
Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale...

Can gender differences be reduced in pupils' performances in national evaluations? A first experimental study

Marie-Christine Toczek



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1154>

DOI : [10.4000/osp.1154](https://doi.org/10.4000/osp.1154)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 439-460

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Marie-Christine Toczek, « Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale... », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/4 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 07 février 2023.
URL : <http://journals.openedition.org/osp/1154> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1154>

Ce document a été généré automatiquement le 7 février 2023.

Tous droits réservés

Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale...

Can gender differences be reduced in pupils' performances in national evaluations? A first experimental study

Marie-Christine Toczek

Introduction

- 1 À l'heure où l'égalité entre les femmes et les hommes constitue une priorité clairement affirmée et partagée, notre étude propose une contribution empirique à l'étude du rôle de l'école face à la promotion de l'égalité des sexes. En effet, nous observons de façon récurrente des disparités de réussite, d'orientation scolaire, d'attitudes ou de motivation entre les filles et les garçons. Alors que les filles ont souvent de meilleures performances scolaires que les garçons, dénotant un meilleur apprentissage, ces derniers accèdent davantage aux filières les plus prestigieuses et plus valorisées. Pourquoi existe-t-il de telles différences ?
- 2 En examinant les choix d'orientation (Duru-Bellat, 1990/2004 ; Chatard, 2004b) et les résultats des élèves, tout nous conduit à penser que ces choix s'installent très tôt dans la scolarité des élèves. En sociologie et en psychologie, certains travaux scientifiques le révèlent déjà depuis au moins une dizaine d'années (Duru-Bellat, 1990/2004, 1995) et les statistiques du ministère de l'Éducation nationale en France le montrent régulièrement. Ainsi, en 2005, en analysant les statistiques fournies par la D.E.P., on observe qu'en terme de taux de succès global au baccalauréat, les filles réussissent

mieux que les garçons. Toutefois, les candidates sont minoritaires dans la filière scientifique S (45 %), ainsi que dans certaines séries technologiques (seulement 8 % des effectifs de S.T.I. et 28 % de S.T.A.E.), et professionnelles (à peine 10 % des effectifs du secteur de la production). Inversement, elles sont largement majoritaires en filière littéraire L (82 %), dans les séries technologiques S.M.S. (96 %) et S.T.T. (61 %) ainsi que dans les secteurs des services du bac professionnel (69 %). Ces différences au niveau de la filière du baccalauréat sont loin d'être neutres car tous ces choix entraînent des débouchés professionnels très disparates et des carrières aux prestiges relativement contrastés. De plus, ces différences apparaissent très tôt car, chaque année, la Direction de l'évaluation et de la prospective (D.E.P.) réalise une évaluation des acquis en mathématiques et en français des élèves entrant en sixième. En 2002, les filles ont obtenu une note moyenne en mathématiques inférieure de 3 % à celle des garçons. En français, leur note était supérieure de 5 % à celle des garçons.

- 3 Comment expliquer de telles différences ? Les explications sont-elles d'ordre biologique ou social ? Dans la littérature, co-existent deux thèses opposées. En effet, certaines croyances résistent au temps et avancent toujours l'idée selon laquelle les différences entre les filles et les garçons seraient en quelque sorte « naturelles ». C'est la thèse du déterminisme biologique appelée « sociobiologie » par Wilson, et ce, dès 1975. Cherchant à combiner la biologie et les sciences sociales, et plus particulièrement l'anthropologie et la sociologie, ce champ d'étude prend appui sur le principe suivant : tout comportement social a une base biologique. Dès lors, selon les chercheurs de ce champ, la plupart des comportements, tels que la division sexuelle du travail, l'agression, la conformité ou la xénophobie, observés dans la société, auraient une base génétique. Selon cette perspective, les rôles de genre seraient une partie insurmontable de la nature humaine. Les garçons seraient naturellement prédisposés au comportement agressif par exemple. Concernant les capacités intellectuelles, les différences seraient également génétiquement déterminées. Dans cette optique, ces différences sont inévitables et en toute logique on pourrait penser qu'elles sont même irréversibles.
- 4 Or, à l'opposé de ces théories « biologiques » et de cette sociobiologie en plein essor, d'autres chercheurs affirment que les rapports de sexe se construisent. Il a été montré, par exemple, qu'une habileté ou un comportement ayant une base biologique est loin d'être immuable puisque le contexte de vie d'une personne peut accentuer ce comportement, le réduire ou même le faire disparaître. Dans cette perspective, Castoriadis (1975) avance l'idée que les différences entre les sexes ne sont pas la conséquence d'une nature qui se développerait spontanément en chacun, mais sont davantage le produit d'une construction par les imaginaires sociaux. Du point de vue des spécialistes en psychologie sociale, l'origine des différences de genre réside principalement dans les rôles sociaux (Eagly, 1987), ainsi que dans les préjugés et stéréotypes sociaux. De plus, il semble bien que les rôles sociaux et traits psychologiques selon le genre diffèrent suivant les sociétés et les époques.

Problématique et état de la littérature

- 5 C'est dans la lignée de ces travaux, développant la thèse d'une construction sociale des différences, que cette étude a pour objectif premier de comprendre l'origine de telles différences. Dans un second temps, notre but sera d'élaborer des hypothèses de travail

afin de construire une expérimentation visant à mettre en évidence des situations susceptibles de réduire ces écarts, voire de les annuler. Dès lors, nous envisageons de traiter ces différences, à l'école élémentaire, en amont de l'orientation scolaire et professionnelle. Pour ce faire, nous examinerons les mécanismes sous-jacents de certains contextes évaluatifs institutionnels.

La construction sociale des stéréotypes de genre

- 6 Le genre correspond au produit de l'épigénèse : le genre d'une personne se construit à partir de l'interaction entre les actions de l'individu et celles de son environnement (Bussey & Bandