d'une très bonne réputation auprès de la population (Cohen, 2000), meilleure que celle des médecins en fait, un index socio-économique les place parmi les professionnels les mieux en vue (Hauser & Warren, 1997). Chez trois groupes de policières dont le métier est moins bien coté socialement (Hauser & Warren, 1997) et critiqué par la population (Deljo, 2000 ; Hennigan, Maxson, Sloane, & Ranney, 2002), c'est plutôt le discrédit qui affecte l'estime de soi à la baisse (Tougas, Rinfret, et al., 2005). Si les métiers en question ont des statuts différents dans la société, les infirmières et les policières ont également un statut différent au sein de leur profession respective : les femmes sont majoritaires et mieux vues que leurs collègues masculins dans le milieu infirmier, mais minoritaires et moins bien évaluées que leurs homologues masculins dans le milieu policier. Ainsi, une autre interprétation émerge. Il est possible que la dévaluation porte atteinte à l'estime de soi des infirmières en raison de leur statut dominant dans la profession. Il en va autrement dans le milieu policier : les femmes sont toujours minoritaires, mal reçues et sous-évaluées dans ce domaine (Beauchesne, 2001 ; Corsianos, 2009 ; Li, 2008) ce qui peut expliquer pourquoi le discrédit blesse leur estime de soi. D'où la question : est-ce que le lien entre les mécanismes de désengagement et l'estime de soi est fonction de la cote du métier ou du statut du groupe dans le métier ? Pour répondre à cette question, cette étude porte sur des employées de bureau qui sont majoritaires dans un métier qui obtient une cote de 36 sur une échelle socioéconomique variant de 0 à 100 (Hauser & Warren, 1997). Si le statut du métier joue un rôle dans le lien entre les mécanismes de désengagement et l'estime de soi, ce sera le discrédit qui affectera l'estime de soi à la baisse

comme dans le cas des policières. Si, en revanche, les liens sont fonction du statut au sein du métier, ce sera alors la dévaluation qui meurtrira l'estime de soi comme il a été observé chez les infirmières. Deux modèles seront ainsi testés et ils sont présentés à la figure 1.

## Méthode

### Participant<sup>es</sup>

Les autorités d'un organisme public ont fourni une liste de 789 employées de bureau occupant un poste régulier. Les enveloppes contenant un questionnaire dans les deux langues officielles, une lettre de présentation exposant les objectifs de l'étude et assurant l'anonymat et la confidentialité des réponses des participant<sup>es</sup> et une enveloppe de retour ont été envoyées par courrier interne.

Au total, 156 questionnaires ont été retournés pour un taux de réponse de 19.8 %. Ce taux a été révisé à la hausse en raison du fait que des questionnaires ont été retournés aux chercheurs avec une note indiquant que la destinataire n'avait pas reçu le questionnaire, pour cause de congé de maladie, congé de maternité, affectation temporaire, promotion ou changement d'emploi. À partir de la base de données institutionnelle, les autorités administratives de l'organisme ont pu estimer que le nombre de participant<sup>es</sup> n'ayant potentiellement pas reçu le questionnaire s'élevait au minimum à 51. Le taux de réponse révisé s'élève donc à 21.2 %, ce qui constitue une approximation conservatrice du taux de réponse réel.

Deux des 156 questionnaires reçus ont dû être éliminés en raison du nombre élevé de réponses manquantes. Des 154 participant<sup>es</sup>, 60.4 % ont répondu à la version française du questionnaire. Elles ont en moyenne 43.4 ans et 15.2 années de service au sein de

l'organisme. La majorité des participantes ont un diplôme universitaire (61.7 %) et supervisent entre zéro et trois employées (75.8 %).

### Questionnaire

Deux versions du questionnaire ont été préparées afin de permettre aux participantes de répondre dans la langue de leur choix, soit le français ou l'anglais. La première partie du questionnaire comprenait des items relatifs aux concepts à l'étude et la deuxième permettait de recueillir des données démographiques. En l'absence d'indication contraire, les réponses ont été recueillies sur des échelles de type Likert s'étalant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 7 (*tout à fait en accord*). Dans ce qui suit, les échelles de la version française du questionnaire sont reproduites. Les réponses aux items suivis d'un astérisque ont été inversées afin de correspondre au concept mesuré.

**Privation relative sociale.** Une échelle de six items, inspirée de travaux antérieurs auprès de femmes gestionnaires (Beaton & Tougas, 1997) et de secrétaires (Tougas, Beaton, & Laplante, 2005), a été utilisée pour mesurer les comparaisons aux collègues masculins. Trois questions ont permis de mesurer la dimension cognitive de la privation relative. Il était ainsi demandé aux employées de bureau de se comparer à leurs collègues masculins sous l'angle des conditions salariales (prs1), d'opportunités de promotion (prs2) et d'opportunités de mutation (prs3). Voici un exemple de question : « Comparativement à mes collègues masculins, j'ai de moins bonnes conditions salariales ». La dimension affective a été évaluée suite à chaque comparaison (prs4, prs5 et prs6 respectivement). Pour ce faire, les participantes devaient indiquer leur degré de satisfaction, où 1 correspond à *tout à fait insatisfaite* et 7 à *tout à fait satisfaite*. Les réponses aux items affectifs ont été inversées et un score composite a alors été formé par la moyenne des réponses aux six items. Plus le score

est élevé, plus l'employée se sent désavantagée par rapport à ses collègues masculins et en est insatisfaite. L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de .79.

**Privation relative sociale temporelle.** Une échelle de six items a permis de mesurer si à long terme, les participantes croyaient que leur situation par rapport à leurs collègues masculins allait se détériorer. Comme dans le cas de la mesure de la privation relative sociale, elles devaient comparer leur situation à celles de leurs collègues masculins sous l'angle des conditions salariales (prst1), d'opportunités de promotion (prst2) et d'opportunités de mutation (prst3). Elles devaient indiquer leur degré d'accord et leur degré de satisfaction (prst4, prst5 et prst6 respectivement) pour chacun des trois énoncés dont voici un exemple : « À long terme, mes opportunités de promotion par rapport à mes collègues masculins se détérioreront. » Un score global a été formé à partir de la moyenne des items des dimensions cognitive et affective. Un score élevé indique que l'employée de bureau s'attend à voir ses conditions de travail se dégrader par rapport à celles de ses collègues masculins. L'alpha de Cronbach s'élève à .77.

Les échelles de *discrédit* et de *dévaluation* du désengagement psychologique utilisées proviennent d'études antérieures menées auprès de policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005) et d'infirmières (Lagacé & Tougas, 2006). Ces échelles ont toutefois été adaptées afin de refléter le milieu de travail des employées de bureau. Une analyse par composantes principales avec rotation oblique a confirmé que ces deux échelles formaient deux facteurs distincts expliquant 50.7 % de la variance observée. Les 15 items de ces deux sous-échelles, de même que les résultats de l'analyse, sont présentés au Tableau 1.

**Discrédit.** Huit énoncés ont permis de mesurer la valeur que les participantes accordent aux évaluations reçues dans leur milieu de travail. Les réponses à ces items ont été

additionnées afin de former un score composite. Plus le score est élevé, plus la participante utilise le mécanisme de discrédit. La cohérence interne de l'échelle dans cette étude ( $\alpha = .90$ ) est légèrement plus élevée que dans les études antérieures ( $\alpha$  s'étalant de .76 à .85 ; Lagacé & Tougas, 2006 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005)

**Dévaluation.** Sept énoncés ont servi à la mesure de la place du travail dans la vie de l'employée de bureau. Un score composite a été calculé et l'alpha de Cronbach de .74 se compare à ceux obtenus auprès de policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005) et d'infirmières (Lagacé & Tougas, 2006), qui s'étaient de .70 à .79.

**Estime de soi au travail.** Une échelle de 10 items adaptée de la version française de la *Self Esteem Scale* de Rosenberg (1965) a servi à la mesure de l'estime de soi personnelle dans le contexte du travail. Cette échelle adaptée, originalement traduite et validée par Vallières et Vallerand (1990), comportait les items suivants : « J'ai l'impression d'être une personne de valeur, à tout le moins de valeur égale aux autres. » (est1) ; « Je crois que je possède un certain nombre de bonnes qualités. » (est2) ; « De façon générale, j'ai tendance à croire que je suis une ratée. »\* (est3) ; « Je me sens aussi compétente que les autres. » (est4) ; « J'ai peu de choses de quoi être fière. »\* (est5) ; « J'adopte une attitude positive face à ma personne. » (est6) ; « Globalement, je suis satisfaite de ce que je suis. » (est7) ; « J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même. »\* (est8) ; « À certains moments, je me sens tout à fait inutile. »\* (est9) et « À certains moments, je pense que je ne vauds rien. »\* (est10). L'alpha de Cronbach obtenu, soit .88, est comparable à celui de Vallières et Vallerand ( $\alpha = .70$ ) et ceux d'études antérieures ( $\alpha$  variant de .77 à .88 ; Blascovich & Tomaka, 1991).

## Analyses

Dans un premier temps, les analyses préliminaires ont permis de traiter les données manquantes et de vérifier la normalité des données. Ensuite, les deux séries d'hypothèses compétitives ont été évaluées par le biais de modèles d'équations structurales à variables latentes à l'aide du logiciel statistique *EQS for Windows* (version 6.1) de Bentler et Wu (2005). La méthode d'estimation robuste du maximum de vraisemblance a été favorisée en raison de la taille de l'échantillon ( $n < 250$  ; Hu & Bentler, 1999). Un chi-carré non-significatif témoigne du bon ajustement d'un modèle. Cependant, cette statistique est influencée par la taille de l'échantillon (Kline, 2005). Tel que recommandé par les auteurs (Bollen & Long, 1993 ; Hoyle & Panter, 1995), plusieurs autres indices d'adéquation ont servi à évaluer l'ajustement du modèle : le chi-carré robuste de Sattora-Bentler ( $S-B\chi^2$  ; Sattora & Bentler, 1994), l'indice de correspondance comparé robuste (*robust comparative fit index*, CFI\* ; Bentler, 1990) et l'indice de la racine du carré moyen d'erreur d'approximation (*root mean square error of approximation*, RMSEA ; Browne & Cudeck, 1993). Un modèle est retenu pour autant que la valeur de CFI soit supérieure à 0.90 (Bentler, 1992) et celle de RMSEA, inférieure à 0.08 (Browne & Cudeck, 1993 ; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). Advenant que l'ajustement du modèle aux données ne rencontre pas ces critères, l'affinage du modèle postulé est effectué en fonction du test *Lagrange Multiplier* proposant l'ajout de paramètres et le test de Wald identifiant les paramètres non-significatifs pouvant être retirés du modèle. Ces modèles emboîtés ont ensuite été comparés afin de déterminer l'impact au niveau de l'ajustement global (Bentler & Bonett, 1980). Une technique « bootstrap » a été utilisée à l'aide du logiciel Amos (Arbuckle, 1999) en raison de la taille de l'échantillon.

## Résultats

### Analyses préliminaires

L'examen des données manquantes, représentant environ 4% des données, a révélé que celles-ci étaient distribuées de façon aléatoire. Les données manquantes ont donc été remplacées selon la méthode d'estimation EM (*expectation maximization*) en maintenant les scores dans l'étendue possible de leurs échelles respectives, soit entre 1 et 7.

Les analyses préliminaires ont de plus permis d'identifier une donnée extrême : une participante affichait un score élevé sur l'échelle de dévaluation ( $p < .001$ ). Tel que suggéré par Tabachnick et Fidell (2007), ce score a été réduit afin de diminuer son influence sur les résultats et maintenir la taille de l'échantillon. Malgré cette correction, les analyses descriptives (voir Tableau 2) ont montré que les données n'étaient pas distribuées normalement : les scores de privation relative sociale temporelle déviaient de la normale en affichant des valeurs d'asymétrie et de voussure élevées. La méthode d'estimation robuste de vraisemblance maximale a donc été utilisée pour en réduire les effets (Bentler, 2006).

### Analyse factorielle confirmatoire

Suivant l'approche à deux étapes recommandée par Anderson et Gerbing (1988), la mise à l'épreuve de la structure factorielle des mesures utilisées a précédé celle des modèles de prédiction. En raison de la taille de l'échantillon, les items de chaque mesure ont été agrégés de façon à réduire la complexité du modèle. Les agrégats ont été créés selon une technique aléatoire en raison de sa facilité d'implantation et de son efficacité par rapport à l'ajustement du modèle (Landis, Beal, & Tesluk, 2000). Afin de maximiser la parcimonie du modèle, trois agrégats par mesure ont été créés, soit le minimum recommandé (Byrne, 1994 ; Kline, 2005). Les items composant chacun des agrégats sont présentés à la Figure 2. Les

indices d'adéquation de l'analyse factorielle confirmatoire (Tableau 3) révèlent que la solution à cinq facteurs correspond adéquatement aux données et permet donc l'évaluation de modèles de prédiction plus parcimonieux.

### **Modèle de prédiction en fonction du statut dans le métier**

Le premier modèle s'appuie sur le statut du groupe dans un métier pour rendre compte des liens entre les mécanismes de désengagement et l'estime de soi. Les résultats de l'analyse par équations structurales indiquent que le modèle postulé (Figure 1) présente un ajustement acceptable aux données,  $S-B\chi^2(84, N = 154) = 154.18, p < .001$  (CFI = .92 ; RMSEA = .07). Cependant, le test *Lagrange Multiplier* indique que l'ajout du lien du discrédit à l'estime de soi (lien caractéristique du deuxième modèle de prédiction en fonction de la cote sociale du métier) représente une amélioration significative au modèle ( $p < .01$ ). En évaluant un tel modèle alternatif, le test de Wald révèle que le lien de la dévaluation à l'estime de soi n'atteint pas le seuil de signification et doit donc être retiré du modèle. Étant donné que ce lien est central et primordial à ce modèle de prédiction, ce dernier est rejeté.

### **Modèle de prédiction en fonction de la cote sociale du métier**

Le second modèle soumis à une analyse par équations structurales tient compte de la cote sociale du métier dans la prédiction des liens entre les mécanismes de désengagement et l'estime de soi. Les indices d'adéquation atteignent des seuils acceptables (voir le Tableau 3 pour les indices d'adéquation) et ce modèle, quoique plus parcimonieux que celui de l'analyse factorielle confirmatoire, est tout aussi bien ajusté aux données,  $\Delta S-B\chi^2(4, N = 154) = 4.75, p > .05$ . Toutefois, le test de Wald indique la présence d'un lien non significatif, à savoir le lien qui va de la privation relative sociale temporelle à la dévaluation. Le retrait de ce lien n'a pas causé une perte significative au niveau de l'ajustement (Tableau 3). Le modèle

ainsi modifié a été soumis à une seconde analyse et le test de Wald révèle que le lien partant de la privation relative sociale temporelle et menant au discrédit est marginal ( $p = .086$ ). À cause de la taille réduite de l'échantillon, du niveau peu élevé du nombre d'agrégats et de la valeur plutôt faible de certains coefficients de structure, les erreurs standards ont tendance à être amplifiées (Alhija & Wisenbaker, 2006), ce qui a pour effet d'amoinrir le niveau de signification. D'où notre décision de conserver le lien marginal qui va de la privation relative sociale temporelle au discrédit. Ce modèle révisé constitue le modèle final et sa solution standardisée est présentée à la figure 2.

#### **Analyse « bootstrap »**

Une analyse *bootstrap* non-paramétrique, une technique suggérée dans le cas de petits échantillons (Shrout & Bolger, 2002 ; Yung & Bentler, 1996), a été utilisée afin d'obtenir une estimation plus précise des erreurs types et pour évaluer la stabilité des liens du modèle final. Un total de 1000 échantillons « bootstrap » ont été générés (avec remplacement) à partir de l'échantillon original ( $n = 154$ ). Les résultats de l'analyse révèlent que les paramètres des 1000 échantillons générés sont comparables à ceux du modèle final et que ces derniers sont significativement différents de zéro (à l'exception du lien entre la privation relative sociale temporelle et le discrédit qui demeure marginal).<sup>1</sup> Il s'en suit que la taille de l'échantillon n'a pas biaisé les résultats de façon notable.

#### **Analyses post hoc**

Le modèle final indique, entre autres, que le discrédit agit en tant que médiateur de l'effet de la privation relative sociale et de la privation relative sociale temporelle sur l'estime

---

<sup>1</sup> Les résultats complets de l'analyse *bootstrap* sont présentés à l'Annexe 4.

de soi. Ces deux effets médiateurs ont été évalués par le biais de la modélisation par équations structurelles en fonction des étapes suggérées par Iacobucci, Saldanha et Deng (2007). Un modèle alternatif a été évalué, partant du modèle final et ajoutant des liens débutant aux deux types de privation relative et menant à l'estime de soi. Ce modèle permet d'évaluer les effets directs et indirects de la privation relative sur l'estime de soi de façon concomitante. Puisque les liens de la privation relative sociale au discrédit, et du discrédit à l'estime de soi, sont tous deux significatifs, on peut conclure qu'une forme de médiation se manifeste (Iacobucci et al., 2007). Il n'est cependant pas possible d'en dire autant en ce qui concerne la privation relative sociale temporelle puisque son lien menant au discrédit n'est que marginal. L'investigation d'un effet médiateur dans ce cas-ci est donc terminée. Afin de déterminer s'il s'agit d'une médiation partielle ou complète dans le cas de la privation relative sociale, le test de Sobel (1982) a d'abord été utilisé. Les résultats de ce test appuient l'hypothèse d'un effet médiateur indiquant que l'effet indirect est significatif ( $z = -2.04 ; p < .05$ )<sup>2</sup>. La présence d'un effet indirect significatif, en conjonction avec un effet direct qui ne l'est pas ( $p = .78$ ), indique la présence d'une médiation complète de l'effet de la privation relative sociale sur l'estime de soi par le discrédit (Iacobucci, et al., 2007). De plus, la différence de chi-carré comparant ce modèle alternatif à celui présenté à la Figure 2, indique que l'ajout des deux liens au modèle ne fournit pas un ajustement supérieur,  $\Delta S-B_X^2(2, N = 154) = 1.47, p > .05$ .

---

<sup>2</sup> Le test de Sobel a été effectué en utilisant les statistiques robustes (méthode d'estimation robuste du maximum de vraisemblance).

## **Discussion et conclusion**

### **Sommaire**

Cette étude a été réalisée auprès d'employées de bureau afin d'évaluer les aboutissants du traitement différentiel en fonction du sexe. L'évaluation du traitement différentiel a été réalisée par le biais de la privation relative personnelle qui mettait en relief les différences entre les hommes et les femmes à différents niveaux : à celui des conditions salariales, à celui des opportunités de promotion et à celui des opportunités de mutation. Ces perceptions de différences tant dans le présent que dans le futur, accompagnées des réactions émotives qu'elles suscitent (insatisfaction et mécontentement), constituent les deux composantes de la privation relative (cognitive et affective). Les conséquences liées à la privation relative personnelle sont d'ordre souterrain et silencieux. Il s'agit du désengagement psychologique qui inclut deux mécanismes à savoir le discrédit et la dévaluation. Finalement, les effets indirects de la privation relative sur l'estime de soi ont été évalués.

### **Contribution aux connaissances**

L'investigation des tenants et aboutissants du désengagement psychologique entreprise dans cette étude focalisait sur deux questions soulevées dans les recherches antérieures. Tout d'abord, au niveau des tenants du discrédit et de la dévaluation, il s'agissait d'élargir le registre de comparaisons confirmant le traitement préférentiel tant dans l'immédiat qu'au fil du temps. Les études antérieures alliant traitement différentiel et désengagement psychologique ont porté uniquement sur « l'ici et maintenant » (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé et al., 2008 ; Major & Schmader, 1998, 2001 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001 ; Tougas et al., 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005). Pourtant, la recherche

sur les comparaisons temporelles montre que ces dernières sont utilisées d'emblée par les individus (Brown & Middendorf, 1996 ; de la Sablonnière & Tougas, 2008 ; Hinkle & Brown, 1990 ; Mummendey et al., 1992 ; Zagefka & Brown, 2005). L'intégration des comparaisons temporelles a également permis la mise à l'épreuve des réactions en chaîne observées dans les études antérieures (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé et al., 2008 ; Tougas et al., 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005). Dans cette étude, le modèle de prédiction incluait un lien allant de la privation relative sociale au discrédit, de même qu'un autre reliant la privation relative sociale temporelle aux deux mécanismes de désengagement psychologique.

Les résultats de la modélisation par équations structurales reproduisent le parcours par étapes observé dans les études antérieures (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé et al., 2008 ; Tougas et al., 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005). Ainsi, quel que soit le type de comparaisons à partir desquelles se nourrit le sentiment de privation relative, le chemin emprunté pour se rendre aux deux mécanismes de désengagement psychologique est le même. Les privations relatives sociale et sociale temporelle se traduisent par l'adoption du discrédit suivi du recours à la dévaluation du domaine de travail. Cette chaîne de réactions est compatible avec la nature et les implications des deux mécanismes de désengagement psychologique. Il convient de rappeler que la dévaluation a été nommée « la voie royale » du désengagement, vu qu'elle comporte un retrait psychologique de domaines essentiels à l'intégration sociale, dont le travail (Croizet & Martinot, 2003). En revanche, discréditer le feedback entraîne un certain retrait par rapport aux collègues et aux supérieurs sans pour autant compromettre l'engagement au travail. Les résultats d'études antérieures (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé et al., 2008 ; Tougas et al., 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005) et de la présente révèlent que le processus de désengagement psychologique s'opère par étapes. Il

commence par un repli partiel, une distanciation par rapport au feedback biaisé des collègues et des supérieurs et peut aboutir à un retrait plus global, notamment le désengagement du travail comme tel. Étant donné que le désengagement psychologique est un processus temporaire auquel les personnes ont recours en situation de traitement différentiel (Major & Schmader, 1998, 2001 ; Major et al., 1998 ; Schmader, Major, Eccleston, & McCoy, 2001 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001 ; Tougas & Beaton, 2008), on peut dès lors supposer que le parcours complet, y compris la dévaluation, ne s'effectue qu'après une série d'expériences difficiles. Dans ce sens, citons les études menées auprès de policières démontrant que la reconnaissance du traitement différentiel prend des années (Laplante et al., 2004). La question est désormais de savoir si le recours à chacun des mécanismes de désengagement psychologique s'opère de la même façon.

Les résultats militent en faveur de l'hypothèse du statut social du métier pour expliquer pourquoi dans certains cas, discréditer fait mal et dans d'autres c'est dévaluer qui a cet effet négatif sur l'estime de soi. Tout comme dans le cas d'études menées auprès de policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005), il a été démontré que c'est le discrédit du feedback qui meurtrit l'estime de soi des employées de bureau. Ce résultat invalide l'hypothèse du statut du groupe dans un métier. En effet, chez les infirmières qui sont majoritaires tout comme les employées de bureau, c'est plutôt dévaluer qui blesse (Lagacé & Tougas, 2006).

### **Applications pratiques**

Au-delà des implications théoriques, cette étude a des retombées positives et négatives au niveau organisationnel. Le désengagement peut coûter cher aux entreprises par le biais d'une augmentation du taux de roulement du personnel. En effet, la dévaluation du travail a été associée aux intentions de quitter son emploi (Tougas, Rinfret, et al., 2005). Et

même si certains décidaient de rester, il faut se rappeler que ce seraient des employés désengagés et blessés de façon plus ou moins sporadique. À l'ère de la globalisation des marchés, ce sont plutôt des employés engagés, motivés et en pleine possession de leurs moyens dont les entreprises ont besoin pour faire face à la compétition et ce, à tous les niveaux de la hiérarchie. Même si cette étude et celles menées antérieurement suggèrent que la discrimination a un prix, il reste qu'elles démontrent que les organisations ont le temps de s'ajuster et de corriger le tir. Rappelons tout d'abord que les études montrent que la reconnaissance du traitement différentiel ne se produit pas au premier incident (Laplante et al., 2004). De plus, il a été confirmé que le désengagement se fait par étapes, du retrait partiel au plus global.

Toutefois, pour éviter qu'il y ait désengagement au niveau des effectifs, il faut que les dirigeants d'entreprises se donnent les moyens d'identifier et de corriger les pratiques organisationnelles discriminatoires à l'endroit des femmes. Même si nous ne sommes plus à l'ère des grèves comme celle de l'industrie du textile de Lawrence où les travailleuses avaient revendiqué ouvertement leurs droits en brandissant des bannières arborant le slogan « Du pain et des roses », il ne faut pas croire que la discrimination de sexe est chose du passé. Les réactions face à ce type de traitement différentiel ont pris un tournant plus silencieux et introspectif. Il serait imprudent pour les dirigeants de croire qu'il n'y a plus de travail à faire au niveau de ce dossier. Ces derniers doivent démontrer leur leadership dans la lutte au traitement différentiel fondé sur le sexe. Sans leur appui, toute politique d'équité en milieu professionnel serait vouée à l'échec.

### Limites et directions de recherche futures

L'hypothèse de la cote sociale d'un domaine d'activités a été proposée par Major et Schmader (2001) pour expliquer les résultats de leur étude démontrant que dévaluer blesse l'estime de soi d'étudiants inscrits dans une université prestigieuse. Ces auteurs avancent que dévaluer fait mal à l'estime de soi quand le domaine d'activités est bien évalué socialement. C'est d'ailleurs ce qui a été observé chez des infirmières, dont le métier reçoit un appui inconditionnel de la population (Cohen, 2000). Par ailleurs, dévaluer un métier moins bien coté n'a pas le même impact ce qui a été démontré chez des policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005) et dans cette étude, chez des employées de bureau. Ces résultats ont été expliqués en mettant l'accent sur le fait que dans un métier mal coté, le sentiment d'appartenance sociale devient très important, ce qui rend le discrédit du feed-back des collègues difficile pour l'estime de soi (Tougas, Rinfret, et al., 2005). Bref, dans un métier mal coté, les personnes valorisent en priorité le fait de faire partie de leur communauté de travail. La fierté ne vient plus de l'exercice d'un métier prestigieux, mais bien des rapports au groupe de travail. Quoique cette étude appuie l'hypothèse de la cote sociale du métier, elle ne constitue pas une mise à l'épreuve exhaustive. Pour ce faire, il faudrait évaluer le rôle modérateur de la cote sociale du métier au niveau des liens asymétriques observés entre les mécanismes du désengagement psychologique et l'estime de soi. Une telle étude permettrait d'identifier *comment* s'exerce l'effet de la cote sociale dans le modèle de désengagement.

La théorie de l'identité sociale permet d'ajouter un fondement théorique à cette explication en identifiant *pourquoi* la cote sociale du métier rend compte de l'asymétrie des liens observés. À la base de la théorie de l'identité sociale se trouve le besoin des individus d'avoir une conception de soi positive (Tajfel, 1978 ; Tajfel & Turner, 1979). Celle-ci est

ancrée dans l'identité sociale (Taylor & Moghaddam, 1987) comme par exemple, l'identité professionnelle. Bref, les individus tirent une fierté personnelle de leur appartenance sociale dont celle au groupe professionnel. Cette fierté découle de différentes facettes de l'identité sociale (Breckler & Greenwald, 1986 ; Greenwald, 1982 ; Luhtanen & Crocker, 1992). Deux des facettes identifiées sont particulièrement pertinentes pour expliquer pourquoi soit discréditer, soit dévaluer affecte l'estime de soi. La première, *l'estime collective d'appartenance* se réfère au rôle que joue l'individu dans son groupe. La deuxième se rapporte à *l'estime collective publique* de son groupe. Sur la base des études antérieures sur le désengagement et l'identité sociale, il est permis d'avancer que les individus exerçant un métier bien coté socialement mettront davantage l'accent sur leur estime publique, ce qui rendra la dévaluation du métier difficile au niveau de l'estime de soi : ça fait mal de dévaluer un métier qui nous apporte une fierté d'être. Ceux évoluant dans un domaine moins bien coté seront davantage portés à mettre en priorité l'estime d'appartenance, ce qui aura pour effet de rendre le discredit blessant pour l'estime de soi : discréditer le feed-back alors qu'on tire une fierté de sa contribution au groupe professionnel meurtrit l'estime de soi. C'est en examinant l'effet conjugué du statut du métier et de l'estime collective auprès de différents groupes occupationnels qu'une mise à l'épreuve de cette hypothèse pourra être réalisée.

Étude 1 Tableau 1

*Pondérations factorielles des sous-échelles de désengagement psychologique*

Item	Facteur 1 <sup>a</sup>	Facteur 2 <sup>b</sup>
Discrédit		
Les attitudes à mon égard reflètent une image positive de moi-même* (dis1)	.75	.02
Le feed-back que je reçois à propos de mon travail n'est pas un bon indicateur de mes performances (dis2)	.74	.05
Mon travail est évalué de façon juste et raisonnable* (dis3)	.73	.12
Les attitudes à mon égard sont biaisées et discriminatoires (dis4)	.88	-.03
Les comportements de certains à mon égard n'ont rien à voir avec le travail que je fais (dis5)	.66	-.10
Les jugements qu'on pose sur moi reflètent fidèlement ce que je suis* (dis6)	.77	-.03
Les appréciations (évaluations) de rendement rendent justice à mes capacités* (dis7)	.64	.11
Les jugements qu'on porte sur mon travail sont biaisés et discriminatoires (dis8)	.91	-.04

Dévaluation		
Ce n'est pas dans mon travail que je donne le meilleur de moi-même (dev1)	.08	.31
Être une bonne employée est un aspect important de l'image que j'ai de moi-même* (dev2)	-.13	.78
Être appréciée de mes collègues de travail ne fait pas partie de mes critères de réussite personnelle (dev3)	-.08	.55
Être bien évaluée par mes patrons est un critère important de satisfaction personnelle* (dev4)	.09	.71
Les appréciations (évaluations) de rendement ont un impact important sur moi* (dev5)	.07	.65
Réussir dans mon travail ne fait pas partie des choses les plus importantes dans ma vie (dev6)	-.03	.65
Que je sois bonne ou pas selon les critères établis par mon employeur ne me dérange pas (dev7)	.07	.66

*Note.* Les items suivis d'un astérisque ont été inversés.

<sup>a</sup>Racine latente = 5.38. <sup>b</sup>Racine latente = 2.23.

Étude 1 Tableau 2

*Corrélations et statistiques descriptives des variables du modèle*

	1	2	3	4	5	6	7
1 – PRSOC1	---						
2 – PRSOC2	.87**	---					
3 – PRSOC3	.28**	.40**	---				
4 – PRSTEMP1	.51**	.50**	.29**	---			
5 – PRSTEMP2	.34**	.38**	.37**	.48**	---		
6 – PRSTEMP3	.67**	.70**	.41**	.65**	.60**	---	
7 – DISCR1	.49**	.52**	.21**	.38**	.38**	.48**	---
8 – DISCR2	.50**	.52**	.13	.38**	.40**	.46**	.75**
9 – DISCR3	.48**	.47**	.15	.37**	.29**	.45**	.82**
10 – DEVAL1	.17*	.22**	.21**	.05	.12	.09	.25**
11 – DEVAL2	.13	.15	.01	.08	.09	.13	.21**
12 – DEVAL3	.25**	.24**	.03	.16	.11	.08	.34**
13 – ESTIME1	-.08	-.14	-.03	-.02	-.05	-.10	-.26**
14 – ESTIME2	-.11	-.14	-.08	.05	.00	-.06	-.26**
15 – ESTIME3	-.03	-.11	-.05	.03	.11	-.11	-.24**
Moyenne	3.67	3.61	4.41	4.52	4.18	4.08	2.80
Écart-type	1.62	1.68	1.16	0.96	1.01	1.20	1.37
Asymétrie	0.25	0.34	0.16	1.13	0.88	0.27	0.80
Voussure	-0.41	-0.50	0.72	0.94	2.39	1.39	0.17

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

	8	9	10	11	12	13	14	15
8 – DISCR2	---							
9 – DISCR3	.71**	---						
10 – DEVAL1	.20*	.30**	---					
11 – DEVAL2	.20*	.16*	.36**	---				
12 – DEVAL3	.30**	.34**	.61**	.53**	---			
13 – ESTIME1	-.15	-.29**	.04	-.15	-.06	---		
14 – ESTIME2	-.10	-.31**	-.06	-.35**	-.24**	.72**	---	
15 – ESTIME3	-.10	-.24**	-.03	-.20*	-.17*	.67**	.66*	---
Moyenne	3.15	3.38	2.72	2.29	2.54	5.74	6.04	5.91
Écart-type	1.57	1.42	1.15	1.12	1.09	1.13	0.96	0.98
Asymétrie	0.74	0.48	0.69	0.64	0.59	-0.77	-0.99	-0.75
Voussure	-0.15	-0.26	0.61	-0.42	0.65	-0.11	0.38	0.12

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

## Étude 1 Tableau 3

*Indices d'adéquation*

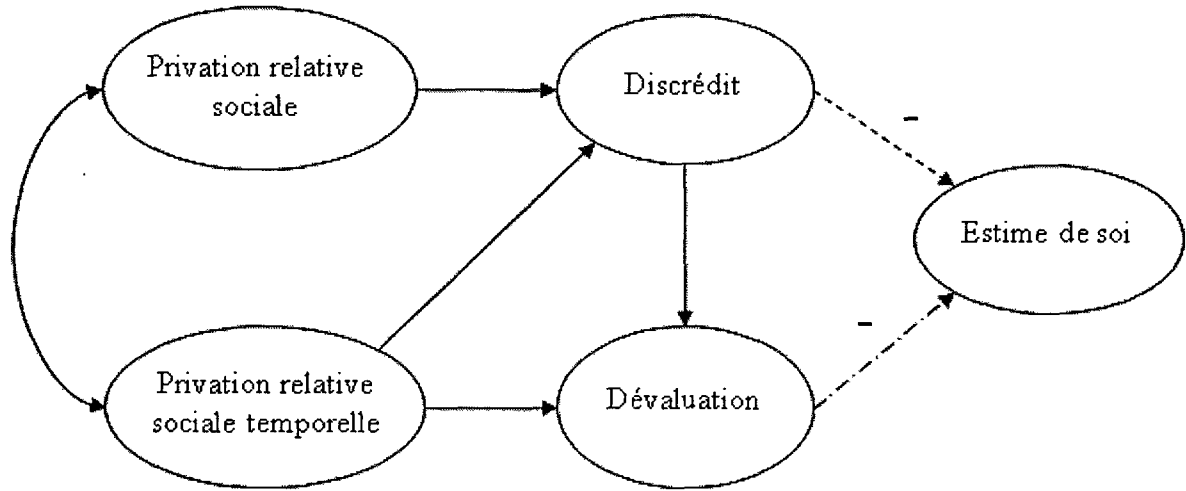
Modèle	S-B $\chi^2$	dl	$\Delta$ S-B $\chi^2$	$\Delta$ dl	CFI*	RMSEA
Analyse factorielle confirmatoire	141.84*	80	-	-	.93	.07
Modèle postulé	146.63*	84	4.75 <sup>a</sup>	4	.93	.07
Retrait du lien PR sociale temporelle → Dévaluation	148.26*	85	1.62 <sup>a</sup>	1	.93	.07

Note. PR = Privation relative.

<sup>a</sup> Les différences au niveau du chi-carré robuste de Sattora-Bentler ont été ajustées selon la méthode proposée par Satorra et Bentler (2001 ; tel que rapporté par Tabachnick et Fidell, 2007) afin que celles-ci soient distribuées comme le chi-carré.

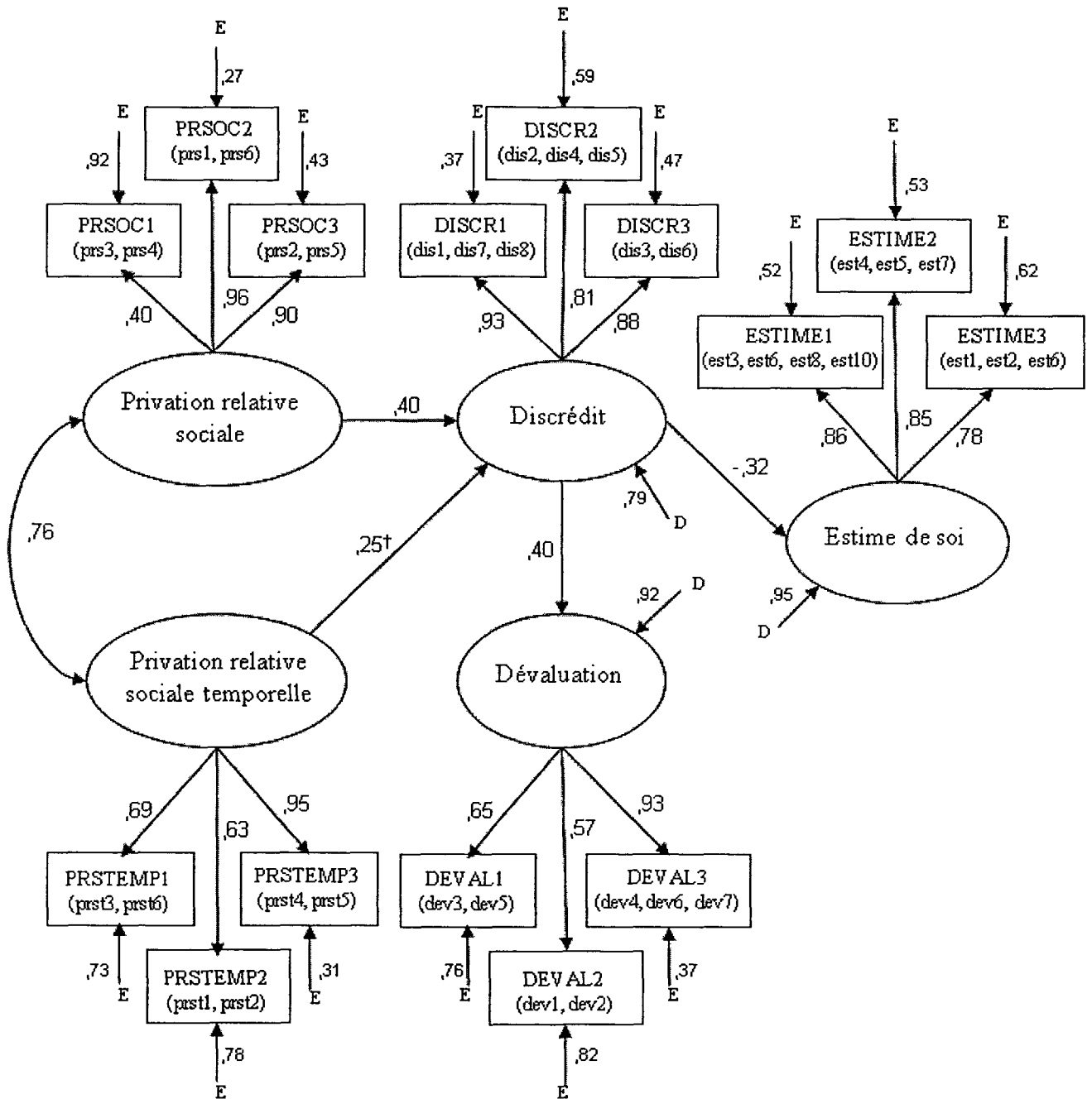
\* $p < .001$

Étude 1 Figure 1. Modèles de prédiction



- ▶ Liens appartenant aux deux modèles de prédiction
- - - - -▶ Modèle en fonction de la cote sociale du métier
- · - · -▶ Modèle en fonction du statut dans le métier

Étude 1 Figure 2. Solution standardisée du modèle final. †  $p = .086$ . Tous les autres paramètres figurant au modèle sont significatifs ( $p < .05$ ).



## Deuxième étude

Laplante, J., & Tougas, F. (2010). *La privation relative et l'identification comme déclencheurs du désengagement psychologique chez les éducatrices*. Manuscrit soumis pour publication.

### **Résumé**

Cette étude, réalisée auprès de 106 éducatrices, démontre que des stratégies de protection de l'estime de soi, notamment le discrédit du feedback négatif, la dévaluation du domaine de travail et le recours aux comparaisons intragroupes, peuvent contribuer à un modèle de prédiction plus exhaustif de désengagement psychologique. Ce faisant, c'est plutôt leur effet néfaste sur l'estime de soi qui a été mis en relief. Cette étude a également permis de démontrer qu'être un laissé-pour-compte de son groupe professionnel, mesuré par la privation relative intragroupe, peut entraîner une baisse de l'identification au groupe et renforcer de façon indirecte le retrait non plus psychologique, mais effectif du domaine.

La privation relative et l'identification comme déclencheurs  
du désengagement psychologique chez les éducatrices

Il a été démontré que l'estime de soi des membres de groupes stigmatisés est, règle générale, aussi forte que celle des personnes de groupes dominants (Crocker & Major, 1989 ; Croizet & Martinot, 2003). Crocker et Major (1989) proposent trois stratégies ou mécanismes par lesquels les personnes parviennent à protéger leur estime de soi dans des domaines où leur groupe est stigmatisé (dans les études ou au travail, par exemple). La première stratégie implique l'attribution des résultats ou du feedback négatifs aux préjugés ou à la discrimination visant le groupe d'appartenance. La deuxième concerne la dévaluation de caractéristiques groupales faisant l'objet de préjugés négatifs ou de domaines d'activités où l'endogroupe ne réussit pas très bien. Finalement, la troisième stratégie consiste à privilégier les comparaisons de ses conditions personnelles à celles des membres de son propre groupe (voir également Major & Schmader, 1998). Dans cet article, nous faisons la démonstration que ces trois stratégies font partie d'un modèle de prédiction plus exhaustif associé non pas à la protection de l'estime de soi, mais plutôt à une souffrance ou à une baisse de celle-ci. Il s'agit du *modèle de désengagement psychologique*. Nous concluons en proposant des raisons expliquant le niveau élevé de l'estime de soi chez les groupes désavantagés.

**Le modèle de désengagement psychologique**

Major et ses collègues (Major & Schmader, 1998 ; Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker, 1998) ont poursuivi leur analyse des stratégies de protection de l'estime de soi en précisant que c'est en *désengageant psychologiquement* leur estime d'un domaine que les membres de groupes stigmatisés parviennent à maintenir une image positive d'eux-mêmes. Le désengagement psychologique est un mécanisme de défense utilisé pour faire face à des

situations où on se perçoit désavantagé ou traité différemment d'un autre groupe. On pense entre autres aux inégalités vécues ou perçues dans le domaine scolaire (par exemple, les étudiants Noirs) ou sur le marché du travail (par exemple, les femmes).

Dans la foulée de leurs travaux sur la protection de l'estime de soi, Major et ses collègues (1998) ont identifié les mécanismes permettant aux individus de se désengager psychologiquement d'un domaine. Ces mécanismes s'apparentent aux deux premières stratégies de Crocker et Major (1989) décrites plus haut, soit les attributions des résultats négatifs à la discrimination ou au traitement différentiel et la dévaluation de certains attributs. Ces stratégies ont été remodelées et reformulées dans les termes suivants : le *discrédit* de la validité du feedback ou des évaluations reçues et la *dévaluation* du domaine comme tel, de sorte à réduire son importance dans la définition du concept de soi. Par exemple, une travailleuse pourrait discréditer sa piètre évaluation de performance en raison de son caractère biaisé et sexiste. En remettant en question l'aspect diagnostique de l'évaluation, le feedback devient non pertinent dans son appréciation de sa valeur personnelle. Elle pourrait également dévaluer le travail, le reléguant à un rang de priorité moindre dans sa vie et son concept de soi.

Quoique les auteurs aient qualifié le désengagement psychologique de stratégie de protection de l'estime de soi (Crocker & Major, 1989 ; Major & Schmader, 1998, 2001 ; Major et al., 1998), les études corrélationnelles en milieu de travail mettent plutôt en relief ses effets délétères sur l'estime de soi (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé, Tougas, Laplante, & Neveu, 2008 ; Laplante, Tougas, Beaton, & Bellehumeur, 2010 ; Tougas, Lagacé, Laplante, & Bellehumeur, 2008 ; Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière, 2005 ; Tougas, Rinfret, Crosby, Beaton, & Laplante, 2010). Dans les domaines bien cotés

socialement, l'estime de soi est dépréciée par le recours à la dévaluation et dans les secteurs d'emploi moins bien cotés, c'est le discrédit du feedback des collègues qui blesse (Tougas et al., 2008). De plus, les études démontrent que le désengagement psychologique peut mener au retrait effectif d'un domaine d'activités comme le travail (Tougas, Rinfret, et al., 2005).

### **Les comparaisons intergroupes et le désengagement psychologique**

Le traitement différentiel suscitant le désengagement psychologique au travail a été évalué par le biais du concept de privation relative se traduisant par un sentiment d'insatisfaction résultant d'une comparaison défavorable (Crosby, 1976 ; Runciman, 1966). Les études en milieu de travail ont démontré que la privation relative déclenche une séquence graduelle de désengagement psychologique : la privation relative entraîne d'abord l'adoption du discrédit qui mène ensuite à la stratégie plus radicale, soit la dévaluation du domaine (par exemple, Tougas, Rinfret, et al., 2005). La dévaluation est considérée comme étant la « voie royale » du désengagement psychologique en ce qu'elle implique un retrait mental des champs d'activités socialement valorisés « qui permettent d'accéder à un statut social supérieur (l'école, le milieu professionnel) » (Croizet & Martinot, 2003, p. 53) et qui sont des vecteurs importants d'intégration sociale.

Les études corrélationnelles du désengagement psychologique ont surtout porté sur la privation relative au niveau intergroupe. Dans ce cas, l'individu est amené à comparer sa situation personnelle à celle des membres d'un autre groupe social. Dans les études antérieures, on invitait, par exemple, des travailleuses à comparer leurs propres conditions de travail à celles de leurs collègues de sexe opposé (par exemple, Tougas, Rinfret, et al., 2005). La privation relative ressentie était basée sur des perceptions de traitement différentiel en fonction d'un stigmatisme relié à une caractéristique physique de l'individu, soit le sexe

(Laplante, Tougas, Beaton, et al., 2010, par exemple) ou l'âge (Tougas et al., 2008, par exemple). Il serait cependant prématuré de conclure que seuls ces aspects de l'identité d'une personne peuvent amener les gens à s'embarquer dans le processus de désengagement psychologique.

Les individus appartiennent à plusieurs groupes et certains sont très importants au niveau de l'intégration sociale. C'est par le métier ou la profession que les individus acquièrent un statut social et s'assurent d'un certain niveau de vie et de prestige. Bref, le métier ou la profession exercée constitue un des principaux points d'ancrage du positionnement de chacun sur l'échiquier social. Nous soutenons que les personnes sont suffisamment imprégnées des caractéristiques propres à leur métier pour que le traitement différentiel fondé sur l'appartenance au groupe professionnel produise des réactions aussi pénétrantes que celles fondés sur la discrimination de sexe, de race ou d'âge.

Cette étude permet d'élargir l'application du modèle du désengagement psychologique en considérant la contribution de la privation relative intergroupe sur la base d'une composante identitaire prégnante, mais non-physique. Le premier but de cette étude est donc de démontrer que la privation relative intergroupe « professionnelle » peut également provoquer le recours au désengagement psychologique.

### **Les comparaisons intragroupes et le désengagement psychologique**

Cette étude traite également de la troisième stratégie de protection de l'estime de soi identifiée par Crocker et Major (1989), soit la propension à privilégier les comparaisons sociales avec les membres de son groupe d'appartenance. Il s'agit du « biais des comparaisons intragroupes » (Zagefka & Brown, 2006). Ce type de comparaisons servirait d'abri à l'estime de soi puisqu'il permettrait aux individus d'éviter les sentiments négatifs

associés à des comparaisons désavantageuses avec un autre groupe plus fortuné ou bénéficiant d'un meilleur statut social (Crocker, Major, & Steele, 1998). Les comparaisons intragroupes seraient ainsi privilégiées en raison d'effets de proximité et de similarité en termes de conditions de vie (Crocker et Major, 1989). Les membres de l'endogroupe sont généralement plus accessibles et plus semblables à un individu donné que les membres de l'exogroupe. C'est le cas dans le milieu de travail (Garcia, Branscombe, Desmarais, & Gee, 2006). Se comparer avec des collègues qui exercent le même métier que soi pourrait fournir à la personne des indicateurs plus valides et informatifs pour l'évaluation de sa condition personnelle (Crocker et al., 1998).

Les comparaisons intragroupes peuvent donc avoir un effet protecteur sur l'estime de soi lorsque la comparaison est avantageuse pour l'individu ou à tout le moins lorsqu'elle indique que sa situation est similaire à celle des autres membres du groupe (Croizet & Martinot, 2003). Mais qu'en est-il des personnes qui sont moins respectées ou rejetées dans un groupe donné ? Crocker et ses collègues (1998) fournissent une piste de réponse à cette question en stipulant que le statut d'un individu au sein de son groupe a un impact majeur sur son estime de soi. Ce qui implique que les comparaisons intragroupes désavantageuses auraient un effet dévastateur sur l'estime de soi des « mal vus » d'un groupe. Ces comparaisons ne constitueraient plus un havre de sécurité permettant d'échapper aux effets potentiellement dommageables des comparaisons intergroupes. Elles représenteraient une menace à l'estime de soi plus forte que celle causée par des comparaisons intergroupes (Crocker et al., 1998). Transposée dans le modèle de désengagement psychologique, cette hypothèse nous amène à la conclusion que les réactions aux comparaisons intragroupes sont plus intenses que celles engendrées par les comparaisons intergroupes. D'où la prédiction

que le mécontentement éprouvé suite à des comparaisons intragroupes défavorables amène les travailleurs à adopter la stratégie de désengagement psychologique la plus radicale, soit la dévaluation du domaine de travail. Le deuxième but de cette étude est donc de démontrer que, contrairement à l'effet protecteur postulé par Crocker et Major (1989), les comparaisons intragroupes défavorables (telles que mesurées par la privation relative intragroupe) peuvent mener directement à la dévaluation du domaine de travail.

### **Les comparaisons intragroupes et l'identification**

Les comparaisons et relations intragroupes peuvent non seulement avoir un impact sur les réactions des travailleurs, mais également sur leur sentiment d'identification à l'endogroupe (Croizet & Martinot, 2003 ; Ellemers, 2002). D'une part, il a été démontré que les individus qui sont moins respectés par les membres de leur groupe, voire même rejetés, sont moins susceptibles de s'identifier au groupe et d'y investir leur temps et leurs énergies (Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999). D'autre part, certaines études (Martinot, Redersdorff, Guimond, & Dif, 2002) indiquent que les comparaisons défavorables avec les membres de l'endogroupe peuvent augmenter l'identification au groupe : les gens s'identifient à ces personnes qui performant mieux et s'approprient en quelque sorte leur bonne performance. Les travaux de Blanton et Stapel (2008) nous éclairent sur ces résultats a priori contradictoires. Selon ces auteurs, lorsqu'une comparaison sociale implique le « soi personnel », les individus ont tendance à se détacher de la performance ou de la situation d'autrui (effet de contraste) ; c'est ce qui a été observé dans l'étude de Branscombe et ses collègues (1999). En revanche, lorsqu'une comparaison sociale implique le « soi collectif », les individus sont portés à s'identifier à la performance ou à la situation d'autrui (effet

d'assimilation) : un tel effet a été observé dans l'étude de Martinot et ses collaborateurs (2002).

Dans le cadre de cette étude menée auprès de travailleurs, un effet de contraste est attendu et en voici les raisons. Dans le milieu de travail, tous ne sont pas égaux. On observe des différences inhérentes à la hiérarchie organisationnelle et au sein d'un même groupe professionnel. Dans son milieu de travail, l'individu est souvent appelé à évaluer sa situation professionnelle si ce n'est que lors des évaluations formelles de performance, de l'attribution de boni de rendement ou de la participation à des concours de promotion. En constatant un écart entre sa situation personnelle et celles de ses collègues, le travailleur n'aurait pas tendance à assimiler la bonne fortune d'un collègue. Il pourrait, par exemple, croire que c'est à ses dépens qu'une augmentation de salaire ou une promotion a été décernée à un collègue. Ainsi, il est attendu qu'un travailleur qui se perçoit désavantagé par rapport aux autres membres de son groupe professionnel diminuerait son identification à ce groupe. De plus, il est attendu que cette diminution de l'identification au groupe professionnel amènerait le travailleur à dévaluer son travail. Bref, le troisième but de cette étude est de démontrer que la privation relative intragroupe peut mener indirectement à la dévaluation du domaine par le biais d'une baisse de l'identification au groupe professionnel.

### **Aperçu de l'étude**

C'est auprès d'un groupe d'éducateurs/éducatrices et d'aides-enseignants/aides-enseignantes que cette étude sera menée. Quoique ce groupe travaille en étroite collaboration avec les enseignants, il ne bénéficie pas du même statut ou des mêmes conditions de travail que ce dernier. Par exemple, en Ontario, les éducateurs et les aides-enseignants gagnent en

moyenne moins des deux tiers du taux horaire de celui des enseignants (Gouvernement du Canada, Information sur le marché du travail, 2009).

En fonction des études antérieures, et tel qu'illustré à la Figure 1, il est attendu que plus les éducatrices<sup>3</sup> éprouvent de la privation relative intergroupe, plus elles feront usage du discrédit qui, pour sa part favorise le recours à la dévaluation. En revanche, il est prédit que plus les éducatrices ressentent de la privation relative intragroupe, plus elles dévaluent leur domaine. De plus, la privation relative intragroupe a un effet indirect sur la dévaluation par le biais d'une baisse de l'identification au groupe. Les deux formes de privation relative sont corrélées. Le discrédit porte atteinte à l'estime de soi, ce qui mène au retrait effectif du domaine. Finalement, la dévaluation du domaine augmente le retrait effectif du domaine.

## Méthode

### Le déroulement

Une invitation a été envoyée par courriel à des représentantes des unités de négociation de divers districts scolaires ontariens. Sept de ces représentantes ont répondu à l'invitation et ont choisi de participer à l'étude en transmettant une invitation à leurs membres (éducateurs et aides-enseignants) par courriel ou sur le site Web de communications de l'unité. L'invitation transmise aux participants potentiels décrivait les buts généraux de l'étude et assurait les participants de la confidentialité de leurs réponses. L'invitation fournissait deux hyperliens, soit l'un menant au questionnaire en ligne des éducateurs/éducatrices et l'autre menant au questionnaire en ligne des aides-enseignant(e)s.

---

<sup>3</sup> Puisque l'échantillon est composé majoritairement d'éducateurs et de femmes, le terme « éducatrice » sera dorénavant utilisé afin de désigner l'ensemble du groupe, dans le but d'alléger le texte.

## **Les participants**

Un total de 124 éducateurs et aides-enseignants (sur une possibilité d'environ 850 personnes) ont complété, en totalité ou en partie, le questionnaire en ligne. La représentation des sept différentes unités varie de 1 participant à 40 participants. La majorité des participants sont des femmes (94.2%), ont comme langue maternelle le français (96.2%) et n'appartiennent pas à une minorité visible (94.2%). Parmi ces 124 participants, on compte 82 éducateurs/éducatrices et 42 aide-enseignant(e)s et 96.2% d'entre eux travaillent à temps plein. Les répondants ont, en moyenne, 40.4 ans et ont 11.6 années d'expérience dans leur profession. Parmi les participants, 13.3% ont une formation de niveau universitaire, 76.2% de niveau collégial, 8.6% de niveau secondaire et 1.9% de niveau primaire. Du point de vue de leur état civil, 14.3% sont célibataires, 74.3% sont mariés ou vivent en couple et 11.4% sont séparés, divorcés ou veufs.

## **Le questionnaire**

Deux versions du questionnaire ont été préparées, soit l'une pour les éducateurs et éducatrices et l'autre pour les aides-enseignant(e)s. Les deux versions du questionnaire sont identiques, mis à part la reformulation de certains items incluant une référence au poste occupé. Chacun des questionnaires comportait une section servant à la collecte d'informations sur le profil professionnel, académique et sociodémographique des participants et une autre permettant de mesurer les concepts à l'étude. Par souci de parcimonie, seuls les items de la version « éducatrice » du questionnaire sont présentés dans les sections qui suivent. Les items ont été regroupés selon le concept qu'ils mesurent. Les réponses à ces items ont été enregistrées sur des échelles en 7 points, où 1 équivaut à «

parfaitement en désaccord » et 7, à « parfaitement en accord ». Les réponses aux items suivis d'un astérisque ont été inversées afin de correspondre au concept mesuré.

**La privation relative intergroupe (par rapport aux enseignants).** Les cinq questions de cette échelle ont été inspirées d'études auprès d'employées de soutien (Laplante, Tougas, Beaton, et al., 2010) et de policiers et policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005 ; Tougas et al., 2010). Pour les quatre premiers items, on demandait aux participants de se comparer aux enseignants en termes de conditions salariales et de stabilité d'emploi et s'ils se sentaient mis à l'écart de certaines activités et obligés d'en faire plus que leurs collègues. Le dernier item traitait de leur niveau de satisfaction par rapport à ces conditions de travail. Quoique la valeur de l'alpha de Cronbach pour ces items est légèrement basse ( $\alpha = .57$ ), la valeur de la corrélation inter-item moyenne ( $r = .22$ ) se situe dans l'écart optimal de .20 à .40 suggéré par Briggs et Cheek (1986).

**La privation relative intragroupe (par rapport aux autres éducatrices).** Les cinq questions sélectionnées pour mesurer la privation relative intragroupe sont les mêmes que celles utilisées pour le traitement différentiel par rapport aux enseignants. Dans ce cas-ci, les répondantes étaient invitées à se comparer aux autres éducatrices. L'alpha de Cronbach pour ces questions est de .76.

**L'identification au groupe professionnel.** Cette mesure s'inspire des travaux d'Ellemers, Kortekaas et Ouwerkerk (1999). Elle comporte trois items servant à mesurer la composante cognitive de l'identification, c'est-à-dire l'auto-catégorisation comme faisant partie du groupe. Les items sont : « Je m'identifie aux éducatrices » ; « J'ai beaucoup de choses en commun avec les éducatrices » ; et « Être éducatrice reflète de façon importante qui je suis » ( $\alpha = .75$ ).

**Le désengagement psychologique.** L'échelle de désengagement psychologique est composée d'une sous-échelle de discrédit et une autre mesurant la dévaluation. Cette échelle reproduit celle utilisée auprès d'autres échantillons de travailleurs, tel que des employées de soutien (Laplante, Tougas, Beaton, et al., 2010) et des infirmiers et infirmières (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé et al., 2008), par exemple. Cette échelle était originalement inspirée de travaux antérieurs sur le désengagement psychologique dans le domaine académique (Major & Schmader, 1998).

*Le discrédit du feedback des collègues et supérieurs*, c'est-à-dire la déconsidération du feedback comme indicateur valide de ses compétences, comprend huit items tel que : « Le feedback que je reçois à propos de mon travail n'est pas un bon indicateur de mes compétences » et « Les jugements qu'on porte sur mon travail sont biaisés et injustes ». La cohérence interne de cette échelle s'élève à .81.

Sept items ont permis de mesurer *la dévaluation du domaine de travail* par les participants. On compte parmi ces items : « Ce n'est pas dans mon travail que je donne le meilleur de moi-même » et « Que je sois bonne ou pas selon les critères établis par mon employeur ne me dérange pas ». L'alpha de Cronbach de .77 démontre la fidélité de l'échelle.

**L'estime de soi.** Les dix items mesurant l'estime de soi des éducatrices étaient tirés de travaux antérieurs auprès d'employées de soutien et d'infirmières (Lagacé & Tougas, 2006 ; Laplante, Tougas, Beaton, et al., 2010). Cette échelle était une adaptation de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite et validée par Vallières et Vallerand (1990). Par exemple, le premier item se lit comme suit : « J'ai l'impression d'être une personne de

valeur, à tout le moins de valeur égale aux autres ». L'alpha de Cronbach pour ces items est de .88.

**Le retrait effectif.** Afin de mesurer le retrait professionnel des éducatrices, quatre items ont été utilisés. Ces items ont été adaptés de l'échelle de participation utilisée auprès de policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005), celle-ci inspirée de travaux sur le retrait scolaire (Finn, 1989). : « Ma participation comme éducateur/éducatrice à mon école s'arrête au minimum demandé » ; « Je cherche constamment à me perfectionner »\* ; « J'aime participer aux activités sociales de mon école »\* et « Je cherche à faire partie de différents comités »\*. L'alpha de Cronbach de .64 témoigne de la fidélité acceptable de l'échelle.

## Résultats

### Analyse comparative

Une analyse de variance a permis de comparer les réponses des éducateurs/éducatrices à celles des aides-enseignant(e)s. Suite à l'ajustement de Bonferroni pour les nombreuses comparaisons, les deux groupes n'étaient différents sur aucun des concepts mesurés. Les participantes ont donc été regroupées pour les analyses subséquentes.

### Analyses préliminaires

Les analyses préliminaires ont suggéré le retrait de 18 participants en raison d'un nombre élevé de données manquantes ( $N = 106$ ). Pour le reste des participantes ayant omis certains items du questionnaire, les items manquants ont été remplacés par la moyenne de la participante sur l'échelle donnée. L'examen de la distribution des données a révélé que la variable de discrédit était leptokurtique (voir Tableau 1), signalant que des mesures additionnelles devaient être prises dans les analyses subséquentes afin de compenser cette distribution anormale.

### Analyse acheminatoire

Le modèle de prédiction (voir Figure 1) a été évalué par le biais d'une analyse acheminatoire (*path analysis*) à l'aide du logiciel EQS 6.1 (Bentler, 2006). Afin d'évaluer l'ajustement du modèle aux données recueillies, il est souhaitable d'utiliser plusieurs indices d'adéquation (Hoyle & Panter, 1995 ; Kline, 2005). C'est ainsi que les indices suivants ont été sélectionnés : le chi-carré robuste de Sattora-Bentler ( $S-B\chi^2$  ; Sattora & Bentler, 1994) qui permet de pallier l'anormalité des données, l'indice de correspondance comparé robuste (*robust comparative fit index*, CFI\* ; Bentler, 1990) et l'indice de la racine du carré moyen d'erreur d'approximation (*root mean square error of approximation*, RMSEA ; Browne & Cudeck, 1993). Afin de considérer un modèle comme étant une représentation adéquate des données, une valeur de CFI supérieure à 0.90 (Bentler, 1992) est recherchée et celle de RMSEA doit se situer en dessous de 0.08 (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). Lorsque ces indices d'adéquation révèlent un ajustement inacceptable aux données, le test Lagrange Multiplier suggère des paramètres à ajouter au modèle et le test de Wald, les paramètres non-significatifs du modèle, afin de permettre l'amélioration du modèle.

Les indices d'adéquation du modèle initial (présentés au Tableau 2) montrent que le modèle proposé s'ajuste relativement bien aux données, mais n'atteint toutefois pas les niveaux d'ajustement attendus. Le test Lagrange Multiplier suggère que l'ajout du lien partant de la privation relative intragroupe et menant au discrédit augmenterait l'ajustement du modèle. L'ajout de ce lien est justifié si on considère les résultats d'études antérieures démontrant que le désengagement psychologique s'amorce d'abord par le discrédit qui mène ensuite à la dévaluation et ce, qu'il soit déclenché par la privation relative sociale ou temporelle (par exemple, Laplante, Tougas, Beaton, et al., 2010). L'ajout de ce lien augmente

significativement l'ajustement du modèle et les indices d'adéquation atteignent maintenant les niveaux voulus (voir Tableau 2). Toutefois, le test de Wald indique que le lien partant de la privation relative intragroupe et menant directement à la dévaluation du domaine n'atteint pas le seuil de signification statistique et doit donc être retiré du modèle. Le modèle ainsi modifié a été soumis à une dernière analyse acheminatoire : le retrait de ce lien ne détériore pas significativement l'ajustement du modèle et les indices d'ajustement (présentés au Tableau 2) demeurent adéquats. Ce modèle est donc considéré final et sa solution standardisée est présentée à la Figure 2.

### **Analyse de médiation pour l'identification au groupe**

Afin d'approfondir notre compréhension du rôle médiateur de l'identification au groupe (entre la privation relative intragroupe et la dévaluation), un modèle a été mis à l'épreuve où les effets direct et indirect sont évalués simultanément, tel que recommandé par Iacobucci, Saldanha et Deng (2007). Il s'agit du Modèle 2 identifié au Tableau 2. La présence de liens significatifs entre la privation relative intragroupe et l'identification, de même qu'entre l'identification et la dévaluation suggère qu'une forme de médiation est à l'œuvre (Iacobucci et al., 2007). Le test  $z$  de Sobel permet d'évaluer les contributions relatives des effets direct et indirect. Le résultat significatif du test de Sobel ( $z = 2.43, p < .05$ ), nous informant que le lien indirect depuis la privation relative intragroupe à la dévaluation est significatif, et le lien direct non-significatif entre ces deux variables ( $b = -.04, p > .05$ ), démontre que l'effet médiateur de l'identification au groupe est complet.

### **Discussion**

Le modèle final met en relief le rôle du traitement différentiel (mesuré par le biais de la privation relative) comme déclencheur des mécanismes de désengagement, tant

psychologique que comportemental. C'est en raison de perceptions de désavantage (tant par rapport aux enseignants que par rapport aux autres éducateurs) que le cheminement du désengagement s'amorce. Contrairement aux attentes, la privation relative intergroupe et intragroupe mènent toutes deux au discrédit. Ces résultats reproduisent la séquence graduelle du désengagement psychologique du discrédit à la dévaluation du domaine obtenue dans les études antérieures. Les éducateurs et aides-enseignants accordent une place moins importante à leur travail dans leur vie après avoir commencé à douter du bien-fondé des remarques de leurs collègues et patrons sur leur travail. Le modèle final suggère également que la privation relative intragroupe augmente la dévaluation du domaine par le biais d'une baisse de l'identification au groupe professionnel.

Tel qu'attendu, c'est le discrédit du feedback reçu qui est associé négativement à l'estime de soi. Ceci milite en faveur de l'hypothèse de la cote du métier pour expliquer pourquoi dans les domaines moins bien cotés, comme celui des éducateurs, le discrédit blesse l'estime de soi, tandis que dans les domaines bien vus socialement, c'est la dévaluation du domaine qui ternit l'estime de soi. Cette baisse de l'estime de soi est ensuite associée à un retrait effectif du domaine. Le modèle final montre, tel que postulé, que la dévaluation du domaine peut mener à un retrait plus radical du travail par une baisse de la participation et de l'implication (retrait effectif). En somme, le désengagement psychologique peut mener au retrait effectif.

### **Perspectives théoriques**

Cette étude souligne d'abord que les stratégies de protection de l'estime de soi identifiées par Crocker et Major (1989), notamment les attributions des résultats négatifs, la dévaluation de certaines sphères d'activité et les comparaisons intragroupes, peuvent être

associées à des conséquences négatives, tel que démontré dans le modèle de désengagement psychologique évalué dans cette étude. Les résultats obtenus n'impliquent toutefois pas que ces stratégies n'ont qu'un rôle négatif. L'effet protecteur pourrait être plus nuancé et feutré qu'originellement postulé. Voici pourquoi.

Rappelons d'abord que les groupes stigmatisés ont une estime de soi tout aussi élevée que les groupes dominants (Crocker & Major, 1989). Le désengagement psychologique étant une stratégie *temporaire* de protection de l'estime de soi (Major & Schmader, 1998), il est possible que la blessure infligée à l'estime de soi soit elle aussi temporaire. Cette blessure à l'estime de soi, qui est susceptible de survenir à répétition chez un individu appartenant à un groupe stigmatisé, fait en sorte que l'individu cherche continuellement à rétablir son estime de soi, ce qui peut être coûteux : la « quête de l'estime de soi » peut nuire à l'autonomie, à la capacité d'apprendre par ses erreurs et même à la santé physique et mentale (Crocker & Park, 2004).

La baisse temporaire de l'estime de soi engendrée par les mécanismes du désengagement psychologique se traduit également par une diminution de sa stabilité (Tougas et al., 2008, 2010). La stabilité de l'estime de soi est un aspect de l'identité tout aussi important, sinon plus, que son niveau (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993). Elle est associée au bien-être psychologique par exemple, mais l'instabilité peut amener les gens à être plus sensibles au feedback évaluatif (Greenier, Kernis, McNamara, Waschull, Berry, Herlocker, & Abend, 1999 ; Kernis, 1993 ; Kernis et al., 1993 ; Paradise & Kernis, 2002). Des études menées auprès de policiers (Tougas et al., 2010) et de fonctionnaires (Tougas et al., 2008) ont toutefois démontré que la dévaluation du domaine de travail

permettait de rétablir la stabilité de l'estime de soi, démontrant ainsi une fonction protectrice du désengagement psychologique.

Une étude récente (Nussbaum & Steele, 2007) a également mis en relief la capacité de rebond des personnes de groupes stigmatisés : selon cette étude, le recours au désengagement psychologique dans une situation menaçante permet aux membres de groupes stigmatisés de persister et de maintenir leur niveau de motivation à plus long terme, en dépit du potentiel de menace. Ainsi, il est possible que le rôle protecteur du désengagement psychologique ne réside pas dans le niveau de l'estime de soi, mais bien dans sa stabilité ; il permettrait à certains individus de faire face à des situations menaçantes par le biais d'un retrait psychologique temporaire.

Notre étude révèle que le recours au désengagement psychologique peut se produire non seulement en réponse à des comparaisons défavorables sur la base de caractéristiques physiques (sexe, âge et ethnie, par exemple), mais également en réaction à un désavantage professionnel. Le processus de désengagement n'est pas déclenché seulement sur la base d'une composante identitaire. De plus, les résultats de cette étude suggèrent que cette perception de désavantage peut non seulement être le résultat d'une comparaison avec les membres d'un autre groupe, mais peut également être issue d'une comparaison avec les membres de son propre groupe. Bref, le traitement différentiel et la perception de désavantage, peu importe l'objet de comparaison, peuvent amener les individus à embarquer sur la voie du désengagement.

Les comparaisons intragroupes sont particulièrement importantes chez les groupes dévalorisés puisque c'est au sein de ce groupe qu'un individu puise son sentiment d'appartenance et obtient le respect des autres. Lorsqu'il est laissé pour compte, les

conséquences peuvent être importantes puisqu'il est dévalorisé à la fois sur le plan social et dans son environnement immédiat. Dans cette étude, il a été démontré que ce sentiment d'injustice et de traitement différentiel peut en quelque sorte diminuer la cohésion au sein du groupe. Cette diminution de l'identification amène les gens à réagir par le biais de la déévaluation du domaine de travail, la voie royale du désengagement.

### **Pistes de recherche future**

D'abord, il est important de noter que la prudence est de mise en ce qui concerne la généralisation des résultats de cette étude, puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire avec un seul échantillon. Ainsi, il est possible de se demander si on obtiendrait les mêmes résultats avec un groupe professionnel dominant, considérant les études démontrant les rôles divergents des comparaisons intragroupes chez les groupes dominants et les groupes subordonnés (Martinot et al., 2002). Est-ce que la privation relative intragroupe servirait de déclencheur du désengagement psychologique ou aurait-elle plutôt l'effet protecteur proposé par Crocker et Major (1989) ? Rappelons également qu'une étude antérieure (Blanton & Stapel, 2008) suggère que des résultats différents seraient obtenus si l'accent était mis sur le soi collectif plutôt que le soi personnel, comme dans cette étude : selon ces auteurs, les participants auraient été plus susceptibles d'assimiler les succès d'autrui plutôt que de les percevoir comme un échec personnel. Donc, en invitant les participants à évaluer la situation de leur groupe professionnel plutôt que leur situation personnelle, une différente séquence de désengagement pourrait possiblement être obtenue. Finalement, il y a lieu de se demander si la privation relative intergroupe et la privation relative intragroupe interagissent et font en sorte qu'un travailleur est plus susceptible de réagir par le biais du désengagement ? Bref, des études plus approfondies sont nécessaires afin de mieux comprendre les contributions de la

privation relative intragroupe et l'identification au groupe dans le cadre du modèle de désengagement psychologique.

### **Implications pour le domaine de l'éducation et les gestionnaires**

Tous ne sont pas traités également au travail. Certaines de ces différences de statut sont le résultat de la hiérarchie organisationnelle : certaines professions sont mieux évaluées que d'autres. Le cas des éducatrices est un exemple patent. Elles font un travail d'importance cruciale au sein du système éducatif, mais ne profitent pas des mêmes conditions de travail que leurs collègues enseignants, ce qui peut susciter de l'insatisfaction. Les organisations doivent s'assurer de récompenser adéquatement les différentes professions et surtout, d'offrir les mêmes opportunités à tous les membres d'un groupe professionnel pour éviter la baisse de l'identification, le désengagement psychologique et ultimement, le retrait effectif du travail. Il va sans dire qu'il est crucial d'avoir un personnel engagé dans le milieu scolaire, puisque le développement et l'avenir des étudiants en dépendent.

De façon plus globale, les dirigeants d'entreprise diverses pourraient être tentés de ne pas s'intéresser à la situation des laissés-pour-compte des groupes de travail qui se situent au bas de la hiérarchie. Ce serait une grave erreur que de négliger la base de son entreprise, puisque tous doivent être impliqués dans sa mission. Sans une base solide avec des employés motivés et engagés, même les plus astucieux gestionnaires auront de la difficulté à se démarquer ; c'est la clé la plus puissante pour assurer la compétitivité d'une organisation (Woodruffe, 2006).

Étude 2 Tableau 1

*Corrélations et statistiques descriptives des variables du modèle*

	1	2	3	4	5	6	7
1 – PR intergroupe	---	.50**	-.16	.40**	-.01	-.24*	.04
2 – PR intragroupe		---	-.36**	.49**	.20*	-.32**	.18
3 – Identification			---	-.36**	-.42**	.15	-.15
4 – Discrédit				---	.34**	-.34**	.31**
5 – Dévaluation					---	-.09	.35**
6 – Estime de soi						---	-.39**
7 – Retrait effectif							---
Moyenne	4.91	3.23	5.47	3.29	2.52	5.67	2.66
Écart-type	1.05	1.10	0.98	0.91	0.81	0.91	0.91
Asymétrie	-0.06	-0.10	-0.56	0.57	0.13	-0.72	0.10
Voussure	-0.31	0.02	0.20	2.22	-0.56	0.39	-0.66

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

Étude 2 Tableau 2

*Indices d'adéquation*

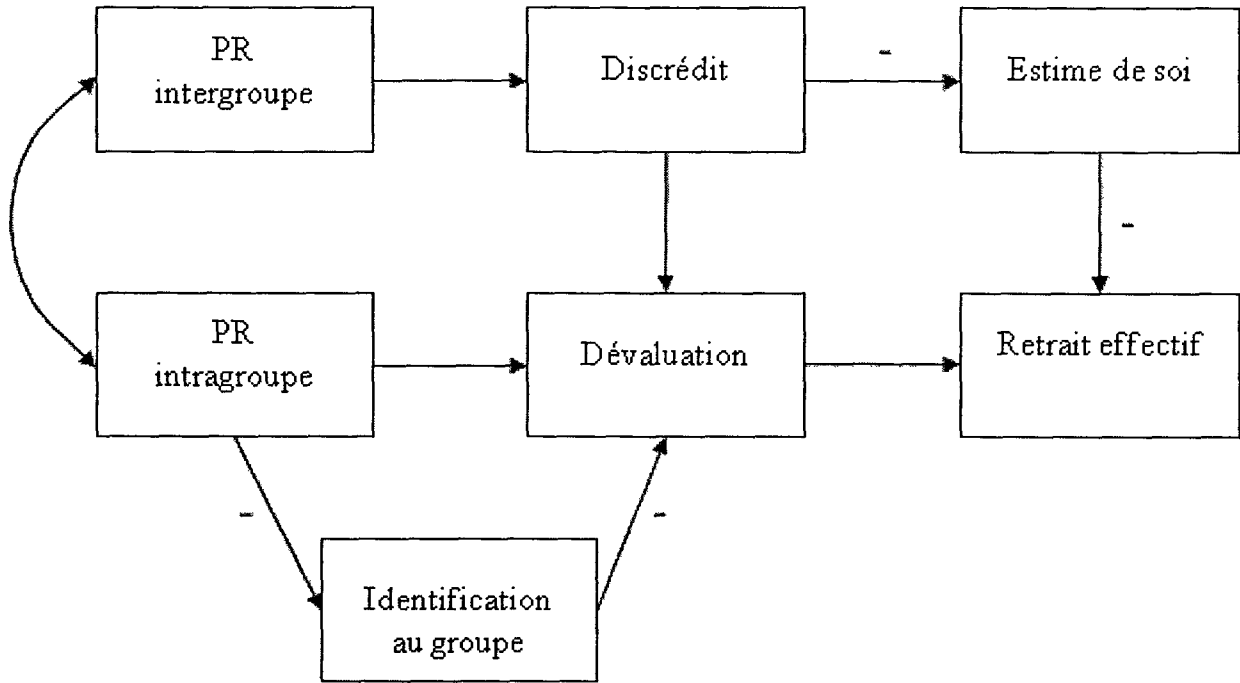
Modèle	S-B $\chi^2$	dl	$\Delta$ S-B $\chi^2$	$\Delta$ dl	CFI*	RMSEA
1 – Modèle postulé	25.49*	12	-	-	.88	.10
2 – Ajout du lien : PR intragroupe → Discrédit	13.50	11	9.74 <sup>a**</sup>	1	.98	.05
3 – Retrait du lien : PR intragroupe → Déévaluation	13.75	12	0.20 <sup>a</sup>	1	.98	.04

Note. PR = Privation relative.

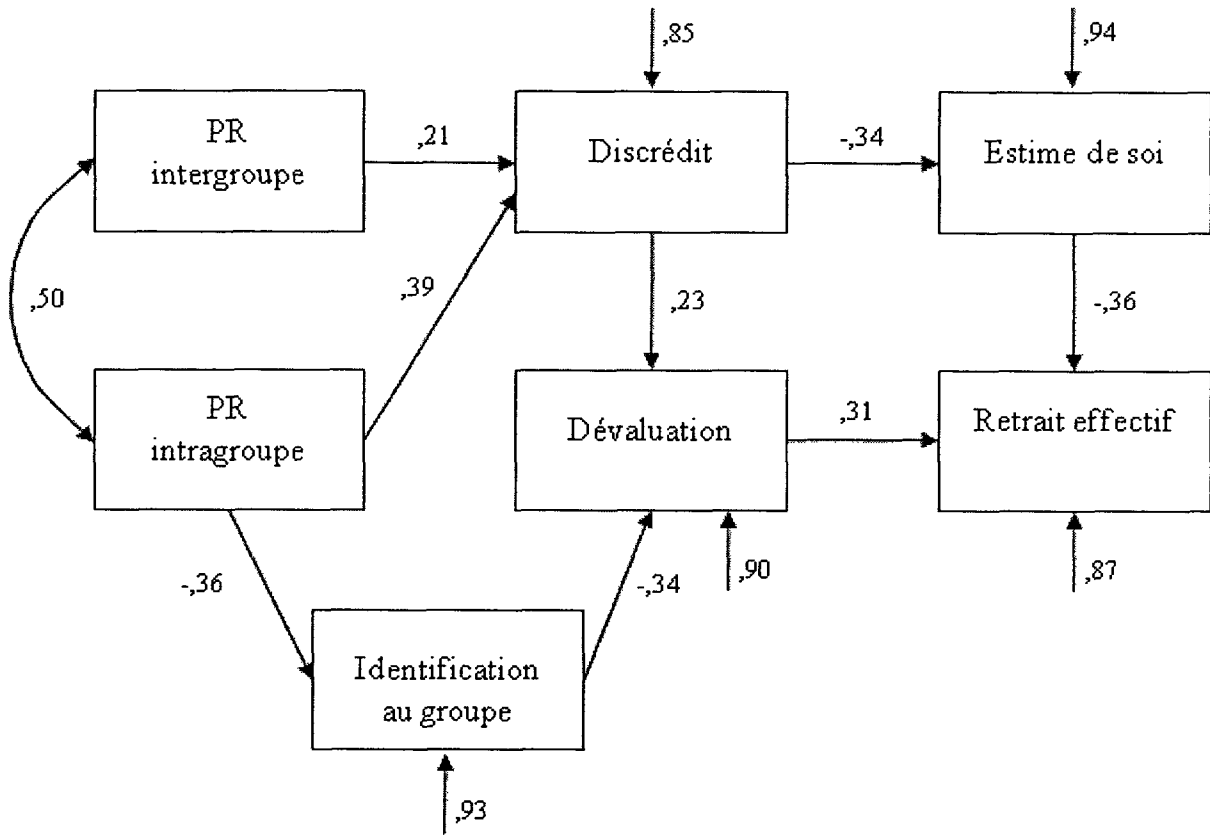
<sup>a</sup> Les différences au niveau du chi-carré robuste de Sattora-Bentler ont été ajustées selon la méthode proposée par Satorra et Bentler (2001 ; tel que rapporté par Tabachnick et Fidell, 2007) afin que celles-ci soient distribuées comme le chi-carré.

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

Étude 2 Figure 1. Modèle postulé



Étude 2 Figure 2. Solution standardisée du modèle final



**Troisième étude**

Laplante, J., Tougas, F., & Kocum, L. (2010). *Étude méta-analytique de la relation entre le désengagement psychologique et l'estime de soi et ses modérateurs*. Manuscrit soumis pour publication.

## Résumé

L'étude du désengagement psychologique et plus particulièrement de l'effet de l'adoption des mécanismes de discrédit et de dévaluation sur l'estime de soi, a donné des résultats instables. Cette méta-analyse effectuée à partir de 30 échantillons distincts, avait d'abord pour but de déterminer si, conformément à sa définition, le désengagement psychologique protégeait l'estime de soi. De plus, plusieurs modérateurs ont été évalués afin d'expliquer la variance observée au niveau des résultats d'études antérieures : 1) le domaine sur lequel porte l'étude (domaine scolaire ou milieu de travail) ; 2) le statut du groupe (minoritaire ou majoritaire) ; 3) l'identité menacée (sexe, âge ou ethnie) ; 4) le type d'étude (auto-évaluation par questionnaire ou étude en laboratoire) ; 5) la cote du domaine (basse ou élevée) ; et 6) le type d'estime de soi mesurée (globale ou d'état). Les résultats indiquent, entre autres, que le discrédit et la dévaluation nuisent à l'estime de soi. Le domaine semble jouer un rôle modérateur de ces deux liens : les blessures infligées par le discrédit et la dévaluation sont moins graves dans le milieu scolaire. Le statut du groupe, l'identité menacée et le type d'étude modèrent le lien entre le discrédit et l'estime de soi dans le milieu scolaire, la blessure étant plus importante chez les groupes minoritaires, lorsque l'identité de sexe est menacée et dans les études par questionnaire. La cote du domaine de travail a un effet modérateur sur le lien entre la dévaluation et l'estime de soi, l'effet négatif de la dévaluation étant plus important dans les domaines à cote élevée. Les résultats sont discutés sur le plan théorique et des pistes de recherche sont avancées afin d'expliquer la variance résiduelle observée au niveau des résultats.

Étude méta-analytique de la relation entre le désengagement psychologique et l'estime de soi  
et ses modérateurs

Selon Crocker et Wolfe (2001), l'estime de soi globale d'une personne, c'est-à-dire l'évaluation qu'elle fait de sa valeur personnelle, peut être représentée comme étant à la fois un trait et un état. L'estime de soi en tant que trait se réfère à sa stabilité dans le temps, tandis que l'estime de soi comme état correspond à sa sensibilité aux événements dans l'immédiat. L'estime de soi d'une personne est conditionnelle à la satisfaction de certaines conditions jugées importantes par celle-ci (Crocker & Wolfe, 2001). Ces conditions doivent être satisfaites afin qu'une personne puisse juger qu'elle a de la valeur. L'estime de soi d'une personne peut être liée au succès scolaire, à la réussite professionnelle ou encore à l'approbation sociale, par exemple (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003). En conséquence, les succès et les échecs dans ces domaines auront un impact important sur l'estime de soi.

Dans certains domaines, divers groupes sont stigmatisés et ont mauvaise réputation. Par exemple, on connaît bien les stéréotypes selon lesquels les femmes sont inférieures aux hommes dans le domaine des mathématiques et les Noirs sont inférieurs aux Blancs dans le milieu académique en général. Dans de telles situations de menace, il est possible de détacher son estime de soi du domaine d'activités. On parle alors de désengagement psychologique (Crocker, Major, & Steele, 1998 ; Major & Schmader, 1998 ; Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker, 1998). Ce mécanisme de défense fait en sorte que l'estime de soi est moins vulnérable advenant un échec, puisqu'elle n'y est plus reliée.

Afin de se désengager psychologiquement, les individus peuvent avoir recours à deux mécanismes : le discrédit et la dévaluation (Major & Schmader, 1998 ; Schmader, Major, &

Gramzow, 2001). D'abord, le *discrédit* consiste à rejeter la validité du feedback ou des résultats obtenus dans un domaine parce qu'ils sont jugés biaisés ou discriminatoires. Ensuite, la *déévaluation* se rapporte à la diminution de la valeur d'un domaine afin de réduire son importance pour le concept de soi. À titre d'exemples, une étudiante pourrait discréditer la validité des examens de mathématiques ou les étudiants Noirs pourraient dévaluer le domaine académique. Selon les auteurs (Crocker & Major, 1989 ; Major & Schmader, 1998 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001), les personnes utilisant ces mécanismes de désengagement psychologique parviendraient à maintenir une image positive d'elles-mêmes ou même à la rehausser, peu importe les résultats ou la performance dans ce domaine d'activités.

Cet effet protecteur a par exemple été observé chez un groupe d'étudiants Afro-Américains de premier cycle : dans une situation où ces étudiants avaient reçu du feedback négatif par rapport à leur performance, le discrédit de ce feedback était associé à une hausse de l'estime de soi (Britt & Crandall, 2000). Chez un autre groupe de collégiens Euro- et Afro-Américains, le discrédit et la déévaluation n'étaient pas associés à l'estime de soi (Major & Schmader, 1998, Étude 1). Ces études suggèrent que l'adoption du désengagement psychologique peut augmenter ou ne pas atteindre l'estime de soi. Cependant, chez des infirmières (Lagacé & Tougas, 2006), un effet inverse a été observé : la déévaluation du métier d'infirmières était reliée négativement à l'estime de soi, démontrant ainsi que le désengagement psychologique peut aussi avoir un impact dévastateur. Bref, des résultats différents ont été observés auprès de différents échantillons. Le premier but de cette étude est donc de déterminer si, de façon générale, le désengagement psychologique protège (maintient ou rehausse) l'estime de soi des individus, comme l'avaient postulé les

théoriciens, ou si le désengagement psychologique a plutôt des répercussions négatives sur celle-ci. Il s'agit donc de tester la validité des hypothèses originales et conformes à la définition du désengagement psychologique. Même si les auteurs ont parlé de maintien de l'estime de soi, cette prédiction ne peut être vérifiée dans le cadre de la méta-analyse puisqu'elle sous-entend l'hypothèse nulle. Il nous faut donc limiter cette méta-analyse à l'hypothèse d'amélioration de l'estime de soi :

Hypothèse 1a : *Le discrédit est associé positivement à l'estime de soi.*

Hypothèse 1b : *La dévaluation est associée positivement à l'estime de soi.*

On note également que l'ampleur des effets du désengagement psychologique pourrait différer selon les échantillons étudiés. Par exemple, chez des groupes de policières (Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière, 2005) et d'éducatrices (Laplante & Tougas, 2010), c'est surtout le discrédit qui infligeait une blessure à l'estime de soi. Chez un groupe de collégiens Afro-Américains (Major & Schmader, 2001) et un groupe d'infirmières (Lagacé & Tougas, 2006), c'était plutôt la dévaluation qui était associée négativement à l'estime de soi. Le deuxième objectif de cette étude est donc d'explorer davantage les explications possibles de ces variations de liens entre le désengagement psychologique et l'estime de soi. Plus précisément, il s'agit d'évaluer l'apport de modérateurs potentiels de la relation entre le discrédit et l'estime de soi, de même que celle entre la dévaluation et l'estime de soi.

### **Milieu scolaire versus milieu de travail**

Les études du désengagement psychologique ont été effectuées soit dans le milieu scolaire, soit dans le milieu de travail. Il est plausible de croire que les participants issus de

ces deux domaines aient des réactions différentes. Notons d'abord que l'étude du discrédit dans le milieu scolaire a surtout porté sur le discrédit des tests de performance académique, des tests d'intelligence, des examens, de même que le discrédit du feedback des professeurs ; l'étude du discrédit au travail a plutôt porté sur le discrédit des évaluations de rendement et de performance, de même que le discrédit du feedback des collègues et supérieurs. Les évaluations de rendement et le feedback reçu au travail déterminent le salaire, l'accès aux promotions et les bonis des travailleurs. Elles ont donc une importance déterminante sur la sécurité d'emploi, la sécurité financière et le statut des travailleurs. En revanche, les tests d'intelligence, les évaluations de performance scolaire et le feedback des professeurs ont certes une influence sur le succès scolaire des étudiants. Toutefois, ils ne mettent pas en péril leur survie immédiate. Pour ces considérations, il est plausible de formuler l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 2a : Le discrédit affecte plus négativement l'estime de soi des travailleurs que des étudiants.*

Au niveau de la centralité du milieu académique et du travail, on note les différences suivantes. L'école fait partie de la vie des enfants et des adolescents et constitue un lieu de socialisation (Cloutier & Renaud, 1990, par exemple) ; le travail d'un adulte est une composante importante de son identité et de son intégration sociale (Leidner, 2006). Ainsi, une personne « va » à l'école, mais « est » un plombier, par exemple. Considérant la centralité du travail dans la vie d'un individu, on peut supposer que la dévaluation du domaine de travail soit plus difficile pour l'estime de soi que la dévaluation du domaine scolaire.

Hypothèse 2b : *La dévaluation affecte plus négativement l'estime de soi des travailleurs que des étudiants.*

### **Statut minoritaire versus statut majoritaire**

Schmitt et Branscombe (2002) stipulent que le discrédit a différentes implications pour les groupes minoritaires et majoritaires et donc, différentes conséquences. Pour les groupes minoritaires, le discrédit résulte d'un traitement différentiel plus commun, plus répandu, plus stable et plus incontrôlable que pour les groupes majoritaires. Chez ces derniers, le traitement différentiel est plus ciblé et moins fréquent. Le discrédit serait donc plus dommageable au bien-être psychologique des individus de groupes désavantagés ou minoritaires (Schmitt & Branscombe, 2002). Ceci est appuyé par une étude (Schmitt, Branscombe, & Postmes, 2003) menée auprès de femmes démontrant que celles qui attribuaient une évaluation négative à de la discrimination répandue et omniprésente avaient une estime de soi plus basse que celles qui l'attribuaient à un cas isolé. D'où l'hypothèse qui suit :

Hypothèse 3a : *Le discrédit influence plus négativement l'estime de soi des groupes minoritaires que celle des groupes majoritaires.*

Selon Schmader, Major, Eccleston et McCoy (2001), les membres de groupes minoritaires n'auraient pas tendance à dévaluer un domaine lorsque le groupe dominant y performe mieux qu'eux. Ces auteurs expliquent que ceci pourrait se produire parce que le groupe minoritaire reconnaît que le fait d'exceller dans ce domaine a des avantages reliés au statut. Ceci n'implique pas que les membres de groupes minoritaires ne dévaluent pas ; il semblerait simplement qu'ils soient moins enclins à faire appel à ce type de mécanisme. Il est

donc possible que les membres de groupes minoritaires qui choisissent tout de même de faire usage de la dévaluation subissent une blessure à leur estime de soi parce qu'ils reconnaissent qu'en ne s'investissant plus dans ce domaine, ils n'auront pas accès aux avantages qui y sont reliés. Les membres de groupes majoritaires seraient moins enclins à subir une blessure à leur estime de soi puisqu'ils ne sont pas menacés de perdre leurs avantages en dévaluant un domaine. Les membres des groupes minoritaires seraient donc plus susceptibles que les groupes majoritaires de subir une blessure à leur estime de soi en dévaluant. Cela dit, nous avançons l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 3b : La dévaluation est associée plus négativement à l'estime de soi des groupes minoritaires qu'à celle des groupes majoritaires.*

### **Identité menacée**

Rappelons que le désengagement psychologique est utilisé dans des situations où un individu est menacé en raison de son appartenance à un groupe stigmatisé. Les études portant sur le désengagement psychologique se sont concentrées sur les stigmas du sexe, de l'ethnie et de l'âge. Cependant, la composante de l'âge se différencie de celles du sexe ou de l'ethnie en ce sens qu'elle est transitoire. Tous ont déjà été jeunes et si la santé le permet, tous vieilliront. Certaines études suggèrent toutefois que l'âge est particulièrement saillant au niveau de la formation d'impressions (Kite, Deaux, & Miele, 1991), mais d'autres indiquent que les seniors croient que le stigma de l'âge ne s'applique pas à eux (Minichiello, Browne, & Kendig, 2000).

Puisque le discrédit et la dévaluation impliquent la reconnaissance d'une facette stigmatisée de son identité, il est possible que discréditer le feedback et dévaluer le domaine

d'activité en réponse à une composante transitoire de l'identité, qu'on hésite à reconnaître, porte moins atteinte à l'estime de soi. Dans le cas du sexe et de l'ethnie, la stigmatisation s'étend sur toute la durée de la vie. Ceci nous amène à avancer les hypothèses suivantes :

*Hypothèse 4a : Le discrédit blesse davantage l'estime de soi lorsqu'utilisé en réaction à une menace à l'identité de sexe ou d'ethnie qu'à une menace à l'identité de l'âge.*

*Hypothèse 4b : La dévaluation blesse davantage l'estime de soi lorsqu'utilisée en réaction à une menace à l'identité de sexe ou d'ethnie qu'à une menace à l'identité de l'âge.*

### **Type d'étude**

Les études portant sur le désengagement psychologique peuvent être classifiées principalement en deux catégories : 1) les études menées en laboratoire où les participants devaient réagir à une situation fictive de traitement différentiel, ou 2) les études par questionnaire, où les participants rapportent leurs attitudes par rapport à leurs expériences de traitement différentiel. En situation de laboratoire, le participant réagit au feedback d'une personne qu'il ne connaît pas ou ne peut pas voir (Britt & Crandall, 2000, par exemple), alors que par questionnaire, on lui demande de rapporter ses réactions à des évaluations de collègues et de supérieurs (Tougas, Rinfret, et al., 2005, par exemple). On peut dès lors supposer que les participants seraient plus menacés par du feedback négatif reçu d'une personne qu'ils connaissent et qu'ils réagiraient plus fortement qu'en laboratoire. De plus, considérant que la reconnaissance du traitement différentiel prend du temps et que les réactions ne surviennent pas à la première instance de discrimination (Laplante, Tougas, & Rinfret, 2004), on peut penser que les réactions seraient plus fortes lorsqu'une personne

rapporte un historique de discrimination que lorsqu'elle réagit à *une* situation de laboratoire. D'où les prédictions suivantes concernant les deux mécanismes du désengagement psychologique :

*Hypothèse 5a : Le discrédit a un effet plus grand sur l'estime de soi dans le cas de rapports de situations vécues que dans celui de manipulations expérimentales.*

*Hypothèse 5b : La dévaluation a un effet plus grand sur l'estime de soi dans le cas de rapports de situations vécues que dans celui de manipulations expérimentales.*

### **Cote du domaine**

Rappelons tout d'abord que selon Crocker et Wolfe (2001), l'estime de soi d'une personne dépend d'une série de conditions. Bien que ces conditions soient choisies par la personne, il reste que les normes sociales jouent un rôle important dans cette sélection. Ce qui rend difficile la dévaluation de domaines bien vus socialement (Major & Schmader, 1998). Major et Schmader (2001) ont postulé que la dévaluation de domaines bien cotés crée un décalage entre la valeur qu'attache une personne à ce domaine et ce qui est dicté par la société, ce qui aurait pour effet de meurtrir l'estime de soi d'une personne. Les gens œuvrant dans des domaines à cote plus basse auraient tendance à rattacher leur fierté personnelle à leur statut dans le groupe (Tougas, Lagacé, Laplante, & Bellehumeur, 2008) ; ces personnes seraient susceptibles de voir leur estime de soi blessée en discréditant le feedback de leurs collègues et supérieurs. Ce qui nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

*Hypothèse 6a : Le discrédit a un effet négatif plus marqué dans les domaines à cote basse que dans les domaines à cote élevée.*

Hypothèse 6b : *La dévaluation a un effet négatif plus marqué dans les domaines à cote élevée que dans les domaines à cote basse.*

## Méthode

### Recherche de la documentation et recueil des études

Dans le but de vérifier les hypothèses à l'étude, nous avons réuni les articles publiés, de même que des manuscrits et des données non publiées évaluant les liens entre les mécanismes du désengagement psychologique et l'estime de soi. Ainsi, une recherche a été effectuée à l'aide de la base de données *PsycINFO*, en combinant les termes de recherche relatifs au désengagement, soit *discredit*, *discounting*, *dévaluation*, *devaluing*, *désengagement* ou *disengagement*, et ceux relatifs à l'estime de soi, soit *estime de soi* ou *self-esteem*. Cette recherche a généré un résultat de 112 études originales.

Afin de recueillir le plus d'études pertinentes à cette analyse, nous avons communiqué avec des auteurs d'études publiées dans le but d'avoir accès à des manuscrits et des données inédites et aussi, d'obtenir des informations additionnelles lorsque celles figurant dans un article étaient insuffisantes ou incomplètes. Lorsque les informations fournies étaient adéquates, les tailles d'effets pour ces études ont été retenues. Ce processus a permis d'identifier huit études additionnelles.

### Critères d'inclusion et d'exclusion

Dans le cadre de cette recension de la documentation, seules les études portant sur le concept de désengagement psychologique tel que défini par Major et Schmader (1998) ont été retenues. C'est ainsi que les études traitant des attributions à la discrimination, du désengagement dans le contexte de l'épuisement professionnel, du désengagement comportemental comme stratégie de *coping*, du désengagement comme manque

d'implication scolaire, ou du désengagement lié à la retraite et au vieillissement par exemple, ont été retirées du groupe d'analyse.

Afin d'être incluses, les études devaient comporter une mesure de discrédit ou de dévaluation, ainsi qu'une mesure d'estime de soi. Les études faisant référence au discrédit et à la dévaluation, sans les mesurer directement n'ont pas été sélectionnées. Les mesures de discrédit devaient faire référence au rejet du feedback reçu ou des évaluations de performance du fait qu'ils sont perçus comme étant non valides, biaisés et fondés sur l'appartenance à un groupe stigmatisé. Les mesures de dévaluation utilisées se référaient à la diminution de l'importance d'un domaine. En ce qui a trait aux mesures d'estime de soi, les mesures d'estime de soi globale ou « *dispositionnelle* » et les mesures d'estime de soi d'état (*state self-esteem*) ont été incluses.

Ces mesures de discrédit, de dévaluation et d'estime de soi devaient être prises dans un contexte où le participant avait reçu de la rétroaction négative par rapport à une performance quelconque. Il pouvait s'agir du rappel d'un historique de feedback biaisé en raison de son appartenance à un groupe stigmatisé ou de feedback biaisé reçu en laboratoire. Seules les études où le participant était personnellement la cible du feedback négatif (qu'il s'agisse d'une étude en laboratoire ou par questionnaire, par exemple) ont été retenues. Les études où le participant devait lire une vignette et rapporter ce que seraient ses réactions dans une situation similaire ont été exclues.

Finalement, les études regroupées dans cette méta-analyse étaient rédigées en français ou en anglais et produites en 1989 ou plus tard, étant donné l'année de publication de l'article qui a fait école dans ce domaine (Crocker & Major, 1989). Seules les études portant sur des échantillons d'étudiants d'âges divers et de travailleurs ont été retenues ; ainsi, les

populations cliniques ont été exclues. Après avoir appliqué ces critères d'inclusion et d'exclusion, un total de 19 études ont été sélectionnées (dont 2 études rapportant les données d'un même échantillon), représentant un total de 30 échantillons distincts et de 4 351 participants. Les détails de ces échantillons sont présentés au Tableau 1.

### **Codage des études**

Pour chacun des échantillons identifiés, les informations suivantes ont été encodées :

- 1) le domaine : le domaine « scolaire » regroupe les universitaires, les collégiens et les écoliers, tandis que le domaine du « travail » comprend les participants provenant de domaines professionnels divers ;
- 2) le statut du groupe : cette variable tient compte du statut de l'échantillon en fonction de l'identité menacée, soit « minoritaire » ou « majoritaire » (ainsi, les travailleurs vieillissants sont minoritaires en fonction de l'âge, les étudiants Noirs sont minoritaires en fonction de l'ethnie, les hommes sont majoritaires dans certains milieux de travail comme le milieu policier, etc.) ;
- 3) l'identité menacée : pour chaque échantillon, nous avons codé le groupe d'appartenance ciblé (« sexe », « âge », « ethnie » et « autre ») ;
- 4) le type d'étude : les études menées uniquement par questionnaire et où le participant rapporte ses attitudes par rapport à son quotidien ont été qualifiées d' « auto-évaluation » tandis que celles menées en laboratoire où le participant réagit à une situation imposée ont été codées « manipulation » ;
- 5) la cote du domaine : pour les études menées dans le domaine du travail, la cote du métier a été déterminée en fonction de son score sur une échelle socioéconomique qui différencie le score des hommes et des femmes dans un métier donné (Hauser & Warren, 1997) ; dans le domaine scolaire, seuls les milieux qualifiés de prestigieux ou non prestigieux par les auteurs ont pu être codés. Finalement, le processus de codification des études a permis d'identifier un dernier modérateur susceptible d'expliquer

une partie de la variance observée dans les études en milieu scolaire : 6) le type d'estime de soi mesurée, soit l'estime de soi globale ou « dispositionnelle » (Rosenberg, 1965) et l'estime de soi d'état (Heatherton & Polivy, 1991). Ces détails sont rapportés au Tableau 1.

Étant donné le nombre restreint d'études rencontrant les critères d'inclusion et d'exclusion, le codage des études a été complété par la chercheuse principale et vérifiée par la deuxième chercheuse. Les discordances ont été discutées et résolues jusqu'à consensus complet.

### **Détails méthodologiques et approche statistique**

Lorsqu'une étude comparait différents sous-échantillons (étudiants Blancs et Noirs, travailleurs et travailleuses, par exemple), ceux-ci ont été séparés afin de calculer une taille d'effet pour chaque sous-groupe. De la même façon, lorsqu'un article rapportait deux ou trois études menées auprès de groupes de participants différents, des tailles d'effet différentes ont été calculées. Afin d'examiner la relation entre le mécanisme du discrédit et l'estime de soi, de même que celle entre la dévaluation et l'estime de soi, ce sont les corrélations de Pearson entre ces variables qui ont été extraites des articles et qui ont servi de tailles d'effet. Celles-ci sont rapportées au Tableau 1.

Suivant la procédure suggérée par Lipsey et Wilson (2001), les corrélations ont d'abord été corrigées en fonction de la cohérence interne des échelles ayant servi à mesurer le discrédit, la dévaluation et l'estime de soi. Cette transformation permet de compenser l'imperfection des échelles utilisées qui atténuent les corrélations réelles entre les concepts reliés (Hunter & Schmidt, 2004). Les données ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel *Comprehensive Meta-analysis (CMA) Version 2* (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2005). Chaque taille d'effet corrigée a été pondérée en fonction de la taille de l'échantillon.

Les moyennes des tailles d'effet, de même que les intervalles de confiance correspondants ont été calculés. Les intervalles de confiance excluant la valeur zéro représentent des tailles d'effet significatives. L'interprétation des tailles d'effet a été effectuée selon les lignes directrices de Cohen (1988), de sorte qu'une corrélation en-dessous de .10 est considérée « petite », une corrélation se situant entre .10 et .39 est considérée « moyenne » et une corrélation de l'ordre de .40 ou plus est considérée « grande ».

En raison du nombre peu élevé d'études répertoriées, un modèle à effets fixes a été choisi dans le cadre de cette analyse. Dans le but d'évaluer l'homogénéité de l'ensemble des tailles d'effet, des statistiques  $Q$  (Hedges & Olkin, 1985) ont été calculées. La statistique  $Q$  se distribue comme le chi-carré et lorsque sa valeur dépasse le seuil critique du chi-carré, il est possible de conclure que l'hypothèse de l'homogénéité est rejetée. Selon les hypothèses avancées, divers modérateurs ont été évalués afin d'expliquer la variance observée au niveau de la taille des effets. C'est ainsi que la variance observée a été sectionnée en deux, soit la portion de la variance expliquée par le modérateur ou la variable catégorique ( $Q_B$ ) et la portion de la variance observée au sein des groupes. Cette analyse a été répétée pour chacun des modérateurs considérés.

## Résultats et discussion

### Analyses descriptives des études et des participants

Parmi les 18 études sélectionnées aux fins d'analyse, 7 ont été effectuées en milieu scolaire et 11 en milieu de travail. Parmi celles-ci, 15 se sont faites par questionnaire tandis que 3 se sont déroulées en laboratoire ou ont fait l'objet d'une manipulation. En tout, 8 études ont évalué le désengagement comme réaction à la stigmatisation de sexe, 4 à la stigmatisation en fonction de l'âge, 5 comme résultat de la stigmatisation en fonction de

l'ethnie et une comme réaction au statut professionnel. En ce qui concerne le statut des groupes étudiés, 10 études comportaient des échantillons de statut minoritaire, 2 de statut majoritaire, puis 6 portaient sur des échantillons mixtes ou comparaient des groupes minoritaires et majoritaires. Les études comprenaient en moyenne 242 participants. Au total, 4 études avaient moins de 100 participants, 8 entre 100 et 300 participants et 6 de plus de 300 participants.

### Taille des effets et modérateurs

**Effets globaux** (Hypothèses 1a et 1b). Les détails concernant les effets globaux et les effets pour chaque modérateur étudié sont présentés au Tableau 2 pour l'effet du discrédit sur l'estime de soi et au Tableau 3 pour l'effet de la dévaluation sur l'estime de soi. On note que contrairement aux attentes et à la théorie sur laquelle se fonde le désengagement psychologique, le discrédit et la dévaluation sont associés à une baisse de l'estime de soi ( $r = -0.36$  pour le discrédit,  $r = -0.24$  pour la dévaluation). Ces effets sont considérés de taille moyenne et sont significatifs, tel qu'indiqué par les intervalles de confiance (voir Tableaux 2 et 3). Ainsi, le désengagement psychologique ne semble pas protéger l'estime de soi tel que postulé (Major & Schmader, 1998 ; Major, et al., 1998 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001). En fait, le désengagement psychologique blesse.

Ensuite, un test d'homogénéité a été mené pour chacune des deux séries de tailles d'effet. Le test fait état d'une quantité significative de variance dans l'ensemble des effets discrédit-estime,  $Q_w(29) = 398.09$ ,  $p < .001$ , et montre également que les résultats des études ne sont pas homogènes. Ceci justifie l'évaluation de modérateurs permettant d'expliquer cette variance. L'ensemble des effets dévaluation-estime semble être plus homogène que

celui des effets entre le discrédit et l'estime,  $Q_w(27) = 54.83, p < .01$ , mais le test d'homogénéité atteint tout de même le niveau de signification.

**Milieu scolaire et milieu de travail** (Hypothèses 2a et 2b). Une analyse de modération a été menée et révèle que le milieu dans lequel les études ont été menées (milieu scolaire ou de travail) explique une proportion significative de la variance observée dans les liens entre le discrédit et l'estime,  $Q_B(1) = 132.50, p < .001$ . Tel que prédit, le discrédit blesse davantage l'estime de soi des travailleurs ( $r$  moyenne = -0.47) que celle des étudiants ( $r$  moyenne = -0.14). Le milieu semble également expliquer une proportion significative de la variance observée dans les liens entre la dévaluation et l'estime de soi,  $Q_B(1) = 10.42, p < .01$ . Conformément aux hypothèses, le recours à la dévaluation inflige une blessure plus marquée à l'estime de soi des travailleurs ( $r$  moyenne = -0.28) qu'à celle des étudiants ( $r$  moyenne = -0.18).

Il semblerait donc que le recours à l'un ou l'autre des mécanismes du désengagement psychologique affecte davantage les travailleurs que les étudiants. L'importance critique des évaluations de performance et du feedback des collègues et supérieurs au travail, de même que la centralité du travail dans la vie des individus pourraient expliquer ces résultats. Étant donné les différences entre le milieu scolaire et le marché du travail, les études qui y ont été menées seront considérées séparément dans l'évaluation des autres modérateurs potentiels.

**Statuts minoritaire et majoritaire** (Hypothèses 3a et 3b). Conformément aux hypothèses, le discrédit semble influencer plus négativement l'estime de soi des étudiants issus de groupes minoritaires ( $r$  moyenne = -0.20) que celle des étudiants issus de groupes majoritaires ( $r$  moyenne = 0.01),  $Q_B(1) = 14.44, p < .001$ . En fait, il semble que le discrédit du feedback par les groupes majoritaires n'affecte pas significativement leur estime de soi ( $p$

> .05). Dans le domaine du travail, le discrédit influence plus négativement l'estime de soi des groupes minoritaires ( $r$  moyenne = -0.48) que celle des groupes majoritaires ( $r$  moyenne = -0.41), tel que prédit par l'hypothèse 4b. Cependant, cette différence ne s'avère pas significative,  $Q_B(1) = 2.42, p > .05$ . Ces résultats mettent en évidence une différence au niveau de l'ampleur de l'effet du discrédit sur l'estime de soi : alors que la taille de l'effet est qualifiée de petite à moyenne dans le domaine scolaire (pour les groupes minoritaires), elle est considérée grande dans le milieu de travail.

En ce qui concerne l'effet de la dévaluation sur l'estime de soi, les statuts minoritaire et majoritaire ne semblent pas avoir d'incidence sur la taille de l'effet. Contrairement aux hypothèses, dans le domaine scolaire, la dévaluation meurtrit l'estime de soi des groupes minoritaires ( $r$  moyenne = -0.19) et majoritaires ( $r$  moyenne = -0.15) au même niveau,  $Q_B(1) = 0.38, p > .05$ . De la même façon, l'effet de la dévaluation sur l'estime de soi des groupes minoritaires ( $r$  moyenne = -.28) et des groupes majoritaires ( $r$  moyenne = -.27) en milieu de travail est presque identique,  $Q_B(1) = 0.04, p > .05$ . Il semblerait donc qu'il n'y ait pas de différences systématiques entre les groupes minoritaires et majoritaires : peu importe le statut du groupe, la dévaluation blesse tout autant. Ces résultats suggèrent que la dévaluation de son emploi blesse tous les travailleurs et la dévaluation du milieu scolaire blesse tous les étudiants. Le travail et la formation scolaire sont centraux dans la vie des individus et nul n'est à l'abri des effets dommageables de la dévaluation, peu importe le statut de son groupe.

**Identité menacée** (Hypothèses 4a et 4b). La variance observée au niveau des études portant sur les groupes minoritaires justifie l'examen du rôle modérateur du type d'identité menacée. D'abord, on observe une différence significative au niveau du lien entre le discrédit et l'estime de soi chez les groupes minoritaires dans le milieu scolaire,  $Q_B(1) = 6.71, p < .01$ .

En situations de discrimination de sexe, le discrédit affecte plus négativement l'estime de soi des étudiants ( $r$  moyenne = -0.31), qu'en situations de discrimination fondée sur la race ( $r$  moyenne = -0.15). Dans le milieu de travail, une situation différente se présente : on constate que le discrédit affecte l'estime de soi de la même façon, qu'il s'agisse de perception de traitement différentiel sur la base de l'âge ou du sexe,  $Q_B(1) = 0.35, p > .05$  (aucune des études recensées ne s'est penchée sur le racisme comme déclencheur du désengagement psychologique dans le milieu de travail). La menace sur la base de l'âge et sur la base du sexe ont toutes deux des effets négatifs de grande taille sur l'estime de soi ( $r$  moyennes = -0.49 et -0.48, respectivement). En ce qui a trait à la dévaluation, que ce soit l'âge, le sexe ou l'ethnie d'une personne qui soit menacé, elle semble influencer l'estime de soi de la même façon dans le milieu scolaire ( $Q_B(1) = 1.41, p > .05$ ) et dans le milieu de travail ( $Q_B(1) = 0.37, p > .05$ ).

Le résultat suggérant que le discrédit inflige une blessure plus importante à l'estime de soi des étudiantes que des étudiants de groupes minoritaires pourrait s'expliquer de la façon suivante. Les étudiantes performant en général mieux que leurs confrères de classe. Une étude suggère cependant qu'elles seraient plus anxieuses que leurs confrères par rapport à leurs résultats scolaires, surtout en situation d'échec (Pomerantz, Altermatt, & Saxon, 2002). On pourrait donc penser qu'en discréditant une évaluation médiocre ou du feedback négatif, les étudiantes seraient en quelque sorte en train de discréditer le système qui leur accorde un rang supérieur dans le milieu scolaire, ce qui pourrait être blessant pour l'estime de soi. Tel n'est pas le cas chez les étudiants de groupes minoritaires : ils ne performant pas aussi bien que les élèves blancs aux États-Unis. Considérant que cette sous-performance est souvent justifiée par un biais culturel inhérent aux tests standardisés (Berlak, 2005), il n'est

pas surprenant que le discrédit de telles évaluations de même que du feedback reçu n'atteigne pas autant leur estime de soi.

**Type d'étude** (Hypothèses 5a et 5b). Étant donné que les données de toutes les études réalisées dans le milieu de travail ont été recueillies au moyen de questionnaires, l'analyse de modulation concernant le type d'étude n'a pu être effectuée que pour les études menées en milieu scolaire. En ce qui concerne l'effet du discrédit sur l'estime de soi, on constate que contrairement aux hypothèses, la taille de cet effet est plus grande pour les études avec manipulation expérimentale que celles avec questionnaire,  $Q_B(1) = 30.13, p < .001$ . Toutefois, on note que ces deux types d'études ont des effets inverses : le discrédit semble être associé négativement à l'estime de soi lorsqu'étudié par questionnaire ( $r$  moyenne = -0.19) et associé positivement à l'estime lorsqu'évalué en laboratoire ( $r$  moyenne = 0.24).

Ces résultats démontrent l'importance du type d'étude dans l'investigation des aboutissants du discrédit. Alors qu'il semble avoir un effet protecteur dans les études en laboratoire, il a un effet néfaste sur l'estime de soi dans celles réalisées par questionnaire. Ceci pourrait signifier que le discrédit protège l'estime de soi des individus lorsqu'ils font face à des situations nouvelles et inattendues de discrimination, mais blesse l'estime de soi lorsqu'on doit y avoir recours régulièrement pour gérer des situations récurrentes de discrimination.

Le type d'étude semble agir différemment au niveau de l'effet de la dévaluation sur l'estime de soi. L'utilisation de la dévaluation blesse l'estime de soi des participants, tant dans les études utilisant la manipulation en laboratoire ( $r$  moyenne = -0.27) que dans les études par questionnaire ( $r$  moyenne = -0.17). Quoique ces résultats semblent suggérer que

les participants en laboratoire sont susceptibles à une blessure plus grave, cette différence n'est pas statistiquement significative,  $Q_B(1) = 1.26, p > .05$ . Encore une fois, l'effet dommageable de la dévaluation semble être stable, peu importe le type d'étude ayant servi à l'étudier.

**Cote du domaine** (Hypothèses 6a et 6b). Seulement deux des études recensées effectuées en milieu scolaire ont mentionné la cote de l'établissement d'enseignement, soit une université prestigieuse et une école dans un milieu défavorisé. C'est pourquoi le rôle de la cote du domaine a été évalué seulement pour les études réalisées en milieu de travail. Les résultats des analyses révèlent que le discrédit blesse tout autant dans les domaines à cote basse ( $r$  moyenne = -0.49) que dans les domaines à cote élevée ( $r$  moyenne = -0.46),  $Q_B(1) = 0.80, p > .05$ . En ce qui concerne l'effet de la dévaluation sur l'estime de soi, on note que la dévaluation blesse davantage dans les domaines à cote élevée ( $r$  moyenne = -0.32) que dans les domaines à cote basse ( $r$  moyenne = -0.21),  $Q_B(1) = 9.92, p < .01$ . Ces résultats semblent suggérer que la cote du domaine modère l'effet de la dévaluation sur l'estime de soi, mais que l'effet du discrédit sur l'estime de soi demeure plutôt stable dans tous les domaines.

**Type d'estime de soi.** Le codage des études a révélé que dans certaines études les chercheurs utilisaient des mesures d'estime de soi globale, tandis que d'autres optaient plutôt pour des mesures d'estime de soi d'état. Comme toutes les études menées en milieu de travail portent sur le même type de mesure d'estime de soi, soit l'échelle de Rosenberg (1965), l'analyse de modération a été effectuée pour les études en milieu scolaire seulement. Les résultats de l'analyse révèlent que les associations entre le discrédit et l'estime de soi,  $Q_B(1) = 31.09, p < .001$ , de même qu'entre la dévaluation et l'estime de soi,  $Q_B(1) = 17.99, p < .001$ , sont fonction du type d'estime de soi mesurée. La blessure infligée par le discrédit sur

l'estime de soi d'état ( $r$  moyenne = -0.41) est plus importante que celle infligée sur l'estime de soi globale ( $r$  moyenne = -0.07). On note le même patron de résultats au niveau de la corrélation entre la dévaluation et l'estime de soi des étudiants : une association négative plus forte est observée avec l'estime de soi d'état ( $r$  moyenne = -0.41) qu'avec l'estime de soi globale ( $r$  moyenne = -0.13). Ces résultats semblent suggérer que le recours aux mécanismes de désengagement psychologique, atteint davantage l'estime de soi des étudiants dans l'immédiat, plutôt que d'atteindre l'appréciation globale de leur valeur personnelle. Ce qui pourrait expliquer, du moins en partie, pourquoi il n'y a pas de différences systématiques entre les niveaux d'estime de soi globale des groupes minoritaires et majoritaires (Crocker & Major, 1989 ; Croizet & Martinot, 2003). Même si les groupes minoritaires sont plus susceptibles de faire usage des mécanismes de désengagement psychologique en raison de leur statut stigmatisé, c'est surtout leur estime de soi d'état qui en est affectée et non leur appréciation globale de leur valeur personnelle. Ainsi, ces groupes parviennent à maintenir une image positive d'eux-mêmes malgré les effets potentiellement dévastateurs du désengagement psychologique.

### Conclusion

L'analyse des études recensées et plus particulièrement, celles ayant évalué le lien entre le discrédit, la dévaluation et l'estime de soi, nous permet de tirer trois grandes conclusions. Premièrement, le discrédit et la dévaluation semblent tous deux être reliés négativement à l'estime de soi. Ces résultats contredisent l'hypothèse du rôle protecteur du désengagement psychologique initialement postulée (Crocker & Major, 1989 ; Major & Schmader, 1998 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001).

Deuxièmement, on constate que les effets du discrédit et de la dévaluation sur l'estime de soi varient selon que ce soit l'estime de soi d'état ou l'estime de soi globale qui est en jeu. L'estime de soi d'état est plus sensible à ces mécanismes et semble subir une baisse plus importante. Ce qui n'est pas surprenant considérant que l'estime de soi globale se réfère à la stabilité de l'évaluation personnelle dans le temps et dans tous les domaines de vie (Crocker & Wolfe, 2001).

Troisièmement, on remarque que la relation entre la dévaluation et l'estime de soi est beaucoup plus stable que n'est la relation entre le discrédit et l'estime de soi. D'une part, la dévaluation semble blesser l'estime de soi peu importe les circonstances dans lesquelles elle s'effectue. D'autre part, l'effet du discrédit sur l'estime de soi semble varier significativement selon les circonstances : ou il blesse l'estime, ou il l'augmente, ou il n'y est pas relié.

Plusieurs modérateurs ont été évalués afin de tenter d'expliquer la variance observée au niveau des résultats. On note qu'un de ces modérateurs potentiels, le domaine étudié, explique une grande proportion de la variance observée. Les résultats de la méta-analyse montrent que les effets du désengagement psychologique sur l'estime de soi ne sont pas les mêmes dans le milieu académique que sur le marché du travail. Ce qui met un frein à l'extrapolation des résultats d'études menées auprès d'échantillons de convenance d'étudiants à d'autres domaines ou à d'autres milieux. Ces résultats suggèrent également que le milieu de travail est un endroit où les individus sont particulièrement susceptibles aux effets dommageables du désengagement psychologique. Différents autres modérateurs expliquent une certaine quantité de la variance observée au niveau des résultats. En ce qui a trait au lien entre le discrédit et l'estime de soi, l'identité menacée, le statut du groupe et le type d'étude effectuée semblent jouer un rôle en milieu scolaire. Quant au lien entre la

dévaluation et l'estime de soi, la cote du domaine joue un rôle seulement en milieu de travail. De façon générale, une grande proportion de la variance demeure à être expliquée, surtout au niveau du lien entre le discrédit et l'estime de soi.

### **Limites de l'étude**

Parmi les limites de cette méta-analyse, on note le nombre d'études plutôt restreint en raison de la nouveauté de ce champ d'étude. Ceci se traduit par une sous-représentation de certains types d'études recensées. Parmi ces études qui se font plus rares, on retrouve celles portant sur la menace du stéréotype de sexe dans le milieu scolaire, celles portant sur la menace du stéréotype de l'ethnie au travail, et celles effectuées auprès de groupes majoritaires tant à l'école qu'au travail.

La prudence est de mise au niveau de l'interprétation des résultats. Puisque les tailles d'effet analysées sont des corrélations, il n'est pas possible de déterminer avec certitude la direction de l'effet entre le discrédit et l'estime de soi. Les relations négatives entre le discrédit et l'estime de soi, et entre la dévaluation et l'estime de soi pourraient signifier que plus les individus ont une estime de soi basse suite à la menace à leur identité, plus ils feront usage du discrédit ou de la dévaluation, ou à l'inverse, que les individus bénéficiant d'une estime de soi élevée ont moins recours aux mécanismes du désengagement psychologique. Cependant, les études expérimentales en milieu scolaire semblent suggérer que la manipulation du discrédit et de la dévaluation engendrent des changements au niveau de l'estime de soi.

### **Pistes de recherches futures**

Soulignons d'abord qu'une quantité significative de variance a été observée, particulièrement au niveau du lien entre le discrédit et l'estime de soi. Malgré la proportion

de la variance expliquée par les modérateurs étudiés, on remarque toujours une certaine hétérogénéité des résultats qui devra être explorée davantage. Les modérateurs sur lesquels cette étude s'est penchée étaient reliés au groupe ciblé ou au métier en question. Ceci suppose que les groupes de participants sont homogènes, qu'ils réagissent de la même façon à la perception de discrimination et qu'ils sont influencés similairement par l'utilisation du désengagement psychologique. Il est possible que la variance observée au niveau des résultats soit également tributaire de différences individuelles, en plus du domaine étudié ou du type d'étude utilisé. Ceci est appuyé par le modèle transactionnel des réponses à la discrimination (Major, McCoy, Kaiser, & Quinton, 2003) démontrant qu'en plus des variables situationnelles et structurelles, les variables personnelles peuvent également être des facteurs modérateurs de la perception de discrimination, de son évaluation et des stratégies de *coping* utilisées pour y faire face.

Rappelons-nous que les conditions de l'estime de soi, c'est-à-dire les critères qui doivent être rencontrés afin qu'une personne puisse s'attribuer de la valeur, varient d'une personne à l'autre (Crocker et al., 2003 ; Crocker & Wolfe, 2001). Il nous semble plausible que de telles différences individuelles ou socio-relationnelles auraient un impact sur les réponses au désengagement psychologique. On pense, entre autres, au niveau d'identification des individus à leur domaine et à leurs pairs ou collègues. Une étude de McCoy et Major (2003) suggère que le fait d'attribuer le feedback négatif à la discrimination exercerait un rôle protecteur seulement chez les personnes peu identifiées à leur groupe. Chez les personnes fortement identifiées, une menace à cette identité sociale est plus pertinente et menaçante. Dans le contexte du désengagement psychologique, on pourrait s'attendre à ce que le discrédit du feedback ait des conséquences négatives pour le soi chez les personnes

fortement identifiées à leur groupe. En revanche, la dévaluation du domaine serait pénible pour l'estime de soi des personnes fortement identifiées à leur domaine.

Parmi les facteurs personnels pouvant jouer un rôle modérateur dans le processus menant de la perception de traitement différentiel à l'estime de soi, on pense également à la signification psychologique du travail ou des études pour un individu. Par exemple, Wrzesniewski et ses collègues (Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997) ont identifié trois conceptions du travail : le boulot (travailler surtout pour les avantages financiers), la carrière (travailler surtout pour l'avancement professionnel) et la vocation (travailler surtout pour l'accomplissement de soi et pour faire une différence). Ces trois conceptions ont été associées différemment au bien-être personnel, à la satisfaction de vie et à la satisfaction professionnelle (Wrzesniewski et al., 1997). Similairement, Havighurst (1982 ; Friedmann & Havighurst, 1954) a identifié cinq fonctions que pouvait avoir le travail dans la vie d'un individu : une source de revenu, une façon de passer le temps et dépenser son énergie, une source d'identification et de statut, une façon de s'associer aux autres, et une source d'expériences de vie enrichissantes. Ces différentes fonctions du travail se retrouvent parmi les gens qui exercent un même métier (Havighurst, 1982, Wrzesniewski et al., 1997). Bref, les personnes œuvrant dans un même domaine peuvent voir leur travail différemment. Ces différences individuelles pourraient jouer un rôle au niveau de l'effet de l'adoption du désengagement psychologique. À titre d'exemple, on pourrait penser que l'adoption du discrédit aurait des conséquences plus graves chez les individus valorisant les relations sociales au travail, tandis que la dévaluation serait plus dévastatrice pour les personnes voyant leur travail comme une source de statut et de prestige.

En bref, un changement de perspective dans l'étude des modérateurs du désengagement psychologique, de facteurs situationnels ou relatifs aux groupes de participants à des facteurs plus personnels ou socio-relationnels, permettrait une compréhension plus approfondie des mécanismes sous-jacents à la blessure infligée par l'adoption des mécanismes du désengagement psychologique. Cette compréhension approfondie permettrait d'identifier les types d'individus plus vulnérables aux effets délétères du désengagement psychologique.

Étude 3 Tableau 1. *Description des études faisant partie de la méta-analyse*

Auteurs	Échantillon	n	Domaine	Identité menacée	Statut	Type d'étude	Cote du domaine	Type d'estime	corr dis.-estime	corr dév.-estime
Britt & Crandall (2000)	Étudiants sous-diplômés – Noirs	29	scolaire	ethnie	min.	manip.	ind.	d'état	0.63	---
Britt & Crandall (2000)	Étudiants sous-diplômés – Blancs	36	scolaire	ethnie	maj.	manip.	ind.	d'état	0.27	---
Lesko & Corpus (2006)	Étudiants sous-diplômés – Femmes	36	scolaire	sexe	min.	manip.	ind.	d'état	0.06	-0.28
Lesko & Corpus (2006)	Étudiants sous-diplômés – Hommes	29	scolaire	sexe	maj.	manip.	ind.	d'état	-0.08	-0.27
Major & Schmader (1998)	Étude 1 – Collégiens Noirs	47	scolaire	ethnie	min.	auto-évaluation	ind.	globale	0.01	0.03
Major & Schmader (1998)	Étude 1 – Collégiens Blancs	125	scolaire	ethnie	maj.	auto-évaluation	ind.	globale	-0.02	-0.06

Étude 3 Tableau 1. *Description des études faisant partie de la méta-analyse*

Auteurs	Échantillon	n	Domaine	Identité menacée	Statut	Type d'étude	Cote du domaine	Type d'estime	corr dis.-estime	corr dév.-estime
Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker (1998)	Étude 2 – Étudiants sous-diplômés – Noirs	30	scolaire	ethnie	min.	manip.	ind.	globale	-0.07	-0.12
Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker (1998)	Étude 2 – Étudiants sous-diplômés – Blancs	37	scolaire	ethnie	maj.	manip.	ind.	globale	0.07	-0.20
Régner & Loose (2006)	Étudiants du secondaire – Français Noirs	183	scolaire	ethnie	min.	auto-évaluation	basse	d'état	-0.56	-0.32
Rinfret, Tougas, Laplante, & Beaton (2010)	Étudiantes du secondaire	336	scolaire	sexe	min.	auto-évaluation	ind.	globale	-0.27	-0.10
Schmader, Major, & Gramzow (2001) <sup>a</sup>	Étudiants sous-diplômés – Noirs	183	scolaire	ethnie	min.	auto-évaluation	élevée	globale	0.12	-0.13
Schmader, Major, & Gramzow (2001)	Étudiants sous-diplômés – Latinos	269	scolaire	ethnie	min.	auto-évaluation	élevée	globale	0.03	-0.10

Étude 3 Tableau 1. *Description des études faisant partie de la méta-analyse*

Auteurs	Échantillon	n	Domaine	Identité menacée	Statut	Type d'étude	Cote du domaine	Type d'estime	corr dis.-estime	corr dév.-estime
Schmader, Major, & Gramzow (2001) <sup>a</sup>	Étudiants sous-diplômés – Blancs	220	scolaire	ethnie	maj.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.02	-0.12
Beaton, Tougas, Rinfret, & Monger (2010)	Étude 1 – Ingénieures	100	travail	sexe	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.38	-0.29
Beaton, Tougas, Rinfret, & Monger (2010)	Étude 2 – Ingénieures	176	travail	sexe	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.28	-0.21
Beaton, Tougas, Rinfret, & Monger (2010)	Étude 3 – Ingénieures	200	travail	sexe	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.33	-0.25
Lagacé & Tougas (2006)	Infirmières d'expérience	115	travail	âge	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.18	-0.28
Lagacé, Tougas, Laplante, & Neveu (2008)	Étude 1 – Infirmiers techniciens d'expérience	236	travail	âge	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.41	-0.34

Étude 3 Tableau 1. *Description des études faisant partie de la méta-analyse*

Auteurs	Échantillon	n	Domaine	Identité menacée	Statut	Type d'étude	Cote du domaine	Type d'estime	corr dis.-estime	corr dév.-estime
Lagacé, Tougas, Laplante, & Neveu (2008)	Étude 2 – Infirmiers cliniciens d'expérience	419	travail	âge	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.43	-0.20
Lagacé, Tougas, Laplante, & Neveu (sous presse)	Infirmières d'expérience	321	travail	âge	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.44	-0.22
Laplante & Tougas (2010)	Éducatrices	106	travail	autre	min.	auto-évaluation	basse	globale	-0.34	-0.09
Laplante, Tougas, Beaton, & Bellehumeur (2010)	Employées de bureau	154	travail	sexe	maj.	auto-évaluation	basse	globale	-0.27	-0.15
Laplante, Tougas, Rinfret, & Beaton (2009)	Policières	40	travail	sexe	min.	auto-évaluation	basse	globale	-0.26	-0.25
Tougas, Lagacé, Laplante, & Bellehumeur (2008)	Fonctionnaires d'expérience	117	travail	âge	min.	auto-évaluation	basse	globale	-0.41	-0.15

Étude 3 Tableau 1. *Description des études faisant partie de la méta-analyse*

Auteurs	Échantillon	n	Domaine	Identité menacée	Statut	Type d'étude	Cote du domaine	Type d'estime	corr dis.-estime	corr dév.-estime
Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière (2005)	Étude 1 – Policières	142	travail	sexe	min.	auto-évaluation	basse	globale	-0.47	-0.13
Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière (2005)	Étude 2 – Policières	203	travail	sexe	min.	auto-évaluation	basse	globale	-0.38	-0.15
Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière (2005)	Étude 3 – Policières	198	travail	sexe	min.	auto-évaluation	basse	globale	-0.54	-0.21
Tougas, Rinfret, Beaton, Laplante, & Ngo Manguelle (2009)	Gestionnaires femmes	63	travail	sexe	min.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.30	-0.26
Tougas, Rinfret, Beaton, Laplante, & Ngo Manguelle (2009)	Gestionnaires hommes	49	travail	sexe	maj.	auto-évaluation	élevée	globale	-0.40	-0.36
Tougas, Rinfret, Crosby, Beaton, & Laplante (2010)	Policiers	152	travail	sexe	maj.	auto-évaluation	basse	globale	-0.41	-0.22

Notes. ind. = indéfini. maj. = majoritaire. min. = minoritaire. manip. = manipulation.

<sup>a</sup> Inclut les données de Major & Schmader (2001)

Étude 3 Tableau 2. *Sommaire des tailles d'effet et analyse des modérateurs pour l'effet discrédit-estime*

Modérateur	Groupe	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>effet moyen</i>	IC (95 %)	<i>Q<sub>B</sub></i>	<i>Q<sub>W</sub></i>
Tous les effets		30	4351	-0.36	(-0.39, -0.34)		398.09***
Domaine						132.50***	
	Scolaire	13	1560	-0.14	(-0.19, -0.09)		219.63***
	Travail	17	2791	-0.47	(-0.50, -0.44)		45.96***
<i>Domaine scolaire</i>							
Statut						14.44***	
	Majoritaire	5	447	0.01	(-0.08, 0.10)		5.18
	Minoritaire	8	1113	-0.20	(-0.26, -0.15)		200.02***
Id. menacée (groupes minoritaires)						6.71**	
	Sexe	2	372	-0.31	(-0.40, -0.21)		5.73*
	Ethnie	6	741	-0.15	(-0.22, -0.08)		187.58***
Type d'étude						30.13***	
	Auto-éval.	7	1363	-0.19	(-0.25, -0.14)		158.81***
	Manipulation	6	197	0.24	(0.09, 0.37)		30.70***

Modérateur	Groupe	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>effet moyen</i>	IC (95 %)	<i>Q<sub>B</sub></i>	<i>Q<sub>W</sub></i>
Type d'estime						31.09***	
	Globale	8	1247	-0.07	(-0.13, -0.02)		39.92***
	D'état	5	313	-0.41	(-0.50, -0.31)		148.62***
<i>Domaine du travail</i>							
Statut						2.42	
	Majoritaire	3	355	-0.41	(-0.49, -0.32)		3.88
	Minoritaire	14	2436	-0.48	(-0.51, -0.45)		39.58***
Id. menacée (groupes minoritaires)						0.35	
	Âge	5	1208	-0.49	(-0.54, -0.45)		13.81**
	Sexe	8	1122	-0.48	(-0.52, -0.43)		24.41**
Cote						0.80	
	Basse	8	1112	-0.49	(-0.53, -0.44)		24.00**
	Élevée	9	1679	-0.46	(-0.50, -0.42)		21.16**

Notes. *k* = nombre d'études. IC = intervalle de confiance.

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

Étude 3 Tableau 3. *Sommaire des tailles d'effet et analyse des modérateurs pour l'effet dévaluation-estime*

Modérateur	Groupe	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>effet moyen</i>	IC (95 %)	<i>Q<sub>B</sub></i>	<i>Q<sub>w</sub></i>
Tous les effets		28	4286	-0.24	(-0.27, -0.22)		54.83**
Domaine						10.42**	
	Scolaire	11	1495	-0.18	(-0.23, -0.13)		21.28*
	Travail	17	2791	-0.28	(-0.31, -0.24)		23.13
<i>Domaine scolaire</i>							
Statut						0.38	
	Majoritaire	4	411	-0.15	(-0.25, -0.06)		1.98
	Minoritaire	7	1084	-0.19	(-0.25, -0.13)		18.92**
Id. menacée (groupes minoritaires)						1.41	
	Sexe	2	372	-0.14	(-0.24, -0.04)		1.64
	Ethnie	5	712	-0.21	(-0.28, -0.14)		15.88**
Type d'étude						1.26	
	Auto-éval.	7	1363	-0.17	(-0.22, -0.12)		19.31**
	Manipulation	4	132	-0.27	(-0.43, -0.10)		0.71

Modérateur	Groupe	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>effet moyen</i>	IC (95 %)	<i>Q<sub>B</sub></i>	<i>Q<sub>W</sub></i>
Type d'estime						17.99***	
	Globale	8	1247	-0.13	(-0.19, -0.08)		2.72
	D'état	3	248	-0.41	(-0.51, -0.30)		0.56
<i>Domaine du travail</i>							
Statut						0.04	
	Majoritaire	3	355	-0.27	(-0.36, -0.17)		3.96
	Minoritaire	14	2554	-0.28	(-0.32, -0.24)		19.13
Id. menacée (groupes minoritaires)						0.37	
	Âge	5	1208	-0.30	(-0.35, -0.25)		7.44
	Sexe	8	1122	-0.28	(-0.33, -0.22)		7.93
Cote						9.92**	
	Basse	8	1112	-0.21	(-0.27, -0.15)		3.71
	Élevée	9	1679	-0.32	(-0.37, -0.28)		9.51

Notes. *k* = nombre d'études. *N* = nombre de participants. IC = intervalle de confiance.

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

### Quatrième étude

Laplante, J., & Tougas, F. (2010). *Modérateurs du processus de discrédit chez les étudiants francophones : les conditions de l'estime de soi et la signification psychologique des études.*

### Résumé

Cette étude, réalisée auprès de 107 étudiants francophones en situation minoritaire, permet une compréhension plus approfondie du cheminement depuis la privation relative, au désengagement psychologique, par le biais du discrédit, à l'incidence sur l'estime de soi. Nous démontrons d'abord que le recours au discrédit peut résulter de la perception de traitement différentiel sur la base d'une composante identitaire secondaire (par opposition au sexe ou à la race par exemple), soit la langue. De plus, des analyses de modération ont permis d'évaluer l'apport de facilitateurs du désengagement psychologique, dont les conditions de l'estime de soi et la signification psychologique des études. Plus spécifiquement, il a été démontré que les étudiants dont l'estime de soi est liée à l'approbation des autres répondent davantage à la privation relative par le discrédit ; de plus, les résultats suggèrent que ce recours au discrédit suscite une plus forte baisse de l'estime de soi lorsque l'étudiant n'attribue pas de sens ou de signification psychologique à la poursuite des études.

## Modérateurs du processus de discrédit chez les étudiants francophones : les conditions de l'estime de soi et la signification psychologique des études

Les caractéristiques individuelles, telles que le sexe, l'ethnie et l'âge façonnent notre perception des individus et nos réactions face à ces derniers (Allport, 1954). D'où l'émergence de situations de traitement différentiel. Par exemple, dans le domaine du travail, les Canadiennes gagnent en général un salaire inférieur à celui des hommes (Statistique Canada, 2006), les minorités visibles sont surreprésentées aux échelons inférieurs et sous-représentées aux échelons supérieurs (Pendakur, Pendakur, & Woodcock, 2008), et les travailleurs d'expérience sont désavantagés, aux étapes de recrutement et de sélection de personnel (Bennington, 2001). Dans le milieu scolaire, on remarque également des différences : par exemple, quoique les femmes obtiennent une proportion de plus en plus grande des doctorats décernés, atteignant 46% en 2004/2005 (King, 2008), elles représentent moins d'un tiers de tous les professeurs à temps plein au Canada (environ un sixième des professeurs titulaires) et ces dernières gagnent un salaire inférieur à celui de leurs collègues masculins (Sussman & Yssaad, 2005).

Bien que certains groupes soient sujets à un traitement différentiel et aient accès à des opportunités moindres en raison de leur appartenance à un groupe stigmatisé, les niveaux de mécontentement varient. Stouffer et ses collègues (Stouffer, Suchman, DeVinney, Star, & Williams, 1949) ont proposé le concept de « privation relative » pour rendre compte de la différence entre la situation objective des individus et l'évaluation subjective qu'ils en font. Ils ont démontré que l'expérience subjective d'une situation de désavantage n'est pas en lien direct avec la situation objective des individus. Crosby (1976) définit la privation relative en tant que sentiment de mécontentement suite à une comparaison désavantageuse. Cette

définition met clairement en évidence les deux composantes de la privation relative identifiées par les théoriciens (Cook, Crosby, & Hennigan, 1977 ; Runciman, 1966). Tout d'abord, la composante cognitive se réfère à la comparaison pouvant donner lieu à la reconnaissance d'un désavantage. Ensuite, la composante affective renvoie au sentiment d'insatisfaction ou de mécontentement face au désavantage. C'est cette dernière composante qui est particulièrement importante pour comprendre ou prédire les réactions effectives (Dubé & Guimond, 1986 ; voir aussi Veilleux & Tougas, 1989).

Des études indiquent que la privation relative amène les individus à réagir. D'une part, ces réactions peuvent être ouvertes et flagrantes. Les individus éprouvant de la privation relative peuvent agir de façon à changer leur situation, tel que quitter leur emploi, ou encore participer à des activités promouvant le changement social, comme dans le cas de manifestations politiques (Smith & Ortiz, 2002). D'autre part, la privation relative peut mener à des réactions plus silencieuses, les manifestations à haute voix étant parfois trop coûteuses (Kaiser, 2006). On compte parmi ces réactions voilées, le *discrédit*.

Le discrédit est un mécanisme de désengagement psychologique (Crocker, Major, & Steele, 1998 ; Major & O'Brien, 2005 ; Major & Schmader, 1998, 2001 ; Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker, 1998 ; Nussbaum & Steele, 2007 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001) qui consiste à déprécier le feedback reçu dans un domaine, tel que les études, et à ne pas le considérer comme un indicateur valable de ses compétences. Ainsi, des résultats négatifs, qu'on perçoit être le fruit d'un traitement différentiel fondé sur le groupe d'appartenance, ne porteraient pas atteinte à notre estime de soi en se désengageant psychologiquement par le biais du discrédit. Selon Major et Schmader (1998), cette stratégie d'adaptation temporaire serait utilisée par les individus afin de maintenir une image positive

d'eux-mêmes malgré la mauvaise réputation de leur groupe d'appartenance dans un domaine, dont le milieu académique sur lequel porte cette étude. Un étudiant pourrait, par exemple, discréditer les notes reçues s'il estime que les examens sont injustes à l'endroit des membres de son groupe d'appartenance.

### **La relation entre la privation relative et le discrédit**

Les études empiriques évaluant le discrédit comme réaction à la privation relative ont, pour la plupart, été menées en milieu de travail. Ces études ont démontré que la privation relative en fonction du sexe (Laplante & Tougas, 2010 ; Laplante, Tougas, Beaton, & Bellehumeur, 2010 ; Tougas, Rinfret, Beaton, & de la Sablonnière, 2005 ; Tougas, Rinfret, Crosby, Beaton, & Laplante, 2010) et de l'âge (Lagacé & Tougas, 2006 ; Lagacé, Tougas, Laplante, & Neveu, 2008, sous presse ; Tougas, Lagacé, Laplante, & Bellehumeur, 2008) peut amener les individus à s'engager sur la voie du discrédit. Les études montrent que les niveaux moyens de discrédit dans les études sont relativement bas : par exemple, sur une échelle de 1 à 7, le score moyen est de l'ordre de 2.72 (Lagacé et al., 2008) à 3.29 (Laplante & Tougas, 2010). Cependant, une certaine variabilité au niveau des scores a été observée (écart-type de 0.87, Lagacé et al., sous presse ; 1.10, Tougas et al., 2008) suggérant ainsi que certaines personnes sont plus susceptibles que d'autres d'avoir recours au discrédit. On constate également une certaine variabilité en ce qui a trait au lien entre la privation relative et le discrédit dans ces études ( $r$  variant de .40, Laplante & Tougas, 2010, à .67, Tougas et al., 2008). Bref, éprouver de la privation relative n'amène pas tous les individus à emprunter la voie du discrédit. Certaines personnes sont plus enclines à réagir de façon silencieuse à la perception d'un désavantage personnel. Afin de rendre compte de ces résultats, nous focalisons sur les *conditions de l'estime de soi*.

### **Les conditions de l'estime de soi**

L'estime de soi d'une personne est conditionnelle à différentes exigences dont la compétence académique ou l'approbation des autres (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003). Remplir ou non ces conditions peut faire fluctuer l'estime de soi. Par exemple, pour un étudiant dont la valeur personnelle dépend du succès scolaire, échouer à un examen pourrait entraîner une baisse de son estime de soi ; en revanche, la rétroaction positive d'un professeur pourrait l'augmenter.

Rappelons que le discrédit a pour but de protéger l'estime de soi des effets néfastes de situations dévalorisantes dans un domaine (Crocker & Major, 1989). Il est logique de croire que le recours au discrédit ne se produit que lorsqu'un individu se perçoit menacé dans son intégrité. Cette menace à l'estime de soi serait plus saisissante si cette dernière est liée au domaine où la privation relative a été ressentie. Ainsi, il est attendu que chez les étudiants ayant une estime de soi conditionnelle à la performance académique, la privation relative sera associée plus fortement au discrédit que chez ceux dont l'estime de soi n'y est pas rattachée. Suivant cette logique, on pourrait penser que la reconnaissance de traitement différentiel inciterait les étudiants à réagir par le biais du discrédit seulement s'ils dépendent de l'approbation des autres pour croire en leur valeur personnelle. Nous postulons donc que chez les étudiants dont l'estime de soi est subordonnée à l'approbation des autres, la privation relative sera plus fortement associée au discrédit que chez ceux ne dépendant pas de l'approbation d'autrui.

Le premier objectif de cette étude est donc de démontrer que l'estime de soi conditionnelle à la performance académique ou à l'approbation des autres modère la relation

entre la privation relative et le discrédit. Dans ce qui suit, nous documentons le lien entre le discrédit et l'estime de soi aux fins de préciser le deuxième objectif de cette étude.

### **La relation entre le discrédit et l'estime de soi**

Les résultats des études évaluant à la fois le discrédit et l'estime de soi en milieu scolaire suggèrent que la relation entre ces deux concepts est instable. En effet, les études menées auprès d'étudiants révèlent soit une absence de lien (Lesko & Corpus, 2006), une association positive (Britt & Crandall, 2000) ou une association négative (Régner & Loose, 2006) entre le discrédit et l'estime de soi. En revanche, une méta-analyse (Laplante, Tougas, & Kocum, 2010) portant, entre autres, sur la relation entre le discrédit et l'estime de soi a démontré que de façon générale la relation entre le discrédit et l'estime est négative (Laplante, Tougas, & Kocum, 2010). Le discrédit n'a donc pas l'effet protecteur escompté. Plusieurs caractéristiques des études et des échantillons ont été évaluées comme variables modératrices. Plusieurs d'entre elles permettent d'expliquer une certaine proportion de la variance observée dans les études, comme le statut du groupe d'appartenance (groupe minoritaire ou majoritaire) et la composante identitaire menacée (sexe ou ethnie). Toutefois, une proportion significative de la variance reste à être expliquée. Ces résultats suscitent les questions suivantes : la variance observée dans les études au niveau de la relation entre le discrédit et l'estime de soi ne pourrait-elle pas également être tributaire de facteurs relatifs à l'individu en relation avec son environnement ? Ne pourrait-on pas penser que les caractéristiques individuelles des étudiants et la relation qu'ils entretiennent avec le milieu scolaire pourraient les rendre plus ou moins vulnérables aux effets néfastes du discrédit ? Le deuxième objectif de cette étude est donc d'évaluer des modérateurs potentiels de la relation

entre le discrédit et l'estime de soi. Dans ce qui suit, nous traitons de la *signification psychologique des études* comme modérateur de cette relation.

### **La signification psychologique des études**

Les chercheurs ont démontré que le travail peut jouer plusieurs rôles dans la vie d'une personne (Friedmann & Havighurst, 1954 ; Havighurst, 1982 ; Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997). Havighurst (1982 ; Friedmann & Havighurst, 1954) a identifié une série de significations psychologiques se référant non seulement au rôle que joue le travail dans la vie de l'individu, mais également aux réponses affectives qui y sont associées. Ces significations psychologiques et fonctions du travail se prêtent bien au domaine scolaire. On peut facilement penser que les études pourraient être une façon de se garantir un bon standard de vie à moyen terme, une façon de passer le temps, une source d'identification et de statut, une façon de se créer des réseaux, et une source d'expériences de vie enrichissantes.

Les rôles du travail exercent une influence sur la satisfaction de vie, la satisfaction au travail et la santé (Wrzesniewski et al., 1997). Nous soutenons que les différences individuelles au niveau de la signification psychologique des études peuvent également teinter la façon dont les individus réagissent à leur environnement. Plus précisément, nous avançons que la signification psychologique qu'un individu attribue à ses études peut jouer un rôle au niveau de l'effet de l'adoption du discrédit : plus les études ont une fonction centrale dans la vie des étudiants, plus l'utilisation du désengagement psychologique par le biais du discrédit risque de nuire à leur valeur personnelle. On peut dès lors postuler que la signification psychologique des études modère l'effet du discrédit sur l'estime de soi. Plus précisément, il est attendu que le discrédit du feedback négatif blesse davantage l'estime de

soi lorsque les étudiants voient les études comme façon de s'associer aux autres, comme source d'identification et de statut, ou comme source d'expériences enrichissantes ; en revanche, le discrédit blesse moins lorsque les étudiants voient les études comme façon d'obtenir un bon revenu ou comme façon de passer le temps.

### **Aperçu de l'étude**

Cette étude a été menée auprès d'étudiants francophones en situation minoritaire, soit des étudiants de premier cycle de l'Université d'Ottawa. Elle se démarque des études antérieures sur le désengagement psychologique en milieu scolaire. Ces dernières ont porté sur les stéréotypes ethniques, notamment sur les différences entre les étudiants Euro- et Afro-Américains, de même que sur les stéréotypes sexuels. Cette étude permettra donc d'évaluer si les étudiants peuvent avoir recours au désengagement psychologique, plus précisément le discrédit, suite à une menace à une autre facette de leur identité, soit la langue. Rappelons que le désengagement psychologique a été défini comme une réponse à la perception de traitement différentiel sur la base d'un groupe d'appartenance stigmatisé ou dévalorisé (Crocker & Major, 1989 ; Major & Schmader, 1998). Les études antérieures ont évalué cette hypothèse en rapport à des stigmas reliés à l'identité physique chez les étudiants (le sexe et l'ethnie). La composante identitaire de la langue se distingue de celles du sexe ou de l'ethnie en ce qu'elle ne comporte aucun stigma apparent.

Certains chercheurs soutiennent que l'invisibilité du stigma rend l'attribution à la discrimination moins accessible à l'individu (Crocker & Major, 1989). D'autres maintiennent que les stigmas associés à des identités de groupes, comme celle des Francophones, rendent les individus plus susceptibles d'attribuer leurs résultats négatifs au traitement différentiel (Miller & Major, 2000). C'est pourquoi nous postulons que les étudiants francophones en

situation minoritaire auront également recours au discrédit du feedback après avoir ressenti de la privation relative sur la base de leurs conditions défavorables. Le troisième objectif de cette étude est donc de déterminer si la privation relative sur la base d'une composante identitaire non visible peut également déclencher le processus de discrédit.

L'échantillon ciblé s'inscrit dans la foulée d'une méta-analyse (Laplante, Tougas, & Kocum, 2010) ayant mis en relief le besoin de poursuivre l'étude de l'effet du discrédit sur l'estime de soi, dans le domaine scolaire. La situation des étudiants francophones en situation minoritaire fait en sorte qu'ils seraient susceptibles de se sentir désavantagés par rapport à leurs confrères anglophones. Les étudiants francophones de l'Université d'Ottawa, la plus importante université bilingue en Amérique du Nord, représentaient 30.6 % de l'effectif étudiant en 2008 (Université d'Ottawa, 2009). Si le nombre absolu d'étudiants francophones est plus haut que jamais, leur proportion est en décroissance continue en raison de la forte augmentation du nombre d'étudiants anglophones (Université d'Ottawa, 2007). De plus, même si la plupart des programmes de premier cycle sont offerts en français, il reste que dans 23 % des cas il n'est pas possible de compléter le programme dans cette langue. Et la majorité des programmes d'études supérieures ne sont pas offerts en français. On note également que la proportion des étudiants francophones qui suivent au moins un cours dans la langue seconde (58.9 %) était presque trois fois celle de leurs confrères anglophones (20 %) en 2001 (Université d'Ottawa, 2006).

La présente étude a été menée en deux phases. La première, une étude pilote, a permis la mise à l'épreuve d'une échelle de signification psychologique des études. La deuxième visait à évaluer les hypothèses proprement dites.

## Phase 1

### Méthode

**Participants et procédure.** Une étude pilote a été menée auprès d'étudiants de premier cycle. Les étudiants ont accepté de compléter un questionnaire en ligne et en retour, ils ont obtenu des crédits dans le cadre d'un cours d'introduction à la psychologie. Le groupe de participants a en moyenne 19.7 ans (ÉT = 3.7 ans) et est composé de 177 femmes et 83 hommes (8 étudiants n'ont pas divulgué leur sexe) ; 53 étudiants proviennent d'une minorité visible.

**Questionnaire.** Les étudiants ont dû compléter l'échelle de 17 items portant sur la signification psychologique des études de même que des questions permettant de recueillir des informations sociodémographiques. Les réponses aux items des significations psychologiques des études étaient mesurées sur une échelle en 7 points, s'étalant de *parfaitement en désaccord* à *parfaitement en accord*.

**La signification psychologique des études.** Une échelle de 17 items a été développée, s'inspirant de l'échelle du sens du travail (*meaning of work* ; Friedmann & Havighurst, 1954 ; Havighurst, 1982). Cette échelle a permis de mesurer la signification psychologique des études, sous forme de cinq fonctions : une source de revenu (par exemple, « Pour moi, l'école ... est une façon d'avoir un standard de vie acceptable »), une façon de passer le temps et de dépenser son énergie (« Pour moi, l'école ... est une façon de passer le temps »), une source d'identification et de statut (« Pour moi, l'école ... suscite le respect des autres »), une façon de s'associer aux autres (« Pour moi, l'école ... me permet de me créer des réseaux d'amis »), et une source d'expériences de vie enrichissantes (« Pour moi, l'école ... donne un sens à la vie »). Les 17 items sont énumérés au Tableau 1.

## Résultats

Une analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (présentée au Tableau 1) a été effectuée. Les résultats confirment que l'échelle de mesure développée pour la signification psychologique des études comporte cinq facteurs, tel que prévu. De plus, chaque item a une forte pondération sur le facteur correspondant et une faible pondération sur les autres. Finalement, des analyses descriptives ont permis de confirmer que les cinq fonctions du travail sont applicables au domaine scolaire puisque les étudiants y souscrivent fortement : l'école comme source de revenu ( $M = 5.26$  sur une échelle de 1 à 7 ;  $ÉT = 0.92$ ), comme façon de passer le temps et dépenser son énergie ( $M = 4.09$  ;  $ÉT = 1.30$ ), comme source d'identification et de statut ( $M = 5.15$  ;  $ÉT = 0.81$ ), comme façon de s'associer aux autres ( $M = 5.13$  ;  $ÉT = 0.85$ ), et comme source d'expériences de vie enrichissantes ( $M = 5.16$  ;  $ÉT = 0.95$ ). L'étude pilote a également permis de confirmer la cohérence interne de chacune des sous-échelles (voir Tableau 1).

## Phase 2

### Méthode

**Participants.** Un total de 112 étudiants francophones de premier cycle en psychologie ont accepté de compléter un questionnaire : la plupart ont complété un questionnaire en ligne et ont obtenu des crédits dans le cadre d'un cours d'introduction à la psychologie alors que d'autres ont complété un questionnaire sur papier dans le cadre d'un cours de méthodes statistiques ou de méthodes de recherche. Cinq de ces questionnaires ont dû être supprimés en raison d'un nombre élevé d'échelles et d'items non complétés. Les 107 participants inclus dans l'échantillon à l'étude ont en moyenne 20.0 ans ( $ÉT = 4.4$  ans) et incluent 77 femmes et 28 hommes (2 étudiants ont choisi de ne pas indiquer leur sexe) et 19

de ces étudiants s'identifient comme provenant d'une minorité visible. Plus de la moitié des participants sont en première année de baccalauréat (52.4 %), tandis que 32.4% sont en deuxième année, 14.3 % en troisième année et 1.0% en quatrième année.

**Questionnaire.** Le questionnaire en ligne était divisé en trois grandes parties. La première permettait de recueillir des informations sociodémographiques. La deuxième section contenait les questions relatives aux concepts à l'étude. Sauf indication contraire, les réponses ont été enregistrées sur une échelle de type Likert en 7 points, où 1 correspond à *parfaitement en désaccord* et 7 à *parfaitement en accord*. Les réponses aux items suivis d'un astérisque ont été inversées afin de correspondre au concept en question.

**Les conditions de l'estime de soi.** Deux sous-échelles de la *Contingencies of Self-Worth Scale* (Crocker et al., 2003) ont servi à la mesure de facteurs de dépendance de l'estime de soi. Il s'agit des cinq items de la sous-échelle d'approbation des autres (par exemple, « Je me fous de ce que les autres pensent de moi »\* ;  $\alpha = .78$ ) et des cinq items de la sous-échelle de compétence académique (par exemple, « J'ai une meilleure opinion de moi-même quand je sais que je réussis bien au niveau académique » ;  $\alpha = .84$ ). La traduction des items s'est inspirée de celle de Bouvard (2008).

**La signification psychologique des études.** L'échelle de 17 items, validée lors de l'étude pilote, a également été utilisée auprès du groupe d'étudiants francophones. La cohérence interne de chacune des sous-échelles est également élevée dans ce groupe : source de revenu ( $\alpha = .83$ ), façon de passer le temps ( $\alpha = .89$ ), identification et statut ( $\alpha = .81$ ), façon de s'associer aux autres, ( $\alpha = .81$ ) et expériences enrichissantes ( $\alpha = .76$ ).

**La privation relative.** Afin d'évaluer le sentiment de privation relative par rapport aux étudiants anglophones, une série de huit items inspirés d'une étude menée auprès de

policières (Tougas, Rinfret, et al., 2005) a été développée. Les items ont pour but de mesurer à quel point les étudiants francophones se sentent désavantagés par rapport aux étudiants anglophones. Les sept premiers items permettent de mesurer la dimension cognitive de la privation relative. Chacun de ces items commence avec l'énoncé « Comparativement aux étudiants anglophones... » et est suivi d'énoncés tels que « mes choix de cours sont plus limités ». Le dernier item mesure la dimension affective de la privation relative et demande à l'étudiant d'indiquer son niveau de satisfaction face à sa situation par rapport aux étudiants anglophones. L'ensemble des items mesurant la privation relative est présenté au Tableau 2. L'alpha de Cronbach pour cette échelle s'élève à .80.

***Le discrédit.*** Une échelle de six items, adaptée de travaux antérieurs (Major & Schmader, 1998 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005), a permis de mesurer le discrédit du feedback reçu en milieu scolaire. Par exemple, les étudiants devaient répondre à des items tels que : « Mes notes ne sont pas de bons indicateurs des efforts que je fais pour réussir » et « Les examens rendent justice à ma connaissance de la matière »\* ( $\alpha = .79$ ).

***L'estime de soi.*** Une traduction de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), adaptée de la version canadienne-française de Vallières et Vallerand (1990), a été utilisée. Les dix items de l'échelle incluent des énoncés tels que : « J'ai l'impression d'être une personne de valeur, à tout le moins de valeur égale aux autres » et « Je crois que je possède un certain nombre de bonnes qualités ». La cohérence interne pour cette échelle est de .85.

***La confiance langagière.*** La confiance langagière a été mesurée par le biais de deux échelles. La première est une échelle d'*auto-évaluation* (Clément & Kruidenier, 1985) où le participant devait indiquer son niveau de confiance en ses compétences en anglais. Les participants devaient s'auto-évaluer au niveau de l'écriture, l'expression orale, la

compréhension et la lecture, sur une échelle de 0 (*pas du tout*) à 6 (*couramment*). L'alpha de Cronbach pour ces quatre items est très élevé ( $\alpha = .95$ ). La deuxième échelle mesure l'*anxiété liée à l'usage de l'anglais* (Clément, Smythe, & Gardner, 1975). Les participants devaient rapporter leur niveau d'anxiété typique dans huit situations faisant appel à l'usage de leur langue seconde. Des exemples d'items sont : « Lorsque je place un appel téléphonique, je me mêle si je dois parler anglais » et « Je me sens calme et sûr(e) de moi quand je dois commander un repas en anglais dans un restaurant »\*. La cohérence interne de cette échelle est de .91.

### Résultats et discussion

**Analyses préliminaires.** Dans un premier temps, les analyses préliminaires ont permis de déceler la présence de données manquantes. Celles-ci, représentant moins de 1% de l'ensemble des données, ont été remplacées par la moyenne du participant concerné pour l'échelle donnée.

Des analyses descriptives ont ensuite été menées afin de démontrer la possibilité de traitement différentiel en fonction de la langue. Ces analyses, présentées au Tableau 2, révèlent d'abord que la moyenne pour chacun des items se situe autour du point milieu de l'échelle ; les étudiants adhèrent plus fortement à certains items (comme celui se référant à la disponibilité des manuels en français) tandis que d'autres le sont moins fortement (par exemple, celui concernant la disponibilité de l'aide financière). Cependant, l'écart-type et l'étendue des scores témoignent de la variabilité au sein de l'échantillon, indiquant que certains étudiants ressentent plus de privation relative que d'autres.

Finalement, des analyses de variance ont été effectuées afin de déterminer s'il y avait des différences en fonction du sexe et du programme d'étude des participants. Ces analyses

n'ont pas mis en relief de différences significatives entre les participants et confirment donc qu'il y a lieu de regrouper tous les étudiants pour les analyses subséquentes.

**Analyses de régressions.** Deux séries de régressions, la première évaluant des modérateurs potentiels de la relation entre la privation relative et le discrédit, et la deuxième évaluant des modérateurs du lien entre le discrédit et l'estime de soi, ont été menées à l'aide de la macro « Modprobe » développée par Hayes et Matthes (2009). La première série d'analyses avait pour but de déterminer si les conditions de l'estime de soi agissent comme modérateurs du cheminement de la privation relative au discrédit, en contrôlant pour le niveau de confiance langagière (auto-évaluation et anxiété) des étudiants (voir Tableau 3). D'abord, on note une interaction marginalement significative entre le sentiment de privation relative et une estime de soi liée à l'approbation des autres. La Figure 1 démontre que chez les étudiants ayant une estime de soi peu faiblement à l'approbation des autres, la privation relative n'est pas associée au discrédit ( $b = -.01, p = .96$  ; IC 95% =  $-.22, .21$ ) ; chez les étudiants ayant une estime de soi moyennement liée à l'approbation des autres, la privation relative est marginalement associée au discrédit ( $b = .15, p = .08$  ; IC 95% =  $-.02, .32$ ) ; finalement, chez les étudiants ayant une estime de soi fortement liée à l'approbation des autres, la privation relative est associée au discrédit ( $b = .31, p = .02$  ; IC 95% =  $.05, .57$ ). Ces résultats suggèrent que, conformément aux hypothèses, le sentiment de privation relative par rapport aux étudiants anglophones ne mène au discrédit que si l'étudiant dépend de l'approbation des autres pour s'évaluer positivement ; le traitement différentiel ne constitue une menace que si l'estime de soi de l'étudiant est fondée sur le regard des autres. Ensuite, on remarque que les résultats concernant le rôle modérateur de l'estime de soi liée à la performance académique ne suivent pas le même patron. L'interaction entre cette dernière

variable et la privation relative dans la prédiction du recours au discrédit, n'est pas significative (voir les résultats au bas du Tableau 3).

La deuxième série d'analyses a permis de déterminer si les significations psychologiques des études modéraient la blessure infligée à l'estime de soi par le discrédit. D'abord, voir ses études comme source de revenu garantissant un certain standard de vie, semble agir comme modérateur du lien entre le discrédit et l'estime de soi (voir la première analyse au Tableau 4). La Figure 2 illustre que chez les étudiants souscrivant fortement au « revenu » comme signification psychologique des études, le discrédit n'est pas associé à l'estime de soi ( $b = -.05, p = .71$  ; IC 95% =  $-.28, .20$ ) ; chez les étudiants ayant un score moyen de revenu comme signification psychologique des études, le discrédit est associé à une baisse de l'estime de soi ( $b = -.27, p = .00$  ; IC 95% =  $-.45, -.09$ ) ; finalement, chez les étudiants avec un score faible, le discrédit est associé à une baisse importante de l'estime de soi ( $b = -.49, p = .00$  ; IC 95% =  $-.78, -.21$ ). Les deuxième et troisième analyses présentées au Tableau 4 indiquent que de voir les études comme « façon de passer le temps » et comme « source d'identification et de statut » ne modère pas l'association entre le discrédit et l'estime de soi, tel qu'indiqué par les interactions non significatives. Cependant, la quatrième analyse au Tableau 4 révèle une interaction significative entre le discrédit et les études comme façon de s'associer aux autres. La Figure 3 montre que chez les étudiants adhérant fortement aux « associations aux autres » comme signification psychologique des études, le discrédit n'est pas associé à l'estime de soi ( $b = -.04, p = .76$  ; IC 95% =  $-.29, .21$ ) ; chez les étudiants ayant un score moyen d'associations comme signification psychologique des études, le discrédit est associé à une baisse de l'estime de soi ( $b = -.20, p = .02$  ; IC 95% =  $-.38, -.03$ ) ; finalement, chez les étudiants avec un score faible, le discrédit est associé à une

baisse plus importante de l'estime de soi ( $b = -.36, p = .00$  ; IC 95% =  $-.57, -.16$ ). Ces résultats vont à l'encontre des hypothèses, c'est-à-dire que de voir les études comme façon de créer des liens avec les autres n'amène pas une blessure plus grande à l'estime de soi, mais semble protéger l'estime des effets potentiellement néfastes du discrédit. Finalement, les études comme source d'expériences de vie enrichissantes ne semblent pas modérer significativement l'association entre le discrédit et l'estime de soi (voir la cinquième analyse au Tableau 4). Dans leur ensemble, ces résultats semblent suggérer que lorsque la poursuite des études a un sens ou une signification psychologique quelconque, les effets délétères du discrédit des évaluations et du feedback négatif sont amoindris.

### Conclusion

Cette étude montre, conformément à la conceptualisation originale du désengagement psychologique (Crocker & Major, 1989 ; Major & Schmader, 1998), que le lien entre la perception de traitement différentiel, tel que mesuré par la privation relative, et le désengagement psychologique, dont le discrédit, s'applique aux stigmas fondés sur l'appartenance à un groupe stigmatisé ou dévalorisé. Cette étude suggère que ces stigmas peuvent être non seulement fondamentaux et visibles, comme le sexe et l'ethnie, mais aussi secondaires et a priori non-apparents, comme la langue. Cette étude a permis de démontrer qu'il est possible d'éprouver de la privation relative sur la base de la langue et que celle-ci peut amener les étudiants à y réagir par le biais du discrédit. C'est donc dire que le traitement différentiel sur la base d'une composante identitaire non physique peut mener à des réactions silencieuses et coûteuses au même titre que les stigmas plus visibles du sexe et de l'ethnie.

Si les études suggèrent qu'il est plus difficile d'attribuer ses résultats négatifs à la discrimination dans le cas d'un stigma caché, elles indiquent également que lorsqu'il s'agit

d'un stigma fondé sur l'appartenance à un groupe stigmatisé, les attributions à la discrimination, comme dans le cas du discrédit, sont possibles (Miller & Major, 2000). Ces résultats font état de l'importance de l'identité de groupe dans le recours au désengagement psychologique par le biais du discrédit. Afin de tester plus rigoureusement l'effet d'un stigma secondaire, il serait important de se pencher sur des identités encore plus discrètes que celle de l'appartenance à un groupe langagier. On pense alors à des identités non-apparentes comme le secteur d'étude et la classe sociale qui peuvent constituer une menace du stéréotype dans le milieu scolaire et miner la performance des individus (Croizet & Claire, 1998 ; Croizet, Dutrévis, & Désert, 2002). Face à la menace du stéréotype et aux résultats médiocres, il est possible que les individus aient également recours à des stratégies comme le désengagement psychologique.

Tel que postulé, cette étude montre que tel que postulé, le recours au discrédit est modéré par les conditions de l'estime de soi. Toutefois, seule l'estime de soi liée à l'approbation des autres modère le passage de la privation relative au discrédit. Une telle estime est dite fragile (Kernis & Goldman, 2006), puisque sensible au contexte. Il faudrait alors encourager les étudiants à se valoriser, de façon inconditionnelle et ainsi avoir une estime de soi qualifiée de « vraie » ou « optimale » (Ryan & Brown, 2006). Ceci diminuerait non seulement le recours au désengagement psychologique, mais aurait également des bienfaits au niveau du fonctionnement psychologique (Goldman, 2006).

L'analyse du rôle modérateur de la signification psychologique des études suggère que donner un sens aux études, quel qu'il soit ce sens, mitige l'impact du recours au discrédit sur l'évaluation personnelle des étudiants. Cependant, la contribution de plusieurs des significations psychologiques des études ne s'est pas avérée significative. Malgré certains

résultats non significatifs, cette étude révèle que les étudiants les plus vulnérables sont ceux qui n'attribuent pas de signification particulière à leurs études.

En somme, l'étude de modérateurs permet de mieux comprendre le passage depuis la privation relative, vers le discrédit et à la blessure à l'estime de soi. Il reste plusieurs pas à franchir avant de comprendre dans toute son ampleur l'effet modérateur des différences individuelles dans le recours au discrédit. Une exploration plus approfondie faciliterait l'identification d'individus plus vulnérables aux effets néfastes du processus de désengagement psychologique par la voie du discrédit. Ces effets peuvent inclure une baisse de la motivation et le décrochage scolaire (Crocker et al., 1998 ; Nussbaum & Steele, 2007 ; Steele, 1997). Quoique le décrochage scolaire en Ontario chez les étudiants universitaires soit légèrement plus faible que la moyenne nationale, il demeure toujours un problème d'envergure à un taux de 15 % (Shaienks, Gluszynski, & Bayard, 2008).

## Étude 4 Tableau 1

*Pondérations factorielles de l'échelle de signification des études*

Item	Facteur 1 <sup>a</sup>	Facteur 2 <sup>b</sup>	Facteur 3 <sup>c</sup>	Facteur 4 <sup>d</sup>	Facteur 5 <sup>e</sup>
Pour moi, l'école...					
Expériences enrichissantes ( $\alpha = .87$ )					
... est une opportunité d'être créatif (sp14)	.90	.07	.05	.18	-.01
... est une opportunité d'expression de soi (sp15)	.89	-.02	.10	.18	-.10
... est une opportunité d'être au service des autres (sp17)	.73	.10	.06	.15	.02
... donne un sens à la vie (sp13)	.71	.25	.13	.13	.12
... procure de nouvelles expériences (sp16)	.63	.28	.01	.29	.19
Identification et statut ( $\alpha = .85$ )					
... suscite le respect des autres (sp8)	.09	.84	.12	.16	.07
... me donne un rôle reconnu dans la société (sp9)	.21	.78	.01	.18	.17
... est une source de reconnaissance sociale (sp7)	.15	.78	.17	.22	.07
... me donne du prestige (sp6)	.07	.74	.23	.07	.12

Passer le temps ( $\alpha = .92$ )					
... est une façon de remplir ma journée (sp4)	.06	.13	.95	.05	.10
... est une façon de passer le temps (sp5)	.07	.13	.93	.06	.03
... est quelque chose à faire (sp3)	.14	.21	.81	.08	.21
Façon de s'associer aux autres ( $\alpha = .81$ )					
... me permet de me créer des réseaux avec mes pairs (sp11)	.19	.17	.11	.91	.04
... me permet de me créer des réseaux d'amis (sp10)	.29	.21	.10	.84	.09
... me permet de me créer des réseaux avec des professeurs (sp12)	.29	.20	-.01	.59	-.06
Source de revenu ( $\alpha = .79$ )					
... est une façon de trouver du travail pour assurer ma subsistance (sp1)	.02	.06	.22	-.01	.88
... est une façon d'avoir un standard de vie acceptable (sp2)	.05	.27	.06	.06	.88

*Note.* Les cinq facteurs expliquent 75.1 % de la variance.

<sup>a</sup> Racine latente = 5.94. <sup>b</sup> Racine latente = 2.61. <sup>c</sup> Racine latente = 1.80. <sup>d</sup> Racine latente = 1.33. <sup>e</sup> Racine latente = 1.08.

## Étude 4 Tableau 2

*Analyses descriptives – privation relative en fonction de la langue*

Items	M	ÉT	Min.	Max
<b>Comparativement aux étudiants anglophones...</b>				
... mes choix de cours sont plus limités.	4.09	1.60	1	7
... mes notes reflètent davantage ma connaissance de la langue seconde (anglais).	3.77	1.28	1	7
... j'ai plus de difficultés à obtenir des services dans ma langue maternelle (français).	4.04	1.78	1	7
... j'ai moins accès à des manuels dans ma langue maternelle (français).	4.44	1.67	1	7
... moins d'activités sont offertes dans ma langue maternelle (français).	4.28	1.47	1	7
... l'aide financière est moins accessible.	3.27	1.55	1	7
... je suis obligé(e) d'en faire plus et mieux.	3.43	1.56	1	7
Je suis satisfait(e) de ma situation par rapport aux étudiants anglophones.*	3.20	1.46	1	7

Note. Min. = minimum ; Max. = maximum.

\*Scores inversés

Étude 4 Tableau 3

*Analyses de régression évaluant l'effet modérateur des conditions de l'estime de soi sur le lien entre la privation relative et le discrédit*

1 <sup>ère</sup> analyse : Condition de l'estime – approbation <sup>a</sup>				
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	3.20	0.66	4.85	.000
Privation relative <sup>c</sup> (PR)	0.15	0.08	1.79	.077
Condition de l'estime – approbation <sup>c</sup> (CEA)	-0.20	0.08	-2.55	.012
PR X CEA	0.15	0.08	1.81	.072
Confiance langagière – auto-évaluation	0.06	0.09	0.67	.507
Confiance langagière – anxiété	-0.03	0.09	-0.37	.714
2 <sup>e</sup> analyse : Condition de l'estime – performance <sup>b</sup>				
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	3.15	0.68	4.61	.000
Privation relative <sup>c</sup> (PR)	0.14	0.09	1.53	.129
Condition de l'estime – performance <sup>c</sup> (CEP)	0.01	0.09	0.14	.891
PR X CEP	0.05	0.08	0.70	.484
Confiance langagière – auto-évaluation	0.07	0.09	0.79	.431
Confiance langagière – anxiété	-0.04	0.09	-0.39	.698

*Note.* Variable dépendante = Discrédit.

<sup>a</sup> $R^2 = .13$ ,  $F(5,101) = 2.96$ ,  $p < .05$ .

<sup>b</sup> $R^2 = .05$ ,  $F(5,101) = 0.99$ ,  $p > .05$ .

<sup>c</sup>Centrées tel que suggéré par les auteurs (voir Holmbeck, 1997 par exemple)

## Étude 4 Tableau 4

*Analyses de régression évaluant l'effet modérateur de la signification psychologique des études sur le lien entre le discrédit et l'estime de soi*

1 <sup>re</sup> analyse : Signification – Revenu <sup>a</sup>	<i>b</i>	<i>SE</i>	t	<i>p</i>
Constante	5.74	0.62	9.27	.000
Discrédit <sup>f</sup> (DIS)	-0.27	0.09	-2.98	.004
Signification – Revenu <sup>f</sup> (SR)	-0.00	0.08	-0.03	.974
DIS X SR	0.21	0.09	2.28	.025
Confiance langagière – auto-évaluation	-0.08	0.08	-0.91	.364
Confiance langagière – anxiété	-0.04	0.08	-0.50	.615
2 <sup>e</sup> analyse : Signification – Temps <sup>b</sup>	<i>b</i>	<i>SE</i>	t	<i>p</i>
Constante	5.45	0.62	8.83	.000
Discrédit <sup>f</sup> (DIS)	-0.27	0.10	-2.80	.006
Signification – Temps <sup>f</sup> (ST)	-0.00	0.06	-0.08	.939
DIS X ST	-0.04	0.06	-0.73	.466
Confiance langagière – auto-évaluation	-0.03	0.08	-0.41	.685
Confiance langagière – anxiété	-0.03	0.08	-0.31	.759
3 <sup>e</sup> analyse : Signification – Statut <sup>c</sup>	<i>b</i>	<i>SE</i>	t	<i>p</i>
Constante	5.54	0.62	8.91	.000
Discrédit <sup>f</sup> (DIS)	-0.23	0.09	-2.51	.014
Signification – Statut <sup>f</sup> (SS)	0.08	0.08	0.95	.345
DIS X SS	0.03	0.08	0.33	.745

Confiance langagière – auto-évaluation	-0.04	0.08	-0.54	.593
Confiance langagière – anxiété	-0.03	0.08	-0.38	.702
<hr/>				
4 <sup>e</sup> analyse : Signification – Association <sup>d</sup>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<hr/>				
Constante	5.82	0.60	9.68	.000
Discrédit <sup>f</sup> (DIS)	-0.20	0.09	-2.29	.024
Signification – Association <sup>f</sup> (SA)	0.26	0.08	3.21	.002
DIS X SA	0.16	0.07	2.17	.033
Confiance langagière – auto-évaluation	-0.09	0.08	-1.09	.279
Confiance langagière – anxiété	-0.05	0.08	-0.69	.491
<hr/>				
5 <sup>e</sup> analyse : Signification – Expériences <sup>e</sup>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<hr/>				
Constante	5.54	0.62	8.97	.000
Discrédit <sup>f</sup> (DIS)	-0.21	0.10	-2.19	.031
Signification – Expériences <sup>f</sup> (SE)	0.15	0.09	1.71	.090
DIS X SE	-0.02	0.08	-0.31	.755
Confiance langagière – auto-évaluation	-0.05	0.08	-0.55	.583
Confiance langagière – anxiété	-0.04	0.08	-0.43	.671

Note. Variable dépendante = Estime de soi.

<sup>a</sup> $R^2 = .12$ ,  $F(5,100) = 2.67$ ,  $p < .05$ .

<sup>b</sup> $R^2 = .08$ ,  $F(5,101) = 1.69$ ,  $p > .05$ .

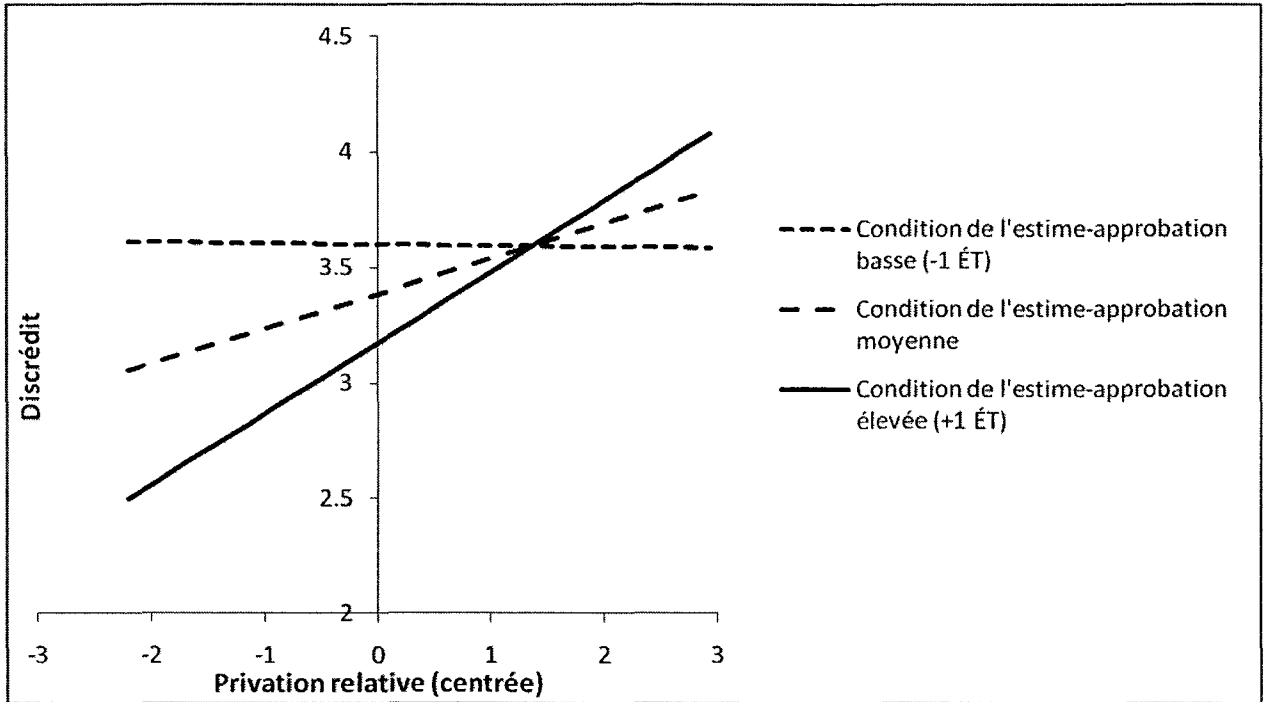
<sup>c</sup> $R^2 = .08$ ,  $F(5,101) = 1.77$ ,  $p > .05$ .

<sup>d</sup> $R^2 = .17$ ,  $F(5,100) = 3.99$ ,  $p < .01$ .

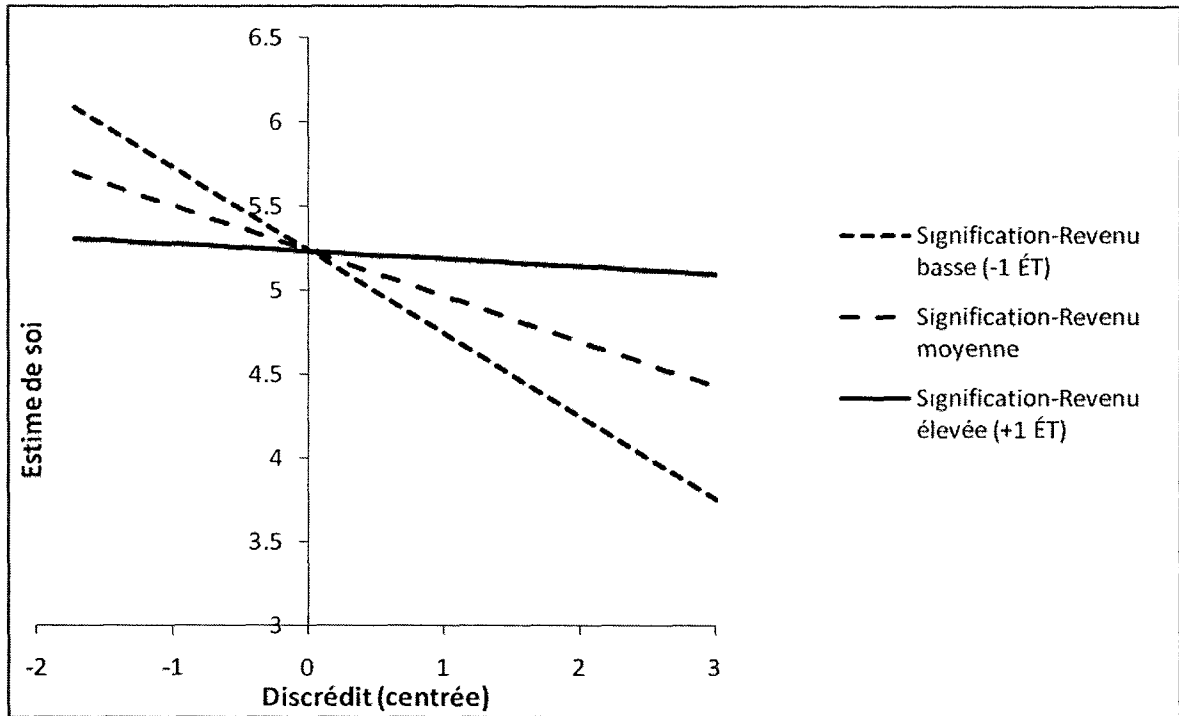
<sup>e</sup> $R^2 = .10$ ,  $F(5,101) = 2.21$ ,  $p > .05$ .

<sup>f</sup> Centrées tel que suggéré par les auteurs (voir Holmbeck, 1997 par exemple)

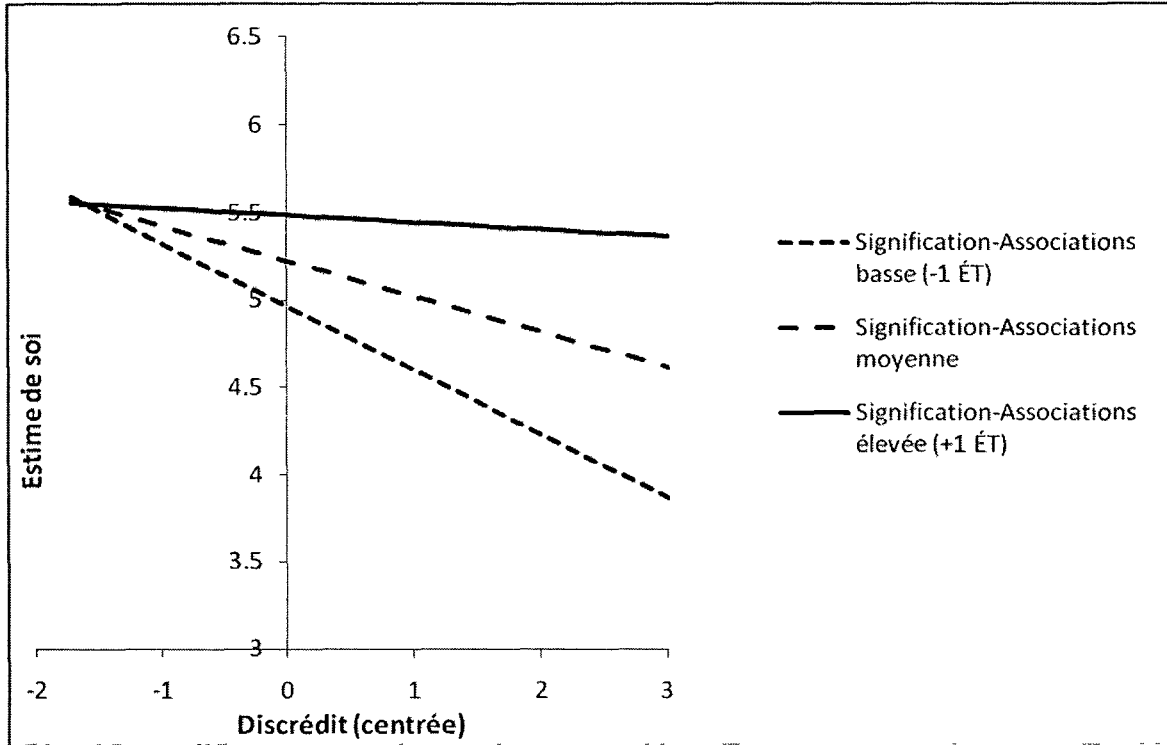
Étude 4 Figure 1. Interaction entre la privation relative et l'estime de soi liée à l'approbation des autres sur le discrédit



Étude 4 Figure 2. Interaction entre le discrédit et le revenu comme signification psychologique des études sur l'estime de soi



Étude 4 Figure 3. Interaction entre le discrédit et les associations comme signification psychologique des études sur l'estime de soi



### Discussion générale

Malgré les lois, les programmes et les initiatives en place pour limiter voire même enrayer les inégalités sociales, y compris celles sur le marché du travail, celles-ci persistent. Qu'elles soient basées sur la situation objective des individus ou le résultat d'une perception de désavantage, les disparités poussent les gens à réagir. Les réactions suscitées peuvent être de nature manifeste et ouverte ou elles peuvent s'exprimer de façon plus discrète. Cette thèse focalisait sur les réactions silencieuses et souterraines et plus précisément, sur le désengagement psychologique.

Il est important de s'attarder aux réactions souterraines, comme le désengagement psychologique, puisqu'elles maintiennent le statu quo et ne permettent pas de provoquer des changements sociaux, structurels ou personnels. Ainsi, une meilleure compréhension des circonstances entourant ce phénomène est requise avant de pouvoir éventuellement amener les individus à substituer ce type de réponse à des comportements catalyseurs de changements.

Les études présentées dans cette thèse ont contribué à faire avancer les connaissances dans le domaine du désengagement psychologique, un domaine qui demeure toujours au stade embryonnaire. Elles ont permis une compréhension plus fine et approfondie du processus de désengagement psychologique dans son ensemble, de ses déclencheurs à ses conséquences. Par exemple, il a été démontré que : le désengagement psychologique opère différemment dans le domaine scolaire et au travail ; plusieurs formes de désavantage peuvent initier le processus de désengagement psychologique, y compris les désavantages intergroupe, intragroupe et temporel ; le désengagement psychologique est dommageable pour l'individu, contrairement au rôle protecteur postulé par les auteurs ; finalement,

certaines caractéristiques du milieu rendent les individus plus susceptibles à avoir recours à cette stratégie silencieuse et les rendent plus vulnérables à ses effets nocifs. Cette série d'études ne fait toutefois pas entièrement abstraction des réponses ouvertes au traitement différentiel : il a été démontré que le processus de désengagement psychologique peut entraîner le retrait effectif du domaine. Dans ce qui suit, nous élaborons davantage sur les contributions théoriques des études présentées, sur leurs limites et sur les différentes pistes de recherche qu'elles inspirent.

### **Contributions théoriques**

Les quatre études effectuées ont permis d'identifier certaines constances et certaines différences au niveau du cheminement depuis la perception de désavantage, à l'adoption des mécanismes de désengagement psychologique, vers leurs conséquences. Quoique certaines différences aient été postulées dans ces études (voir la Figure 1 rassemblant tous les liens postulés dans les quatre études), les résultats révèlent un cheminement généralement stable dans la progression depuis la privation relative aux conséquences du désengagement psychologique (voir la Figure 2 pour l'ensemble des résultats des quatre études menées). Dans les sections qui suivent, nous présentons les constances et les différences aux retombées les plus importantes au niveau théorique.

**Constances.** Dans les études 1 et 2, il était attendu que certains types de privation relative, notamment la privation relative sociale temporelle et la privation relative intragroupe, auraient des conséquences plus graves au niveau de l'adoption des mécanismes de désengagement psychologique (voir Figure 1) en menant directement à la dévaluation du domaine. Les résultats de ces études (voir Figure 2) ont plutôt mis en évidence une certaine stabilité à ce niveau. La privation relative sociale, la privation relative temporelle et la

privation relative intragroupe sont associées au discrédit qui mène à son tour à la dévaluation. Cette séquence partant de la stratégie plus modérée à la plus radicale suggère que les individus choisissent d'abord des mécanismes de protection moins coûteux, avant de procéder à des stratégies ayant des conséquences plus graves sur le plan social.

La séquence de liens depuis la privation relative au discrédit est stable quelque soit le type d'identité menacée par la comparaison sociale désavantageuse. Plus précisément, les études menées dans cette thèse ont démontré que les privations relatives sociales en fonction du sexe, de la profession et de la langue suivent le même cheminement. Donc, en général, la privation relative mène au discrédit du feedback des confrères et des supérieurs, qui entraîne ensuite la dévaluation du domaine dans son ensemble, comme le travail ou les études. Dans ce qui suit, nous abordons une exception observée au niveau de ce cheminement.

**Différences.** Quoique le cheminement depuis la privation relative à l'adoption des mécanismes de désengagement psychologique soit plutôt stable, une différence y a été observée. La deuxième étude a démontré que la perception de désavantage peut contourner l'étape de discrédit et peut mener plus directement à la dévaluation du domaine d'activité par le biais d'une baisse de l'identification au groupe d'appartenance, dans le cas de la deuxième étude, le groupe professionnel. Ce qui suggère que la séquence privation relative—discrédit—dévaluation n'est pas strictement invariable : une diminution de l'appartenance au groupe est coûteuse et mène au retrait psychologique du domaine par une baisse de sa valeur aux yeux de l'individu.

On constate également des différences en fonction du domaine d'activités des participants étudiés. L'estime de soi des étudiants et celle des travailleurs ne réagissent pas de la même façon à l'adoption des mécanismes de désengagement psychologique. Cette

différence a été mise en évidence par le biais de la méta-analyse. Le recours aux mécanismes de désengagement semble blesser davantage l'estime de soi des travailleurs que des étudiants. Ces résultats démontrent l'importance de l'étude du concept de désengagement psychologique au travail, puisque cette population semble être plus vulnérable à ses effets néfastes.

La méta-analyse a mis en lumière une autre différence importante. Celle-là concerne le type d'étude menée ; tandis que les études par questionnaire demandaient aux participants de répondre en fonction d'un désavantage perçu en fonction d'un groupe d'appartenance, celles en laboratoire invitaient plutôt les participants à répondre en fonction d'une situation de discrimination fictive. Ces méthodologies bien distinctes ont produit des différences notables au niveau des résultats. Encore là, les différences se situent au niveau de l'impact du désengagement psychologique sur l'estime de soi. On note que le discrédit est associé positivement à l'estime de soi en laboratoire, alors qu'il entraîne une baisse de celle-ci dans les études par questionnaire. Les résultats des études en laboratoire vont dans le sens des hypothèses avancées par les théoriciens. Ces résultats, dans leur ensemble, suggèrent qu'un historique de discrimination sur la base d'une composante identitaire stigmatisée mène à des résultats bien différents qu'une mise en situation de discrimination en laboratoire. Ce qui limite la capacité de généralisation et d'extrapolation à partir d'études en laboratoire. Afin de bien saisir la richesse des réactions des individus à un désavantage perçu, de même que les conséquences de ces actions, il semble approprié de demander à l'individu de se référer à sa situation personnelle réelle.

Enfin, les études 1 et 2 de cette thèse ont fourni un appui additionnel à l'hypothèse de la cote sociale du domaine d'activités avancée par les chercheurs (Major &

Schmader, 2001 ; Tougas et al., 2008 ; Tougas, Rinfret, et al., 2005) pour expliquer l'asymétrie observée au niveau du lien entre les mécanismes de désengagement psychologique et l'estime de soi. Rappelons que dans les domaines bien cotés, c'est la dévaluation qui atteint l'estime de soi, tandis que dans les domaines moins bien vus et moins prestigieux, c'est le discrédit. C'est ce qui a été observé dans les deux premières études : chez les employées de soutien et les éducatrices, le discrédit était associé à une baisse de l'estime de soi. La méta-analyse a ensuite permis tant une mise à l'épreuve plus robuste de ces résultats qu'une confirmation de l'hypothèse sous-jacente en recensant l'ensemble des études en milieu de travail. Ceci démontre l'importance de considérer le positionnement de la personne dans la mosaïque sociale dans l'étude des réactions au désavantage personnel fondé sur le groupe d'appartenance.

### **Limites des études**

La plus grande limite des études présentées dans cette thèse est qu'elles sont de nature corrélationnelle. Nous ne pouvons ainsi tirer des conclusions en ce qui a trait aux liens de causalité entre les concepts étudiés. Par exemple, on pourrait se demander si l'estime de soi basse peut déclencher le processus de désengagement psychologique. Les études démontrent que les individus ayant une estime de soi basse sont plus aux aguets et sensibles au rejet (Berenson & Downey, 2006). Or, on pourrait penser qu'en situations d'échec ou de traitement différentiel, ces personnes seraient plus aptes à tenter de se protéger, en utilisant des stratégies comme le désengagement psychologique. Ainsi, la relation négative entre les mécanismes du désengagement psychologique et l'estime de soi s'expliquerait du fait que les gens ayant une estime de soi basse feraient davantage usage des mécanismes de discrédit et de dévaluation.

Une limite additionnelle est que les échantillons utilisés dans le cadre des études 1, 2 et 4 sont de taille limitée. Quoique les échantillons soient suffisants pour les types d'analyses effectuées, ils ne sont pas représentatifs des domaines et des groupes sociaux étudiés. Toutefois la troisième étude, la méta-analyse, pallie en partie cette lacune en recensant l'ensemble des études menées qui allient désengagement psychologique et estime de soi.

### **Nouvelles pistes de recherche**

**Piste méthodologique - Études expérimentales et longitudinales.** La majeure partie des études sur le désengagement psychologique chez les travailleurs ont été menées par sondage/questionnaire. Des études expérimentales permettraient de faire avancer les connaissances en déterminant avec certitude la direction de la relation de causalité entre les concepts. Toutefois, la méta-analyse incluse dans cette thèse indique que la prudence est de mise à cet égard. Les études en laboratoire et celles comportant une manipulation expérimentale ont mené à des résultats bien différents que celles par questionnaire (en milieu scolaire). Les études expérimentales pourraient mener à une relation positive « artificielle » entre le désengagement psychologique et l'estime de soi, en raison de la situation fictive de traitement différentiel. C'est pourquoi, nous soutenons qu'il serait particulièrement important de développer des manipulations expérimentales tenant compte de l'historique des membres des groupes désavantagés.

Le domaine de recherche du désengagement psychologique pourrait grandement bénéficier d'études longitudinales afin de mieux comprendre le déroulement du processus dans son ensemble et d'y voir l'effet du temps. Par exemple, des *focus groups* auprès de travailleuses ont suggéré que la reconnaissance du traitement différentiel prend du temps (Laplante, Tougas, & Rinfret, 2004) ; il serait intéressant de démontrer que les personnes

stigmatisées peuvent initialement nier leur situation de désavantage et de déterminer quelle période de temps s'écoule avant la reconnaissance du statut désavantagé. Les études longitudinales permettraient également de déterminer si les individus se percevant comme désavantagés choisissent effectivement la stratégie de désengagement psychologique la moins radicale en premier. C'est-à-dire, ont-elles recours au discrédit avant de passer à la dévaluation du domaine et de plus, combien de temps s'écoule avant ce passage à la dévaluation ?

Au niveau des conséquences du désengagement psychologique, des études longitudinales permettraient de déterminer l'impact du recours au désengagement à répétition. Des études corrélationnelles auprès de travailleurs (Tougas et al., 2008, 2010) ont démontré que le recours au désengagement psychologique pouvait avoir une incidence sur le niveau de stabilité de l'estime de soi, une caractéristique importante pour le bien être et la paix affective (Kernis, 1993 ; Paradise & Kernis, 2002). Des études longitudinales permettraient de répondre à des questions plus poussées, telles que : est-ce que les baisses temporaires de l'estime soi à répétition amènent éventuellement une baisse de l'estime de soi globale ? L'estime de soi perd-t-elle éventuellement sa capacité de rebond ? Est-ce que les fluctuations fréquentes de l'estime de soi amènent éventuellement une instabilité permanente et fragilisent les individus ?

**Piste méthodologique – La perspective temporelle et les trajectoires.** Les études antérieures ont démontré l'importance des comparaisons temporelles dans l'appréciation des conditions personnelles : les individus de tous âges semblent préférer les comparaisons temporelles aux comparaisons sociales aux fins d'évaluation (Brown & Middelendorff, 1996). Les comparaisons temporelles ont été associées au niveau d'estime de soi, aux attitudes et

aux comportements des individus (Tougas, de la Sablonnière, Lagacé, & Kocum, 2003 ; voir également Redersdorff & Guimond, 2006, pour une recension). Les développements plus récents à ce niveau incitent à considérer l'ensemble de l'historique (du passé aux perspectives d'avenir) d'un individu ou d'un groupe afin de bien saisir leur situation, leurs attitudes et leurs agissements dans le présent (de la Sablonnière, Pinard Saint-Pierre, Tougas, Taylor, Crush, & McDonald, 2010 ; de la Sablonnière, Taylor, Perozzo, & Sadykova, 2009).

Les réponses des individus varient selon que la trajectoire de privation relative est ascendante ou descendante, stable ou instable : par exemple, une trajectoire instable est associée à des niveaux inférieurs de bien-être, de fierté et d'espoir (de la Sablonnière et al., 2009) et une trajectoire descendante à des niveaux plus élevés de bien-être et de stratégies d'adaptation (de la Sablonnière et al., 2010). Quoique cette analyse de trajectoires ait été utilisée dans le contexte de changements sociaux dramatiques, une telle perspective pourrait être très utile dans l'étude de groupes sociaux dont la situation a évolué au fil du temps. On pense par exemple à l'évolution du statut des femmes sur le marché du travail ou encore à l'amélioration du statut du français (et des francophones) dans le milieu de l'éducation en Ontario, passant d'une langue bannie au début du 20<sup>e</sup> siècle, à une langue plus tolérée. Pour de tels groupes, la connaissance et la perception des événements passés, de même que les perspectives d'amélioration, pourraient très bien moduler les réactions au temps présent.

**Piste contextuelle – Le contexte donnant lieu à la perception de traitement différentiel.** Rappelons que les études 1et 2, de même que la méta-analyse, ont fourni un appui à l'hypothèse de la cote sociale du domaine, c'est-à-dire, dans les domaines moins bien cotés, le discrédit blesse l'estime de soi et dans les domaines mieux vus, c'est la dévaluation. Ces études démontrent l'importance de tenir compte du contexte duquel est issu le sentiment

de privation relative et qui suscite chez les individus le recours au désengagement psychologique. Qu'on œuvre dans un domaine recevant l'approbation publique ou qu'on s'affaire dans des secteurs bénéficiant de moins de prestige semble déterminer l'issue du processus de désengagement.

De plus, Martinot et ses collègues (Martinot, Redersdorff, Guimond, & Dif, 2002) ont démontré que le contexte dans lequel les comparaisons sociales sont effectuées peut moduler les réactions à ces comparaisons. Plus spécifiquement, les auteurs ont démontré que d'exécuter une tâche "féminine" place les femmes dans une position dominante, tandis qu'une tâche "masculine" positionne les hommes comme le groupe dominant, ce qui mène à des réactions similaires au niveau de l'estime de soi pour le groupe dominant et le groupe subordonné. On pourrait donc s'attendre à ce que dans le milieu du travail, les réactions des hommes dans des domaines traditionnellement masculins ressemblent à celles des femmes dans des emplois traditionnellement féminins ; corollairement, des réponses similaires seraient attendues entre les hommes et les femmes dans des domaines non-traditionnels. Bref, une étude plus approfondie du contexte entourant la perception de traitement différentiel semble de mise pour les études à venir.

**Piste statistique – Les interactions entre les différents types de privation relative.**

Des études comprises dans cette thèse, on peut conclure que différentes formes de privation relative mènent à l'adoption des mécanismes du désengagement psychologique. De plus, les études 1 (privation relative sociale et sociale temporelle) et 2 (privation relative intergroupe et intragroupe) montrent que diverses formes de privation relative peuvent *simultanément* contribuer au recours au désengagement psychologique (voir la Figure 2). La question de savoir si ces formes de privation relative ont un effet additif ou multiplicateur sur les

réactions au désavantage n'a toutefois pas été évaluée. On se demande alors si les individus désavantagés sous plusieurs angles sont particulièrement susceptibles à certains types de réponses, dont le recours au désengagement psychologique.

Plusieurs études ont inclus différents types de comparaisons sociales dans la prédiction de réactions au désavantage (de la Sablonnière & Tougas, 2008 ; Pettigrew, Christ, Wagner, Meertens, van Dick, & Zick, 2008 ; Zagefka & Brown, 2005, pour n'en nommer que quelques unes, de même que les deux premières études présentées dans cette thèse). Toutefois, à notre connaissance, très peu d'études ont investigué l'effet d'interaction des comparaisons intragroupes, intergroupes (personnelles et collectives) et temporelles sur les réactions ouvertes et silencieuses des individus au désavantage. Par exemple, une étude a démontré que les privations relatives personnelle et collective pouvaient interagir pour prédire l'action collective (Foster & Matheson, 1995). Un effet d'interaction entre différents niveaux de comparaisons sociales a également été observé sur l'estime de soi et l'affect (Isobe & Ura, 2006; Isobe, Ura & Hasegawa, 2005) de même que sur les auto-évaluations (Zell & Alicke, 2009). Les études futures pourraient donc se pencher sur la question de savoir si les types de comparaisons sociales interagissent entre elles et rendent certains types de réponses plus probables.

Par exemple, les études futures pourraient examiner si le fait d'être désavantagé sous toutes les facettes — c'est-à-dire percevoir que son groupe d'appartenance est désavantagé sur le plan social, se percevoir désavantagé comme membre de ce groupe, se percevoir désavantagé par rapport aux autres membres de son groupe *et* percevoir qu'aucune amélioration de sa situation est prévisible à moyen-terme — incite les individus à réagir fortement et ouvertement pour eux-mêmes et pour leur groupe en raison d'un niveau élevé

d'insatisfaction ou plutôt, à se replier sur eux-mêmes et à opter pour des réponses plus souterraines en raison d'un sentiment de désespoir. Est-ce qu'un profil particulier d'individus est plus apte à l'action collective ? On pourrait par exemple penser que, conformément à l'étude de Foster et Matheson (1995), la reconnaissance d'un désavantage à la fois aux niveaux personnel et collectif inciterait les gens à l'action collective ; cependant, on pourrait également supposer que ce sont les individus ayant les ressources nécessaires au sein du groupe (donc, un niveau bas de privation relative intragroupe) et croyant que la situation peut changer (donc, un niveau de privation relative temporelle bas) qui pourront se tourner vers l'action collective. En bref, une étude de ces profils jumelant les différents types de comparaisons sociales permettraient une meilleure compréhension des réactions ouvertes et silencieuses au désavantage, de même que des individus susceptibles d'y avoir recours.

**Piste psychométrique – L'absence de privation relative.** Les études évaluant la privation relative dans le contexte du désengagement psychologique rapportent souvent des scores de privation relative se situant autour du point milieu de l'échelle et même parfois plus bas que le point milieu (par exemple, Tougas, Rinfret, et al., 2005). On peut dès lors se demander si une travailleuse, par exemple, qui indique un certain *désaccord* avec un item tel que « Comparativement à mes collègues masculins, mes opportunités de promotions sont moindres », croit qu'elle est sur un pied d'égalité avec ses collègues masculins ou plutôt qu'elle est avantagée, possiblement en raison des programmes d'équité visant les femmes. C'est-à-dire, est-ce que l'inverse de la privation relative telle que mesurée, indique une absence de différence entre sa situation et celle de ses collègues, ou la perception de désavantage par rapport à ses collègues ? Cette distinction est importante puisque les études ont démontré que la perception d'un avantage par rapport à l'exogroupe peut susciter chez

l'endogroupe des émotions telles que la culpabilité et la sympathie (Harth, Kessler, & Leach, 2008), surtout lorsque l'avantage est perçu comme injustifié. Ces émotions peuvent être associées à des comportements visant à rectifier la situation (Harth et al., 2008).

L'échelle de privation relative utilisée par Dif et ses collègues (Dif, Guimond, Martinot, & Redersdorff, 2001) est plus précise à cet égard, puisqu'un pôle de l'échelle correspond à un désavantage perçu, tandis que le pôle opposé correspond à la perception d'un avantage ou ce que les auteurs ont nommé *gratification relative*. Il est donc possible de tirer des conclusions par rapport aux deux extrêmes de l'échelle. Si pour certains des participants étudiés dans cette thèse, le désaccord avec les items de privation relative correspond à la gratification relative, on pourrait alors s'attendre à ce que les deux pôles de l'échelle de privation relative correspondent pour eux à des comportements visant à changer la situation. Une telle relation en forme de « V » a été observée entre le continuum privation relative – gratification relative et les préjugés (Dambrun, Taylor, McDonald, Crush, & Méot, 2006). Or, les études futures pourraient tenter de départager les individus ressentant peu ou pas de privation relative, afin d'identifier ceux percevant un système équitable et ceux se croyant avantagés et ce, dans le but de mieux comprendre les réactions aux comparaisons sociales.

### **Conclusion**

Tout compte fait, le désengagement psychologique est coûteux. Pour l'individu, ceci peut représenter une baisse de l'estime de soi et un désinvestissement psychologique d'un domaine d'activités, comme le travail ou l'école, qui occupe une proportion importante de la vie des individus. Quoique ce désinvestissement psychologique puisse devenir éventuellement un retrait physique du domaine, il pourrait plutôt prendre la forme d'une

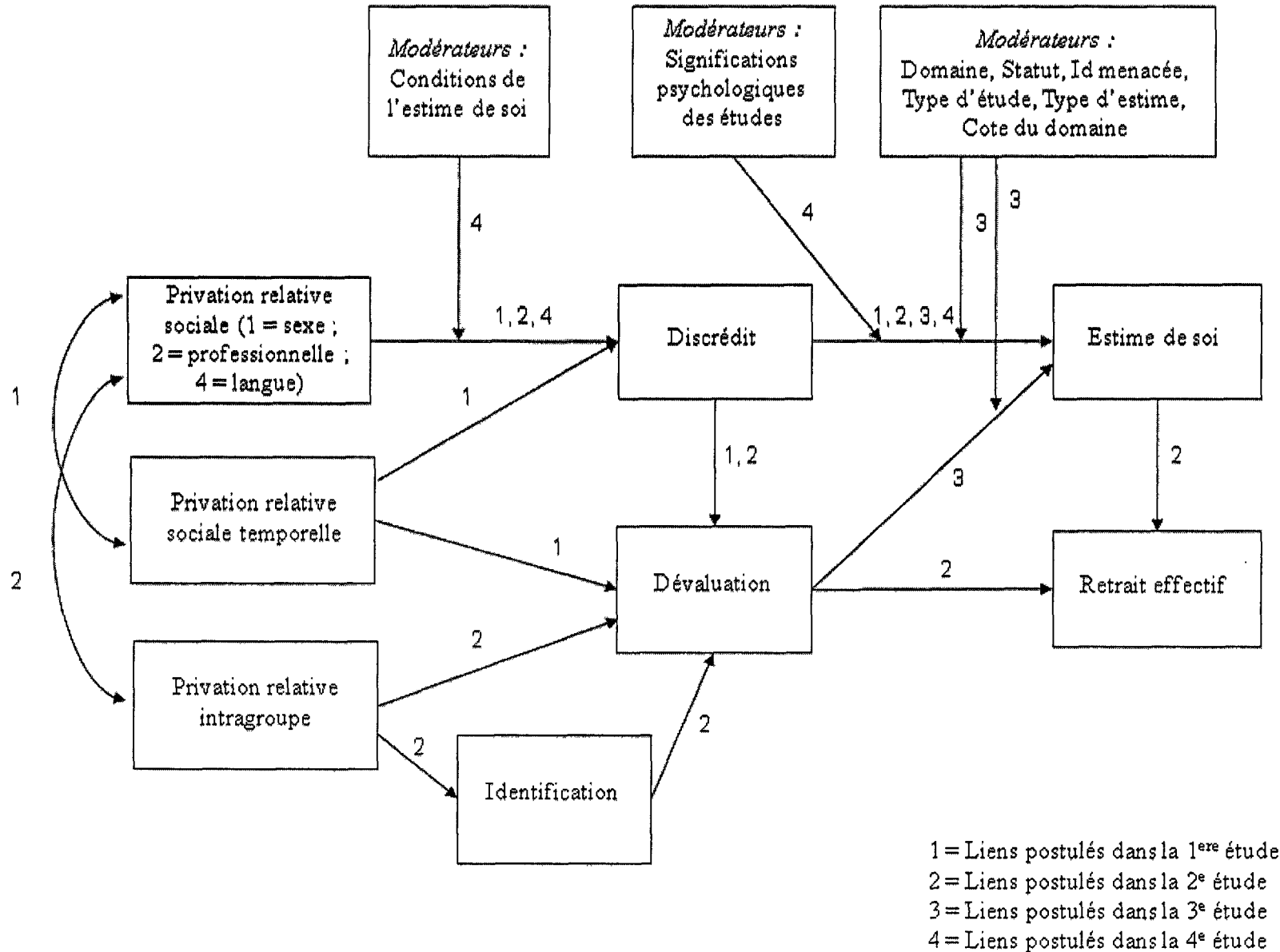
automatisation des actions ou des tâches associées au domaine, sans nécessairement y avoir d'attachement émotionnel ou de dévouement à la cause. Bref, le cœur n'y est plus. Pour l'organisation, les coûts d'une main-d'œuvre désengagée peuvent être énormes : pensons par exemple à la baisse de productivité qu'elle peut causer, de même que le niveau d'absentéisme croissant et même au taux de roulement élevé.

Mais comment prévenir ou éviter de telles situations ? Il faudrait d'abord penser à enrayer les déclencheurs du processus, c'est-à-dire prévenir la discrimination et le traitement différentiel. Toutefois, l'histoire nous démontre que malgré les progrès réalisés à cet égard, ils sont toujours présents dans notre société. Cependant, si le désavantage n'est que perçu et ne résulte pas de la situation objective d'un individu, il serait alors possible de tenter de corriger la perception d'un individu par une démonstration méthodique de ses conditions. Par exemple, si on considère la situation d'un groupe privilégié qui croit avoir perdu ses avantages, comme c'est parfois le cas des hommes sur le marché du travail (Beaton, McKay, & Rouleau, 2007 ; Harrison, Kravitz, Mayer, Leslie, & Lev-Arey, 2006), l'intervention pourrait viser une meilleure compréhension des programmes d'équité en emploi de sorte à diminuer le sentiment de menace suscité. Chez les groupes désavantagés objectivement, il faudrait encourager les individus à utiliser des stratégies plus proactives que le désengagement psychologique face au traitement différentiel. Malgré les coûts souvent associés aux protestations à voix haute (Tougas & Beaton, 2008), c'est tout de même ce qui a permis, du moins en partie, à des groupes comme les femmes ou les minorités visibles de provoquer des changements sociaux et de réduire l'écart de statut entre leur groupe et le groupe dominant. Par l'*empowerment* des groupes minoritaires et désavantagés, il sera

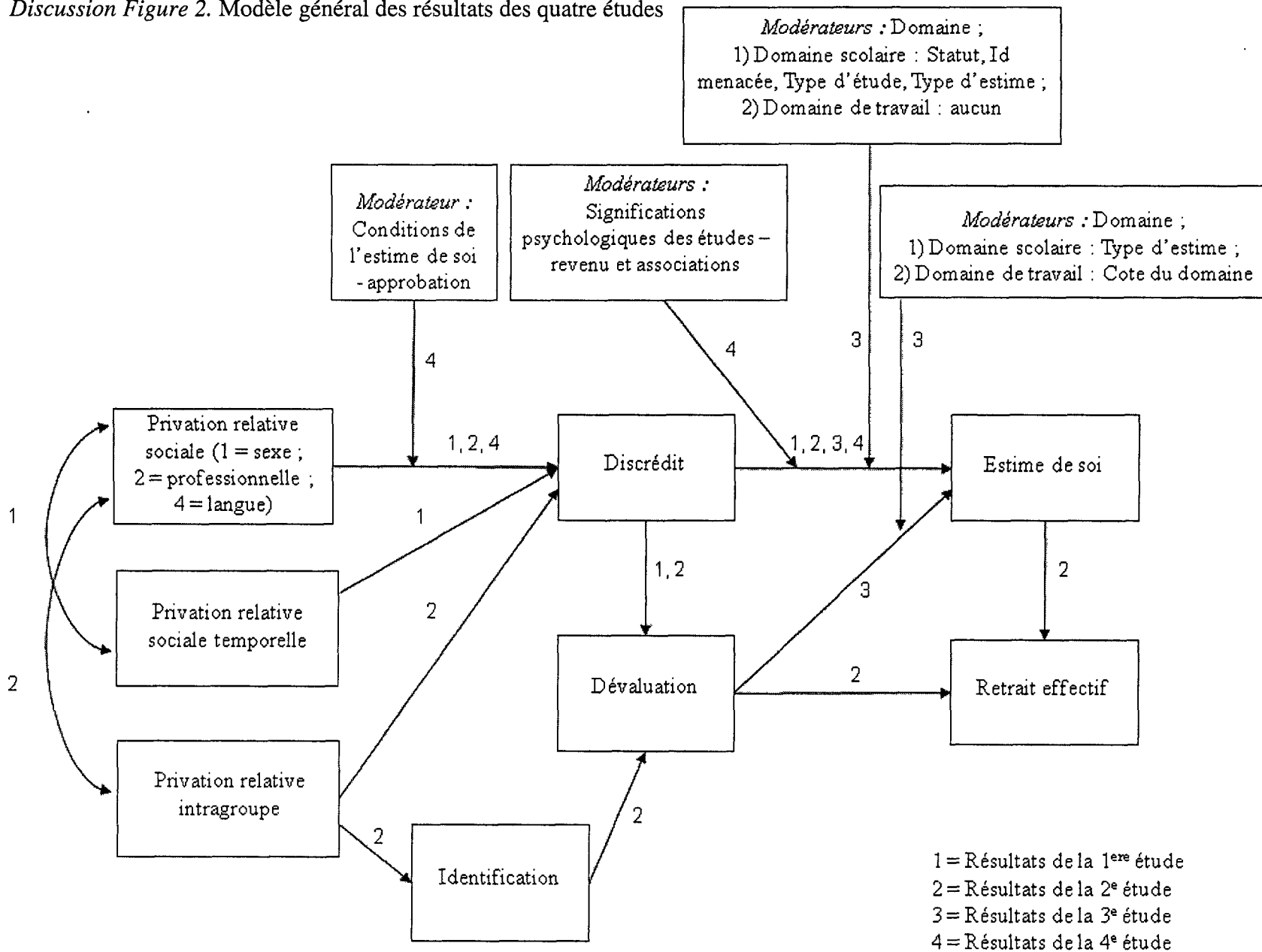
possible de susciter des changements aux niveaux personnel et social.

*[D]on't be afraid of unpopular positions, of driving upstream. All progress has resulted from people who took unpopular positions. All change is the result of a change in the contemporary state of mind. (Adlai E. Stevenson, 1954)*

Discussion Figure 1. Modèle général des liens postulés dans les quatre études



Discussion Figure 2. Modèle général des résultats des quatre études



## Références

*Les études incluses dans la méta-analyse sont identifiées par un astérisque.*

Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84, 485-503.

Alhija, F. N.-A., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA.

*Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.

Allen, M., & Cartwright, F. (2004). Minority language school systems: A profile of students, schools and communities. *Education Quarterly Review* (Statistics Canada, Catalogue no. 81-003-XIE), 9(4), 9-16.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.

Arbuckle, J. L. (1999). *Amos 4.0* [Logiciel]. Chicago: Smallwaters.

Auster, E. R. (2001). Professional women's midcareer satisfaction: Toward an exploratory framework. *Sex Roles*, 44, 719-750.

Beaton, A.M., McKay, K., & Rouleau, M.-È. (2007). Force numérique des femmes, perception de menace et solidarité organisationnelle : la perspective des gestionnaires masculins. *Télescope*, 13, 80-92.

Beaton, A. M., & Tougas, F. (1997). The representation of women in management: The more, the merrier? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 773-782.

\*Beaton, A.M., Tougas, F., Rinfret, N., & Monger, T. (2010). *Now you see her, now you don't: Silent responses of women to personal relative deprivation*. Manuscrit soumis pour publication.

- Beauchesne, L. (2001). *Être policière: une profession masculine*. Montréal, Québec : Cours Universitaire.
- Bennington, L. (2001). Age discrimination: Converging evidence from four Australian studies. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *13*, 125-134.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238–246.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, *112*, 400–404.
- Bentler, P.M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*, 588-606.
- Bentler, P. M., & Wu, E. J. C. (2005). *EQS 6 for Windows User's Guide*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Berenson, K., & Downey, G. (2006). Self-esteem and rejection sensitivity in close relationships. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers, A sourcebook of current perspectives* (pp. 367-373). New York: Psychology Press.
- Berlak, H. (2005). Race and the achievement gap. In H. S. Shapiro, & D. E. Purpel (Eds.), *Critical social issues in American education: Democracy and meaning in a globalizing world* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 227-236). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blanton, H., & Stapel, D. A. (2008). Unconscious and spontaneous and... complex: The three selves model of social comparison assimilation and contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*(6), 1018-1032.

- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-123). San Diego, CA: Academic Press.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). Introduction. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 1-9). Newbury Park, CA: Sage.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-analysis Version 2*. Biostat: Englewood, NJ.
- Bouchard, L., Gaboury, I., Chomienne, M. H., Gilbert, A., & Dubois, L. (2009). La santé en situation linguistique minoritaire. *Healthcare Policy*, 4(4), 36-42.
- Bouvard, M. (2008). *Échelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et l'adolescent* (Volume 2). Paris : Elsevier Masson.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, B. Doosje (Eds.), *Social identity: context, commitment, content* (pp. 35-58). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Breckler, S. J., & Greenwald, A. G. (1986). Motivational facets of the self. In E. T. Higgins, & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 145-164). New York: Guilford Press.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-148.
- \*Britt, T. W., & Crandall, C. S. (2000). Acceptance of feedback by the stigmatized and non-stigmatized: The mediating role of the motive of the evaluator. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3(1), 79-95.

- Brown, R., & Middendorf, J. (1996). The underestimated role of temporal comparison: A test of the life-span model. *Journal of Social Psychology, 136*, 325-331.
- Browne, M. V., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chagnon, R., Lamarche, L., & Tougas, F. (2004). La loi canadienne sur l'équité en matière d'emploi et les femmes : Crier « Victoire » ou crier « Au loup ... »? *Canadian Journal of Women & the Law, 16*, 317-341.
- Charte canadienne des droits et libertés*. (1982). Récupéré le 14 juillet 2010 de <http://lois.justice.gc.ca/fra/charte/1.html>
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology, 4*, 21-37.
- Clément, R., Smythe, P. C., & Gardner, R. C. (1975). Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. *Bulletin de recherche, 343*.  
Department of Psychology, University of Western Ontario.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cohen, Y. (2000). *Profession infirmière : une histoire des soins dans les hôpitaux du Québec*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cook, T. D., Crosby, F., & Hennigan, K. M. (1977). The construct validity of relative deprivation. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.). *Social comparison processes* (pp. 307-336). New York: Wiley.
- Cooke-Reynolds, M., & Zukewich, N. (2004). The feminization of work. *Canadian Social Trends* (Statistics Canada, Catalogue no. 11-008), 72, 24-29.
- Corbeil, J.-P. (2000). *Literacy in Canada: Disparity between Francophones and Anglophones. A data analysis from the 1994 International Adult Literacy Survey* (Statistics Canada, Catalogue no. 89-573-XIE). Ottawa, Ontario : Ministère de l'Industrie.
- Corbeil, J.-P. (2003). Les groupes linguistiques au Canada : 30 ans de scolarisation. *Tendances sociales canadiennes* (Statistique Canada, No. 11-008 au catalogue), 71, 9-14.
- Corsianos, M. (2009). *Policing and gendered justice: Examining the possibilities*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 85(5), 894-908.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.

- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In S. Fiske, D. Gilbert, and G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, (Vol. 2, pp. 504-553). Boston, MA : McGraw Hill.
- Crocker, J., Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, *130*(3), 392-414.
- Crocker, J., & Wolfe, C.T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, *108*(3), 593-623.
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(6), 588-594.
- Croizet, J.-C., Dutrévis, M., & Désert, M. (2002). Why do students holding nonprestigious high school degrees underachieve at the university? *Swiss Journal of Psychology*, *61*(3), 167-175.
- Croizet, J.-C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J. C. Croizet & J. P. Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations: réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25–59). Paris: Armand Colin Éditeurs.
- Crosby, F. (1976). A Model of Egoistical Relative Deprivation. *Psychological Review*, *83* (2), 85-113.
- Crosby, F. (1984). The denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, *27*, 371-386.
- Crosby, F. J., Pufall, A., Snyder, R. C., O'Connell, M., & Whalen, P. (1989). The denial of personal disadvantage among you, me, and all the other ostriches. In M. Crawford, &

M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 79-99). New York : Springer-Verlag.

Dambrun, M., Taylor, D. M., McDonald, D. A., Crush, J., & Méot, A. (2006). The relative deprivation-gratification continuum and the attitudes of South Africans toward immigrants: A test of the V-Curve Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 1032–1044.

de la Sablonnière, R., Pinard Saint-Pierre, F., Tougas, F., Taylor, D. M., Crush, J., & McDonald, D. (2010). *Fight, flight or cry: Reconceptualizing relative deprivation in the context of social change in South Africa and Mongolia*. Manuscript in preparation.

de la Sablonnière, R., Taylor, D. M., Perozzo, C., & Sadykova, N. (2009). Reconceptualizing relative deprivation in the context of dramatic social change: the challenge confronting the people of Kyrgyzstan. *European Journal of Social Psychology, 39*, 325-345.

de la Sablonnière, R., & Tougas, F. (2008). Relative deprivation and social identity in times of dramatic social change: The case of nurses. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(9), 2293-2314.

de la Sablonnière, R., Tougas, F., & Perenlei, O. (2010). Beyond social and temporal comparisons: The role of temporal inter-group comparisons in the context of dramatic social change in Mongolia. *The Journal of Social Psychology, 150*(1), 98-115.

de Tocqueville, Alexis. (1835/2002). *De la démocratie en Amérique I*, Deuxième partie. Édition électronique récupérée le 12 juillet 2010, de [http://classiques.uqac.ca/classiques/De\\_tocqueville\\_alexis/democratie\\_1/democratie\\_t1\\_2.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/De_tocqueville_alexis/democratie_1/democratie_t1_2.pdf)

- Déclaration canadienne des droits.* (1960). L.C. 1960, ch. 44. Récupéré le 14 juillet 2010 de <http://lois.justice.gc.ca/PDF/Loi/C/C-12.3.pdf>
- Deljo, A. K. (2000). Refugees encounter the legal justice system in Australia: A case study. *Psychiatry, Psychology and Law*, 7, 241-253.
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap: Le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *Journal international de psychologie*, 36(5), 314-328.
- Dubé, L., & Guimond, S. (1986). Relative deprivation and social protest: The personal-group issue. In J. M. Olson, C.P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Relative deprivation and social comparison: The Ontario symposium* (Vol. 4, pp. 201-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellemers, N. (2002). Social identity and relative deprivation. In I. Walker & H. J. Smith (Eds.), *Relative deprivation: Specification, development, and integration* (pp. 239-264). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. & Ouwerkerk, J. (1999). Self-categorization, commitment to the group and social self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Falardeau-Ramsay, M. (1999). Gender equality and the law: from the "famous five" to the new millenium. *Canadian Woman Studies*, 19(1-2), 52-56.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Foster, M. D. & Matheson, K. (1995). Double relative deprivation: Combining the personal and political. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1167-1177.

- Friedmann, E. A., & Havighurst, R. J. (1954). *The meaning of work and retirement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garcia, D. M., Branscombe, N. R., Desmarais, S., & Gee S. S. (2006). Attitudes toward redistributive social policies: the effects of social comparisons and policy experience. In S. Guimond (Ed.), *Social Comparison and Social Psychology* (pp. 151-173). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Goldman, B. M. (2006). Making diamonds out of coal: The role of authenticity in healthy (optimal) self-esteem and psychological functioning. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers, A sourcebook of current perspectives* (pp. 132-139). New York: Psychology Press.
- Gouvernement du Canada, Information sur le marché du travail (2009). *Guide des taux de salaires Ontario*. Téléchargé le 20 avril, 2010 de [http://www.labourmarketinformation.ca/standard.aspx?ppid=81&lcode=F&prov=35&gaid=7&occ=&search\\_key=5&search\\_type=&employer\\_potential=&new\\_search=&total\\_records=291](http://www.labourmarketinformation.ca/standard.aspx?ppid=81&lcode=F&prov=35&gaid=7&occ=&search_key=5&search_type=&employer_potential=&new_search=&total_records=291)
- Grand Conseil des Cris du Québec (n.d.). *Une nouvelle relation entre le gouvernement du Québec et les Cris du Québec « La paix des braves »*. Téléchargé de <http://www.mri.gouv.qc.ca/fr/pdf/Cris.pdf>
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E., & Abend, T. A. (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality*, 67(1), 185-208.

- Greenwald, A. G. (1982). Ego task analysis: A synthesis of research on ego-involvement and self-awareness. In A. H. Hastorf & A. M. Isen (Eds.), *Cognitive social psychology* (pp. 109-147). New York: Elsevier/North-Holland.
- Harrison, D.A., Kravitz, D.A., Mayer, D.M., Leslie, L.M., & Lev-Arey, D. (2006). Understanding attitudes toward affirmative action program in employment: Summary and meta-analysis of 35 years of research. *Journal of Applied Psychology, 91*, 1013-1036.
- Harth, N. S., Kessler, T., & Leach, C. W. (2008). Advantaged group's emotional reactions to intergroup inequality: The dynamics of pride, guilt, and sympathy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(1), 115-129.
- Hauser, R. M., & Warren, J. R. (1997). Socioeconomic indexes for occupations: A review, update, and critique. *Sociological Methodology, 27*, 177-298.
- Havighurst, R. J. (1982). The world of work. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of Development Psychology* (pp. 771-787). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hayes, A. F., & Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods, 41*, 924-936.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(6), 895-910.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.
- Heilman, M. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues, 57*, 657-674.

- Hennigan, K. M., Maxson, C. L., Sloane, D., & Ranney, M. (2002). Community views on crime and policing: Survey mode effects on bias in community surveys. *Justice Quarterly, 19*(3), 565-587.
- Hinkle, S., & Brown, R. J. (1990). Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae. In D. Abrams, M. A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 48-70). New York: Springer-Verlag.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Hultin, M. (2003). Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation. *Work and Occupations, 30*, 30-61.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd edition). Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Iacobucci, D., Saldanha, N., & Deng, X. (2007.) A meditation on mediation: Evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology, 17*(2), 139-153.

- Isobe, C., & Ura, M. (2006). Effects of intergroup upward comparison, trait self-esteem, and identity shift on state self-esteem and affect in upward comparison with in-group members. *Asian Journal of Social Psychology, 9*, 50-58.
- Isobe, C., Ura, M., & Hasegawa, K. (2005). Effects of intergroup and interpersonal context, and individuals' appraisal of their in-group on the intragroup comparison process. *Asian Journal of Social Psychology, 8*, 292-304.
- Kaiser, C.R. (2006). Dominant ideology threat and the interpersonal consequences of attributions to discrimination. In S. Levin & C. van Laar (Eds.). *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives* (pp. 45-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. F. Baumeister (Ed). *Self-esteem, The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. J., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1190-1204.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). Assessing stability of self-esteem and contingent self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers, A sourcebook of current perspectives* (pp. 77-85). New York: Psychology Press.
- King, D. (2008). *Doctoral Graduates in Canada: Findings from the Survey of Earned Doctorates, 2004/2005*. (Statistics Canada, Catalogue no. 81-595-MIE2008065). Ottawa, Ontario: Ministère de l'Industrie.

Kite, M. E., Deaux, K., & Miele, M. (1991). Stereotypes of young and old: Does age outweigh gender? *Psychology and Aging*, 6(1), 19-27.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guildford Press.

\*Lagacé, M., & Tougas, F. (2006). Les répercussions de la privation relative personnelle sur l'estime de soi. Une étude du rôle du désengagement psychologique auprès de travailleurs de la santé de plus de 45 ans. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69, 3-13.

\*Lagacé, M., Tougas, F., Laplante, J., & Neveu, J.-F. (2008). La santé en péril : répercussions de la communication âgiste sur le désengagement psychologique et l'estime de soi des infirmiers de 45 ans et plus. *La Revue canadienne du vieillissement*, 27(3), 285-299.

\*Lagacé, M., Tougas, F., Laplante, J., & Neveu, J.-F. (sous presse). La communication âgiste en milieu de travail : le point de départ vers le désengagement psychologique et effectif d'infirmières de 45 ans et plus ? *Revue internationale de psychologie sociale*.

Lalonde, R.N., & Silverman, R.A. (1994). Behavioral preferences in response to social injustice: The effects of group permeability and social identity salience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 78-85.

Lamarche, L., Tougas, F., Chagnon, R., & Lagacé, M. (2006). L'invisible qui blesse : Une étude traitant de la gestion des conflits et de l'équité en emploi dans le cas des minorités visibles au Canada. *Canadian Public Policy - Analyse de Politiques*, 32(3), 243-258.

Landis, R. S., Beal, D. J., & Tesluk, P. E. (2000). A comparison of approaches to forming composite measures in structural equation models. *Organizational Research Methods*, 3, 186-207.

\*Laplante, J., & Tougas, F. (2010). *La privation relative et l'identification comme déclencheurs du désengagement psychologique chez les éducatrices*. Manuscrit soumis pour publication.

\*Laplante, J., Tougas, F., Beaton, A. M., & Bellehumeur, C. (2010). *Du pain et des roses : Le désengagement psychologique comme réaction silencieuse au traitement différentiel de femmes dans un ghetto rose d'emploi, le travail de bureau*. Manuscrit soumis pour publication.

Laplante, J., Tougas, F., & Kocum, L. (2010). *Étude méta-analytique de la relation entre le désengagement psychologique et l'estime de soi et ses modérateurs*. Manuscrit soumis pour publication.

Laplante, J., Tougas, F., & Rinfret, N. (2004, mai). *Survie et prospérité des policières : un point de vue générationnel*. Affiche présentée lors du 72e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal (Québec), Canada.

\*Laplante, J., Tougas, F., Rinfret, N., & Beaton, A. M. (juin, 2009). *Quand le désengagement psychologique devient effectif : l'effet conjugué du discrédit et de la dévaluation chez les policières*. Affiche présentée lors du 70e Congrès Annuel de la Société canadienne de psychologie. Ottawa (Ontario), Canada.

Leidner, R. (2006). Identity and Work. In M. Korczynski, R. Hodson, & P. Edwards (Eds), *Social Theory at Work* (pp. 424-463). Oxford, UK: Oxford University Press.

- \*Lesko, A.C., & Corpus, J. H. (2006). Discounting the difficult: How high math-identified women respond to stereotype threat. *Sex Roles, 54*(1/2), 113-125.
- Li, G. (2008). Private security and public policing. *Juristat* (Statistics Canada, Catalogue no. 85-002-X), 28(10), 1-14. Ottawa, Ontario: Ministère de l'Industrie.
- Lindsay, H. B. (2010, July 5). This land is still stolen. *The Dominion*. Retrieved from <http://www.dominionpaper.ca/articles/3541>
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). Practical meta-analysis. *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 49). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Loi sur l'équité en matière d'emploi*. (1995). L.C. 1995, c. 44. Récupéré le 14 juillet 2010 de <http://lois.justice.gc.ca/PDF/Loi/E/E-5.401.pdf>
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 302-318.
- MacCallum, R. C., Browne, M. V., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130-149.
- Major, B. (1994). From social inequality to personal entitlement: The role of social comparisons, legitimacy appraisals, and group membership. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 26, pp. 293-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Major, B., McCoy, S. K., Kaiser, C. R., & Quinton, W. J. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. *European Review of Social Psychology, 14*, 77-104.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology, 56*, 393-421.

- \*Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 219–241). San Diego, CA: Academic Press.
- \*Major, B., & Schmader, T. (2001). Legitimacy and the construal of social disadvantage. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations* (pp. 176-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- \*Major, B., Spencer, S., Schmader, T., Wolfe, C., & Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance: the role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 34-50.
- Martin, J. (1986). The tolerance of injustice. In J. Olson, C. P. Herman, & M. Zanna (Eds.), *Relative deprivation and social comparison: The Ontario symposium* (Vol. 4, pp. 217-242). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martinot, D., Redersdorff, S., Guimond, S., & Dif, S. (2002). Ingroup versus outgroup comparisons and self-esteem: The role of group status and ingroup identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(11), 1586-1600.
- McCoy, S.K., & Major, B. (2003). Group identification moderates emotional responses to perceived prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 1005-1017.
- Miller, C. T., & Major, B. (2000). Coping with stigma and prejudice. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The Social Psychology of Stigma* (pp. 243-272). New York: Guilford Press.
- Minichiello, V., Browne, J., & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: views of older people. *Ageing and Society*, 20, 253-278.

- Motoike, P. T. (1994). *The effects of blatant and subtle discrimination on emotions and coping in Asian American university students* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (Order No. 9513839)
- Mummendey, A., Mielke, R., Wenzel, M., & Kanning, U. (1992). *Die Roller sozialer Vergleiche bei der Bewertung der eigenen Lebenssituation in Ostdeutschland* [The role of social comparisons in evaluating own living conditions in East Germany]. Document non publié, University of Münster, Germany.
- Nussbaum, A. D., Steele, C. M. (2007). Situational disengagement and persistence in the face of adversity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 127-134.
- Oppenheim, J. (1911, décembre). Du pain et des roses [Bread and Roses]. *The American Magazine*, 73. Traduction récupérée le 8 octobre, 2008, de [http://8mars.online.fr/article.php3?id\\_article=295](http://8mars.online.fr/article.php3?id_article=295).
- Orwell, G. (1949). *1984*. New York: Penguin Books.
- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 345-361.
- Pendakur, K., Pendakur, R., & Woodcock, S. D. (2008). A representation index: Measuring the representation of minorities in the income distribution. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1), Article 44.
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., Meertens, R. W., van Dick, R., & Zick, A. (2008). Relative deprivation and intergroup prejudice. *Journal of Social Issues*, 64(2), 385-401.

- Pinel, E.C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 114-128.
- Pinel, E.C. (2002). Stigma consciousness in intergroup contexts: The power of conviction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 178-185.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Redersdorff, S., & Guimond, S. (2006). Comparing oneself over time: the temporal dimension in social comparison. In S. Guimond (Ed.), *Social Comparison and Social Psychology* (pp. 76-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- \*Régner, I., & Loose, F. (2006). Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents. *British Journal of Social Psychology*, 45, 777-797.
- \*Rinfret, N., Tougas, F., Laplante, J., & Beaton, A.M. (2010). [Motivation et désengagement psychologique chez les étudiantes]. Données non publiées.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent vs. true self-esteem as viewed from the Self

Determination Theory perspective. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers, A sourcebook of current perspectives* (pp. 125-131). New York: Psychology Press.

Same sex rights, Canada Timeline. (2007, March 1). CBC News. Retrieved from [http://www.cbc.ca/news/background/samesexrights/timeline\\_canada.html](http://www.cbc.ca/news/background/samesexrights/timeline_canada.html)

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye, & C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, *66*, 507-514.

Schmader, T., Major, B., Eccleston, C. P., & McCoy, S. K. (2001). Devaluing domains in response to threatening intergroup comparisons: Perceived legitimacy and the status value asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 782-796.

\*Schmader, T., Major, B., & Gramzow, R. H. (2001). Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: Perceived injustice and psychological disengagement. *Journal of Social Issues*, *57*, 93-111.

Schmitt, M.T., & Branscombe, N.R. (2002). The meaning and consequences of perceived discrimination in disadvantaged and privileged social groups. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 12, pp. 167-199). Chichester: Wiley.

- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., & Postmes, T. (2003). Women's emotional responses to the pervasiveness of gender discrimination. *European Journal of Social Psychology*, *33*, 297–312.
- Shaienks, D., Gluszynski, T., & Bayard, J. (2008). Postsecondary education – Participation and dropping out: Differences across university, college and other types of postsecondary institutions (Statistics Canada, Catalogue no. 81-595-M — No. 070). Ottawa, Ontario : Ministère de l'Industrie.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, *7*, 422–445.
- Smith, H. J., & Ortiz, D. J. (2002). Is it just me? The different consequences of personal and group relative deprivation. In I. Walker, & H. J. Smith, (Eds.), *Relative deprivation: Specification, development, and integration* (pp. 91-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.). *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stangor, C., Swim, J. K., Van Allen, K. L., & Sechrist, G. B. (2002). Reporting discrimination in public and private contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 69-74.
- Statistique Canada (2006). *Femmes au Canada : Rapport statistique fondé sur le sexe -- Cinquième édition* (No. 89-503-XIF au catalogue). Ministère de l'Industrie, Ottawa, Ontario.

- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*, 613–629.
- Stevenson, A. E. (1954, March). *The Educated Citizen*. Speech presented at Princeton University. Retrieved on August 01, 2010 from [http://infoshare1.princeton.edu/libraries/firestone/rbsc/mudd/online\\_ex/stevenson/adlai1954.html](http://infoshare1.princeton.edu/libraries/firestone/rbsc/mudd/online_ex/stevenson/adlai1954.html)
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., DeVinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M., Jr. (1949). *The American soldier: Vol. 1. Adjustment during Army life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sussman, D., & Yssaad, L. (2005). The rising profile of women academics. *Perspectives on Labour and Income* (Statistics Canada, Catalogue no. 75-001-XWE), *6*(2), 6-19.
- Swim, J.K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*, 207-218.
- Swim, J.K., & Hyers, L.L. (1999). Excuse me – what did you just say?!: Women’s public and private responses to sexist remarks. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*, 68-88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin, & S. Worchel (Eds). *The psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1987). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*. New York: Praeger.

Timeline: Aboriginal standoffs in Canada. (2006, April 20). *CTV News*. Retrieved from [http://www.ctv.ca/servlet/ArticleNews/story/CTVNews/20060421/aboriginal\\_standoffs\\_060421/20060421/](http://www.ctv.ca/servlet/ArticleNews/story/CTVNews/20060421/aboriginal_standoffs_060421/20060421/)

Tougas, F., & Beaton, A. M. (2008). Personal relative deprivation: A look at the grievous consequences of grievance. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1753-1766.

Tougas, F., Beaton, A. M., & Laplante, J. (2005). Le sexisme, un barrage à deux voies : la résistance à l'intégration des femmes dans un secteur traditionnellement masculin. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 67-68, 23-32.

Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & Joly, S. (1995). Neosexism: Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(8), 842-849.

Tougas, F., de la Sablonnière, R., Lagacé, M., & Kocum, L. (2003). Intrusiveness of minorities: Growing pains for the majority group? *Journal of Applied Social Psychology*, 33(2), 283-298.

\*Tougas, F., Lagacé, M., Laplante, J., & Bellehumeur, C. (2008). Shielding self-esteem through the adoption of psychological disengagement mechanisms: The good and the bad news. *International Journal on Aging and Human Development*, 67(2), 129-148.

\*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.

\*Tougas, F., Rinfret, N., Beaton, A. M., & Laplante, J., Ngo Manguelle, C. (2009).

Discrimination de sexe au féminin et au masculin : différentes vulnérabilités, différentes réactions. *Revue internationale de psychologie sociale*, 29, 71-90.

\*Tougas, F., Rinfret, N., Crosby, F., Beaton, A. M., & Laplante, J. (2010). La face cachée de

l'effet protecteur du désengagement psychologique au travail : le cas des policiers.

*Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(4), 264-272.

Underhill, C. (2006). Training through the ages. *Perspectives on Labour and Income*

(Statistics Canada, Catalogue no. 75-001-XIE), 18(4), 17-27.

Université d'Ottawa (2006). *La place du français à l'Université d'Ottawa (Volume II) - État*

*des lieux des programmes et services en français*. Ottawa, Ontario : Université

d'Ottawa, Groupe de travail sur les programmes et services en français. Téléchargé le

10 août, 2009 de l'adresse : <http://web5.uottawa.ca/vision2010/consultation/>

[documents/VolumeII\\_Etat\\_des\\_lieux\\_final\\_24\\_aout2007.pdf](http://web5.uottawa.ca/vision2010/consultation/documents/VolumeII_Etat_des_lieux_final_24_aout2007.pdf).

Université d'Ottawa (2007). *La place du français à l'Université d'Ottawa (Volume I) -*

*Recommandations pour le développement des programmes et services pour 2007-*

*2012*. Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa, Groupe de travail sur les programmes et

services en français. Téléchargé le 10 août, 2009 de l'adresse : [http://web5.uottawa.ca/](http://web5.uottawa.ca/vision2010/consultation/documents/VolumeI_Francais.pdf)

[vision2010/consultation/documents/VolumeI\\_Francais.pdf](http://web5.uottawa.ca/vision2010/consultation/documents/VolumeI_Francais.pdf)

Université d'Ottawa (2009). *Faits en bref 2009*. Téléchargé le 10 août, 2009 de l'adresse :

<http://web5.uottawa.ca/mcs-smc/quickfacts/documents/faits-en-bref-2009.pdf>.

Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de

l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25,

305-316.

- Veilleux, F., & Tougas, F. (1989). Male acceptance of affirmative action programs for women: The results of altruistic or egoistical motives? *International Journal of Psychology, 24*, 485-496.
- Welle, B., & Heilman, M. E. (2007). Formal and informal discrimination against women at work. In D. Steiner, S. W. Gilliland, & D. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: Managing social and ethical issues in organizations* (pp. 229-252). Westport, CT: Information Age Publishers.
- Wiesel, E. (1986). Nobel Lecture – Hope, Despair and Memory. Récupéré le 14 juillet 2010 de [http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/1986/wiesel-lecture.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1986/wiesel-lecture.html)
- Woodruffe, C. (2006). The crucial importance of employee engagement. *Human Resource Management International Digest, 14*(1), 3-5.
- Woodzicka, J.A., & LaFrance, M. (2001). Real versus imagined gender harassment. *Journal of Social Issues, 57*, 15-30.
- Wright, S.C., & Taylor, D.M. (1998). Responding to tokenism: Individual action in the face of collective injustice. *European Journal of Social Psychology, 28*, 647-667.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality, 31*, 21-33.
- Yung, Y-F., & Bentler, P. M. (1996). Bootstrapping techniques in analyses of mean and covariance structures. In G. A. Marcoulides, & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 195–226). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Zagefka, H., & Brown, R. (2005). Comparisons and perceived deprivation in ethnic minority settings. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 467-482.
- Zagefka, H., & Brown, R. (2006). Predicting comparison choices in intergroup settings: a new look. In S. Guimond (Ed.), *Social Comparison and Social Psychology* (pp. 99-126). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zell, E., & Alicke, M. D. (2009). Contextual neglect, self-evaluation, and the frog-pond effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(3), 467-482.

Annexe 1 – Attestation d'approbation déontologique pour l'étude 1



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Cabinet du vice-recteur  
à la recherche

Office of the Vice-Rector,  
Research

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE  
EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa a examiné et accepté la demande de prolongation d'approbation déontologique présentée par Joëlle Laplante, pour son projet de recherche **Le désengagement psychologique : de l'importance des changements organisationnels (Dossier 12-02-10)**, supervisé par Francine Tougas de l'École de psychologie. Ce projet de recherche avait reçu une approbation déontologique initiale en janvier 2003. Le CÉR de l'Université d'Ottawa a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa. La présente attestation prolonge l'approbation pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

  
Catherine Paquet

Responsable de la déontologie en recherche  
Pour Richard Clément,  
Président, CÉR en sciences sociales et humanités

Le 23 janvier 2004  
Date

Annexe 2 - Lettre d'information pour l'étude 1 (version française)

**LETTRÉ D'INFORMATION ET DE PRÉSENTATION**

Sous la supervision de Dre Francine Tougas, j'entreprends une étude visant les employées de soutien de [REDACTED].

Cette étude n'est pas parrainée ou commandée par l'administration de [REDACTED]. Il s'agit d'une étude strictement indépendante de l'administration de [REDACTED] et les résultats ne seront pas divulgués publiquement. Les chercheuses n'ont pas eu accès aux dossiers des employées afin de produire la série d'étiquettes pour cette étude et elles n'y auront pas accès à l'avenir. Nous n'avons pas, non plus, obtenu de liste d'employées de soutien de [REDACTED].

Cette étude traite de facteurs associés au bien-être psychologique des employés. Plus précisément, nous tentons d'identifier les facteurs qui rendent certaines femmes plus susceptibles à l'épuisement professionnel. De plus, nous nous intéressons aux changements organisationnels comme élément déclencheur potentiel de l'épuisement professionnel.

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous n'aurez qu'à répondre au questionnaire ci-joint (dans la langue de votre choix). Remplir le questionnaire prendra environ 20 minutes de votre temps. Le questionnaire complété devra être retourné par courrier dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe. Nous vous encourageons à répondre à chacun des items, mais ne vous sentez surtout pas obligée de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise.

Votre participation est entièrement volontaire et vous êtes libre d'y mettre fin en tout temps ou de refuser de répondre à certaines questions. L'information que vous partagerez avec nous demeurera strictement confidentielle. Le retour du questionnaire dans l'enveloppe pré-adressée ci-jointe garantit votre anonymat.

Une fois les réponses transcrites sur disque dur, les questionnaires seront remis en lieu sûr. Les données recueillies seront traitées de façon globale plutôt qu'individuelle, et seront conservées de façon sécuritaire au laboratoire de la professeure Tougas pendant au moins cinq ans. Seules les chercheuses y auront accès.

Pour tout renseignement sur vos droits comme participant à une recherche, vous pouvez vous adresser à la Responsable de la déontologie en recherche à l'Université d'Ottawa, 550, rue Cumberland, pièce 159, (613) 562-5387.

Si vous choisissez de participer à l'étude, vous pouvez détacher et garder cette lettre d'information et ne retourner que le questionnaire à l'aide de l'enveloppe pré-adressée ci-jointe. Nous vous remercions à l'avance de votre participation.

Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse ou sa superviseure aux adresses électroniques ci-bas, ou au (613) 562-5800 poste 4536.

Sincèrement,

Joelle Laplante  
École de psychologie  
Université d'Ottawa  
Ottawa, ON K1N 6N5

Signature du chercheur:

  
(jlaplan@uottawa.ca)

Signature du superviseur:

  
(ftougas@uottawa.ca)

**Annexe 3 - Questionnaire de l'étude 1 (version française)**

**QUESTIONNAIRE**

*Le questionnaire a été imprimé recto verso.*

*Les prochaines questions concernent certains aspects du travail de l'employée de soutien sur lesquels il est possible de se comparer avec d'autres groupes ou dans le temps. Nous vous demandons tout d'abord d'indiquer si vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés et ensuite d'indiquer votre degré de satisfaction*

	<b>A – Degré d'accord</b> 1=Parfaitement en désaccord 4=Ni en désaccord, ni en accord 7=Parfaitement en accord	<b>B – Degré de satisfaction</b> 1=Tout à fait satisfaite 4=Neutre 7=Tout à fait insatisfaite
<b>Comparativement à mes collègues masculins, ...</b>		
1 j'ai de moins bonnes conditions salariales.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2 j'ai de meilleures opportunités de promotion	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3 ...j'ai moins d'opportunités de mutations	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<b>À long terme, ...</b>		
1 mes conditions salariales par rapport à mes collègues masculins vont s'améliorer.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2 mes opportunités de promotion par rapport à mes collègues masculins vont se détériorer	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3 mes opportunités de mutations par rapport à mes collègues masculins vont augmenter	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

*Nous vous demandons de répondre aux questions qui suivent en réfléchissant sur la façon dont vous vous sentez traitée dans votre milieu de travail*



Parfaitement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Parfaitement en accord
1	2	3	4	5	6	7
1 Les attitudes à mon égard reflètent une image positive de moi-même						1 2 3 4 5 6 7
2 Le feed-back que je reçois à propos de mon travail n'est pas un bon indicateur de mes performances						1 2 3 4 5 6 7
3 Mon travail est évalué de façon juste et raisonnable						1 2 3 4 5 6 7
4 Les attitudes à mon égard sont biaisées et discriminatoires.						1 2 3 4 5 6 7
5 Les comportements de certains à mon égard n'ont rien à voir avec le travail que je fais						1 2 3 4 5 6 7
6 Les jugements qu'on pose sur moi reflètent fidèlement ce que je suis						1 2 3 4 5 6 7
7 Les appréciations (évaluations) de rendement rendent justice à mes capacités						1 2 3 4 5 6 7
8 Les jugements qu'on porte sur mon travail sont biaisés et discriminatoires						1 2 3 4 5 6 7

*Nous vous demandons de répondre aux questions qui suivent en pensant à la façon dont vous vous voyez dans votre milieu de travail.*

Parfaitement en désaccord 1	Très en désaccord 2	En désaccord 3	Ni en désaccord, ni en accord 4	En accord 5	Très en accord 6	Parfaitement en accord 7
1. Ce n'est pas dans mon travail que je donne le meilleur de moi-même.						1 2 3 4 5 6 7
2. Etre une bonne employée est un aspect important de l'image que j'ai de moi-même.						1 2 3 4 5 6 7
3. Etre appréciée de mes collègues de travail ne fait pas partie de mes critères de réussite personnelle.						1 2 3 4 5 6 7
4. Etre bien évaluée par mes patrons est un critère important de satisfaction personnelle.						1 2 3 4 5 6 7
5. Les appréciations (évaluations) de rendement ont un impact important sur moi.						1 2 3 4 5 6 7
6. Réussir dans mon travail ne fait pas partie des choses les plus importantes dans ma vie.						1 2 3 4 5 6 7
7. Que je sois bonne ou pas selon les critères établis par mon employeur ne me dérange pas.						1 2 3 4 5 6 7
8. Mon travail me satisfait parce qu'il me donne un sentiment d'accomplissement.						1 2 3 4 5 6 7

\*\*\*\*\*

*Veuillez répondre aux questions suivantes en pensant à la façon dont vous vous sentez dans votre milieu de travail.*

Parfaitement en désaccord 1	Très en désaccord 2	En désaccord 3	Ni en désaccord, ni en accord 4	En accord 5	Très en accord 6	Parfaitement en accord 7
1. J'ai l'impression d'être une personne de valeur, à tout le moins de valeur égale aux autres.						1 2 3 4 5 6 7
2. Je crois que je possède un certain nombre de bonnes qualités.						1 2 3 4 5 6 7
3. De façon générale, j'ai tendance à croire que je suis une ratée.						1 2 3 4 5 6 7
4. Je me sens aussi compétente que les autres.						1 2 3 4 5 6 7
5. J'ai peu de choses de quoi être fière.						1 2 3 4 5 6 7
6. J'adopte une attitude positive face à ma personne.						1 2 3 4 5 6 7
7. Globalement, je suis satisfaite de ce que je suis.						1 2 3 4 5 6 7
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.						1 2 3 4 5 6 7
9. A certains moments, je me sens tout à fait inutile.						1 2 3 4 5 6 7
10. A certains moments, je pense que je ne vauds rien.						1 2 3 4 5 6 7

### QUESTIONS DEMOGRAPHIQUES

Ces questions nous aident à mieux vous connaître mais ne permettent aucunement de vous identifier ]

Répondre ci-dessous

Nombre d'années de service comme employée  
de soutien à cet établissement: \_\_\_\_\_ années

- Aucun
- 1 - 3 employé(e)s
- 4 - 6 employé (e)s
- 7 - 9 employé(e)s
- 10 employé(e)s ou plus

Combien d'employé(e)s supervisez-vous,  
directement ou indirectement ?

Age: \_\_\_\_\_ ans

Langue maternelle  
 français  
 anglais  
 autre

Faites-vous partie d'une minorité visible? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Etat civil  
 Célibataire  
 Union de fait / mariée  
 Séparée / divorcée  
 Veuve

Nombre d'enfants: \_\_\_\_\_

Plus haut niveau d'éducation atteint  
 Ecole primaire  
 Ecole secondaire  
 Diplôme de niveau collégial / CEGEP  
 Formation universitaire

Merci!

## Annexe 4 – Résultats de l'analyse « bootstrap »

Lien	Erreur type	moyenne	Intervalle de confiance		<i>p</i>
			borne inférieure	borne supérieure	
PR sociale → PRSOC1	,032	,902	,834	,942	,005
PR sociale → PRSOC2	,023	,963	,921	1,001	,003
PR sociale → PRSOC3	,081	,398	,250	,512	,002
PR sociale temporelle → PRSTEMP1	,078	,687	,535	,790	,002
PR sociale temporelle → PRSTEMP2	,081	,628	,480	,751	,003
PR sociale temporelle → PRSTEMP3	,052	,951	,875	1,036	,002
Discrédit → DISCR1	,022	,930	,888	,960	,003
Discrédit → DISCR2	,039	,808	,729	,861	,004
Discrédit → DISCR3	,028	,882	,830	,923	,003
Dévaluation → DEVAL1	,085	,653	,494	,772	,002
Dévaluation → DEVAL2	,077	,571	,423	,680	,003
Dévaluation → DEVAL3	,066	,929	,834	1,037	,002
Estime de soi → ESTIME1	,045	,857	,783	,929	,002
Estime de soi → ESTIME2	,059	,846	,741	,930	,003
Estime de soi → ESTIME3	,061	,784	,658	,869	,004
PR sociale → Discrédit	,149	,396	,147	,630	,010
PR sociale temporelle → Discrédit	,162	,254	-,002	,529	,103
Discrédit → Dévaluation	,095	,404	,234	,546	,002
Discrédit → Estime de soi	,095	-,317	-,462	-,156	,002
PR sociale ↔ PR sociale temporelle	,056	,760	,652	,834	,002

Note. Analyse menée avec 1000 échantillons « bootstrap » ; PR = Privation relative.

Annexe 5 - Attestation d'approbation déontologique pour l'étude 2

Numéro de dossier: 09-09-12

Date (mm/jj/aaaa) 10/02/2009



Université d'Ottawa / University of Ottawa  
 Service de subventions de recherche et déontologie / Research Grants and Ethics Services

**Certificat d'approbation déontologique**

**CÉR Sciences sociales et humanités**

**Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)**

<u>Nom de famille</u>	<u>Prénom</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Francine	Tougas	Sciences sociales / Psychologie	Superviseur
Joelle	Laplante	Sciences sociales / Psychologie	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 09-09-12

Type du projet: Autres

Titre: Désengagement psychologique et sens du travail chez les éducateurs/éducatrices et aides-enseignant(e)s

<b>Date d'approbation (mm/jj/aaaa)</b>	<b>Date d'expiration (mm/jj/aaaa)</b>	<b>Approbation</b>
10/02/2009	10/01/2010	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Numéro de dossier: 09-09-13

Date (mm/jj/aaaa): 10.02.2009



**Université d'Ottawa University of Ottawa**  
 Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: [http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application\\_dwn\\_f.asp](http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp).

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: [http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application\\_dwn.asp](http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp).

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca).

**Signature:**

Catherine Paquet  
 Directrice adjointe (Déontologie)  
 Pour Barbara Graves, Présidente du CÉR en SSH

2

550, rue Cumberland  
 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada  
 (613) 562-5841 • Téléc./Fax (613) 562-5338  
<http://www.rges.uottawa.ca>

550 Cumberland Street  
 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada  
 (613) 562-5841 • Téléc./Fax (613) 562-5338  
<http://www.ssr.d.uottawa.ca>

Annexe 6 - Lettre d'information pour l'étude 2 (version éducatrices)

**Page d'information**

**Questionnaire sur la situation des  
éducateurs/éducatrices**

Nous vous remercions d'avoir l'amabilité de participer à cette étude portant sur la situation des éducateurs/éducatrices. Cette étude est menée par Joëlle Laplante, candidate au doctorat à l'École de psychologie, sous la supervision de Dr. Francine Tougas. Comment on vous perçoit et comment vous vous sentez dans votre milieu de travail sont des exemples de questions autour desquelles gravite cette enquête. Votre participation à cette étude permettra donc de mieux comprendre la situation de travail des personnes oeuvrant dans votre domaine. Cette étude permettra également d'identifier des moyens pour favoriser votre qualité de vie au travail et celle de vos collègues. Pour atteindre cet objectif, nous avons besoin de votre participation. Nous espérons que vous prendrez le temps de nous faire part de votre expérience.

Votre opinion compte! Dans les pages qui suivent, divers énoncés vous seront présentés, chacun exprimant une opinion que vous pouvez partager ou non. Certains de ces énoncés pourront vous paraître répétitifs, mais il est important que vous y répondiez de la façon la plus spontanée possible. Le questionnaire devrait prendre environ 25 à 30 minutes de votre temps. Vos réponses seront traitées de manière strictement confidentielle et anonyme. Aucune donnée ne nous permettra de vous identifier. Pour cette raison, la seule chose qui compte est de répondre aux questions selon ce que vous pensez réellement. Vos réponses seront conservées avec celles de l'ensemble du groupe de participants, pour une période de 5 ans, à quel moment elles seront effacées. Elles seront sauvegardées dans un fichier avec mot de passe au bureau de la superviseure de recherche et seules l'étudiante diplômée et sa superviseure y auront accès.

Votre participation à cette étude est volontaire et vous pouvez vous en retirer en tout temps. Si vous vous retirez de l'étude, vos données seront immédiatement effacées.

Participer à cette recherche implique que vous vous interrogiez par rapport à votre situation personnelle en milieu de travail et donc, il est possible que vous éprouviez des sentiments négatifs. Tel qu'indiqué précédemment, vous êtes toutefois libres de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer de l'étude si vous en sentez le besoin. Votre participation vous permettra cependant de partager vos opinions et nous fournira des informations importantes concernant la situation de travail des éducateurs/éducatrices. Votre participation est de la plus grande importance pour nous et nous tenons à vous remercier pour votre collaboration à cette recherche.

En cliquant sur le bouton « Page suivante » au bas de la page, vous indiquez que vous acceptez de participer à cette étude.

Pour tout renseignement additionnel, ou si vous avez des questions concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec nous aux coordonnées suivantes :

Joëlle Laplante  
Candidate au doctorat  
École de psychologie  
Université d'Ottawa

Dr. Francine Tougas  
Professeure titulaire

École de psychologie  
Université d'Ottawa

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au :

**Responsable de l'éthique en recherche**  
Université d'Ottawa  
Pavillon Tabaret, salle 159  
Ottawa, ON K1N 6N5  
Tél.: (613) 562-5841  
Courriel : [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca)

Vous pouvez imprimer cette page et la garder à titre d'information.

**RESSOURCES UTILES :**

Advenant que ce questionnaire vous cause des réactions négatives ou des inconvénients, nous vous fournissons une liste de services pour que vous sachiez où et comment obtenir de l'aide, au besoin :

**Centre des services psychologiques**  
Université d'Ottawa

**Clinique du service de santé**  
Université d'Ottawa

**Tel-Aide Outaouais :**



















### Information socio-démographique

**Aux fins de confirmation, êtes-vous :**

Éducateur/Éducatrice

Aide-enseignant(e)

Autre (veuillez préciser)

**Nombre d'années d'expérience dans votre profession :**

**Travaillez-vous :**

À temps plein

À temps partiel

**Âge (en années) :**

**Sexe :**

Femme

Homme

**Langue maternelle :**

Français

Anglais

Autre

**Faites-vous partie d'une minorité visible?**

Oui

Non

**Statut civil :**

Célibataire

Union de fait / marié(e)

Séparé(e) / divorcé(e)

Veuf/ve

**Plus haut niveau d'éducation atteint :**

- École primaire
- École secondaire
- Diplôme de niveau collégial / CÉGEP
- Formation universitaire

## Questionnaire complété

**Merci d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.  
Votre participation est grandement appréciée!**

**RESSOURCES UTILES :**

Advenant que ce questionnaire vous cause des réactions négatives ou des inconvénients, nous vous fournissons une liste de services pour que vous sachiez où et comment obtenir de l'aide, au besoin :

**Centre des services psychologiques**  
Université d'Ottawa  
11, rue Marie-Curie (6e étage)

**Clinique du service de santé**  
Université d'Ottawa

**Tel-Aide Outaouais : 613-**

19

**Annexe 8 - Attestation d'approbation déontologique pour l'étude 4**

Numéro de dossier: 11-09-06

Date (mm/jj/aaaa): 11/30/2009



**Université d'Ottawa** **University of Ottawa**  
 Service de subventions de recherche et déontologie    Research Grants and Ethics Services

**Certificat d'approbation déontologique**

**CÉR Sciences sociales et humanités**

**Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)**

<u>Nom de famille</u>	<u>Prénom</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Francine	Tougas	Sciences sociales / Psychologie	Superviseur
Joelle	Laplante	Sciences sociales / Psychologie	Étudiant-chercheur

**Numéro du dossier:** 11-09-06

**Type du projet:** Thèse de doctorat

**Titre:** Modérateurs des liens entre le désengagement psychologique et l'estime de soi - Phase 2

<b>Date d'approbation (mm/jj/aaaa)</b>	<b>Date d'expiration (mm/jj/aaaa)</b>	<b>Approbation</b>
11/30/2009	11/29/2010	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

**Conditions Spéciales / Commentaires:**

N/A

Numéro de dossier: 11-09-06

Date (mm/jj/aaaa): 11/30/2009



## Université d'Ottawa University of Ottawa

Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: [http://www.ssrp.uottawa.ca/deontologie/application\\_dwn\\_f.asp](http://www.ssrp.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp).

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: [http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application\\_dwn.asp](http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp).

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca).

### Signature:

Catherine Paquet  
Directrice adjointe (déontologie)  
Pour Barbara Graves,  
Présidente du CÉR en sciences sociales et humanités

2

550, rue Cumberland Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada (613) 562-5841 • Téléc./Fax (613) 562-5338 <http://www.rges.uottawa.ca>

550 Cumberland Street Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada (613) 562-5338 <http://www.ssrp.uottawa.ca>

Annexe 9 - Lettre d'information pour l'étude 4 (version papier distribuée en classe)



UOttawa

Université d'Ottawa  
UNIVERSITY OF OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA

### Milieu universitaire et identité des étudiants

Si vous préférez compléter ce questionnaire en ligne, vous pouvez y accéder à l'adresse : <https://www.surveymonkey.com/s/etudiants>

Nous vous remercions d'avoir l'amabilité de participer à cette étude portant sur le milieu universitaire et l'identité des étudiants. Cette étude est menée par Joelle Laplante, candidate au doctorat à l'École de psychologie, sous la supervision de Dr. Francine Tougas. L'objectif général de cette étude est de cerner comment l'identité des étudiants influence la façon dont ils perçoivent le milieu universitaire et comment ils y réagissent.

Dans les pages qui suivent, divers énoncés vous seront présentés, chacun exprimant une opinion que vous pouvez partager ou non. Certains de ces énoncés pourront vous paraître répétitifs, mais il est important que vous y répondiez de la façon la plus spontanée possible. Le questionnaire devrait prendre environ 20 à 25 minutes de votre temps.

Les réponses personnelles que vous allez donner sont extrêmement importantes pour les objectifs de cette étude. Elles seront traitées de manière strictement confidentielle et anonyme. Aucune donnée ne nous permettra de vous identifier. Pour cette raison, la seule chose qui compte est de répondre aux questions selon ce que vous pensez réellement. Vos réponses seront conservées avec celles de l'ensemble du groupe de participants, pour une période de 5 ans suivant la publication des résultats de l'étude, à quel moment elles seront effacées. Elles seront sauvegardées dans un fichier avec mot de passe au bureau de la superviseuse de recherche et seules l'étudiante diplômée et sa superviseuse y auront accès.

Votre participation à cette étude est volontaire et vous pouvez vous en retirer en tout temps. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, vos données seront immédiatement effacées.

Participer à cette recherche implique que vous vous interrogez par rapport à votre situation personnelle en milieu universitaire et donc, il est possible que vous éprouviez des sentiments négatifs. Tel qu'indiqué précédemment, vous êtes toutefois libres de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer de l'étude si vous en sentez le besoin. Votre participation vous permettra cependant de partager vos opinions et nous fournira des informations importantes qui permettront l'avancement du savoir concernant l'identité étudiante.



uOttawa

Université d'Ottawa  
University of Ottawa

Votre participation est de la plus grande importance pour nous et nous tenons à vous remercier pour votre collaboration à cette recherche.

Pour tout renseignement additionnel, ou si vous avez des questions concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec nous aux coordonnées suivantes :

**Joelle Laplante**  
Candidats au doctorat  
Ecole de psychologie  
Université d'Ottawa

**Dr. Francine Tongas**  
Professeure titulaire  
Ecole de psychologie  
Université d'Ottawa

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au :

**Responsable de l'éthique en recherche**  
Université d'Ottawa  
Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, salle 159  
Ottawa, ON K1N 6N5  
Tél. : (613) 562-5841  
Courriel : [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca)

.....  
**RESSOURCES UTILES :**

Advenant que ce questionnaire vous cause des réactions négatives ou des inconvénients, nous vous fournissons une liste de services pour que vous sachiez où et comment obtenir de l'aide, au besoin :

**Centre des services psychologiques**      **Clinique du service de santé**  
Université d'Ottawa                              Université d'Ottawa

Annexe 10 - Questionnaire de l'étude 4 (version papier distribuée en classe)

QUESTIONNAIRE

Veuillez indiquer à quel point les énoncés suivants correspondent au rôle que l'Université joue dans votre vie, ou au sens qu'elle a. (Encerlez le chiffre correspondant à votre réponse.)

Pour moi, étudier à l'Université...	Partiellement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partiellement en accord
est une façon de trouver du travail pour assurer ma subsistance	1	2	3	4	5	6	7
est une façon d'avoir un standard de vie acceptable	1	2	3	4	5	6	7
est quelque chose à faire	1	2	3	4	5	6	7
est une façon de remplir ma journée	1	2	3	4	5	6	7
est une façon de passer le temps	1	2	3	4	5	6	7
me donne du prestige	1	2	3	4	5	6	7
est une source de reconnaissance sociale	1	2	3	4	5	6	7
suscite le respect des autres	1	2	3	4	5	6	7
me donne un rôle reconnu dans la société	1	2	3	4	5	6	7
me permet de me créer des réseaux d'amis	1	2	3	4	5	6	7
me permet de me créer des réseaux avec mes pairs	1	2	3	4	5	6	7
me permet de me créer des réseaux avec des professeurs	1	2	3	4	5	6	7
donne un sens à ma vie	1	2	3	4	5	6	7
est une opportunité d'être créatif/creative	1	2	3	4	5	6	7
est une opportunité d'expression de soi	1	2	3	4	5	6	7
procure de nouvelles expériences	1	2	3	4	5	6	7
est une opportunité d'être au service des autres	1	2	3	4	5	6	7

Veillez fournir vos réponses à l'aide de l'échelle fournie. (Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)

	Partialement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partialement en accord
Je me fiche de ce que les autres pensent de moi	1	2	3	4	5	6	7
Ce que les autres pensent de moi n'a pas d'effet sur l'opinion que j'ai de moi-même	1	2	3	4	5	6	7
Je ne suis pas affecté(e) si les autres ont une mauvaise opinion de moi	1	2	3	4	5	6	7
Mon estime de soi dépend de l'opinion que les autres ont de moi.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne peux pas me respecter si les autres ne me respectent pas.	1	2	3	4	5	6	7
	Partialement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partialement en accord
Mon estime de soi est influencée par ma performance académique	1	2	3	4	5	6	7
J'ai une meilleure opinion de moi-même quand je sais que je réussis bien au niveau académique	1	2	3	4	5	6	7
Réussir à l'université me procure un sentiment de respect de moi-même	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens mal vis-à-vis de moi-même lorsque ma performance académique n'est pas à la hauteur.	1	2	3	4	5	6	7
L'opinion que j'ai de moi n'est pas étroitement reliée à ma performance scolaire.	1	2	3	4	5	6	7

Veillez indiquer à quel point les énoncés suivants correspondent à votre situation à l'Université. (Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)

	Partialement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partialement en accord
Comparativement aux étudiants anglophones, mes choix de cours sont plus limités.	1	2	3	4	5	6	7
Comparativement aux étudiants anglophones, mes notes reflètent davantage ma connaissance de la langue seconde (anglais)	1	2	3	4	5	6	7
Comparativement aux étudiants anglophones, j'ai plus de difficultés à obtenir des services dans ma langue maternelle (français)	1	2	3	4	5	6	7

Comparativement aux étudiants anglophones, j'ai moins accès à des manuels dans ma langue maternelle (français)	1	2	3	4	5	6	7
Comparativement aux étudiants anglophones, on met moins en doute mes capacités	1	2	3	4	5	6	7
Comparativement aux étudiants anglophones, moins d'activités sont offertes dans ma langue maternelle (français)	1	2	3	4	5	6	7
Comparativement aux étudiants anglophones, l'aide financière est moins accessible	1	2	3	4	5	6	7
Comparativement aux étudiants anglophones, je suis obligé(e) d'en faire plus et mieux	1	2	3	4	5	6	7
Je suis satisfait(e) de ma situation par rapport aux étudiants anglophones	1	2	3	4	5	6	7

Veillez fournir vos réponses à l'aide de l'échelle fournie. (Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)



	Partialement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partialement en accord
Le feed-back que je reçois n'est pas un bon indicateur de mes aptitudes	1	2	3	4	5	6	7
Mes notes ne sont pas de bons indicateurs des efforts que je fais pour réussir	1	2	3	4	5	6	7
Mes travaux scolaires sont évalués de façon juste et raisonnable	1	2	3	4	5	6	7
Les attitudes à mon égard sont biaisées et injustes	1	2	3	4	5	6	7
Les comportements de certains à mon égard n'ont rien à voir avec mes aptitudes	1	2	3	4	5	6	7
Les jugements qu'on pose sur moi reflètent fidèlement ce que je suis	1	2	3	4	5	6	7
Les examens rendent justice à ma connaissance de la matière	1	2	3	4	5	6	7
En général, les examens sont biaisés et injustes	1	2	3	4	5	6	7



**Veillez répondre aux questions suivantes en pensant à la façon dont vous vous sentez DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE.**

**(Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)**

	Partiellement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partiellement en accord
J'ai l'impression d'être une personne de valeur, a tout le moins de valeur égale aux autres	1	2	3	4	5	6	7
Je crois que je possède un certain nombre de bonnes qualités	1	2	3	4	5	6	7
De façon générale, j'ai tendance à croire que je suis un(e) rate(e)	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens aussi compétent(e) que les autres	1	2	3	4	5	6	7
J'ai peu de choses de quoi être fier(fière)	1	2	3	4	5	6	7
J'adopte une attitude positive face à ma personne	1	2	3	4	5	6	7
Globalement, je suis satisfait(e) de ce que je suis	1	2	3	4	5	6	7
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4	5	6	7
A certains moments, je me sens tout à fait inutile	1	2	3	4	5	6	7
A certains moments, je pense que je ne vauds rien	1	2	3	4	5	6	7

Indiquez vos réponses aux affirmations qui suivent en encerclant le chiffre correspondant à votre évaluation. Par exemple, si vous pensez que vous pouvez écrire un peu l'anglais, vous devez cocher le chiffre (2).

S'il vous plaît, évaluez les aspects suivants :

	pas du tout		un peu		assez bien		couramment
Je lis l'anglais...	0	1	2	3	4	5	6
Je comprends l'anglais...	0	1	2	3	4	5	6
J'écris en anglais...	0	1	2	3	4	5	6
Je parle l'anglais...	0	1	2	3	4	5	6

Veillez fournir vos réponses à l'aide de l'échelle fournie. (Encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.)



	Partialement en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord, ni en accord	En accord	Très en accord	Partialement en accord
Lorsque je place un appel téléphonique, je me mêle si je dois parler anglais.	1	2	3	4	5	6	7
Chaque fois que je rencontre une personne de langue anglaise et que je lui parle, je suis détendu(e).	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens mal à l'aise toutes les fois que je parle anglais.	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens calme et sûr(e) de moi quand je dois commander un repas en anglais dans un restaurant.	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens confiant(e) et détendu(e) quand je dois demander ma route en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens à l'aise lorsque je parle anglais dans une réunion d'amis où il y a des gens qui parlent anglais et des gens qui parlent français.	1	2	3	4	5	6	7
Parler anglais avec un supérieur me gêne beaucoup.	1	2	3	4	5	6	7
Je deviens nerveux(se) chaque fois que je dois m'adresser en anglais à un vendeur.	1	2	3	4	5	6	7

**Information socio-démographique**

Âge (en années) : \_\_\_\_\_

Sexe :  Femme  
 Homme

Langue maternelle :  Français  
 Anglais  
 Autre

Faites-vous partie d'une minorité visible?  Oui  
 Non

Dans quelle Faculté êtes-vous inscrit(e)?

- Arts
- Droit
- École de gestion
- Éducation
- Génie
- Médecine
- Sciences
- Sciences de la santé
- Sciences sociales

Dans quel Département êtes-vous inscrit(e)? \_\_\_\_\_

Veillez indiquer votre année d'étude :

- 1<sup>re</sup> année
- 2<sup>e</sup> année
- 3<sup>e</sup> année
- 4<sup>e</sup> année
- 5<sup>e</sup> année ou plus

***Merci d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire. Votre participation est grandement appréciée!***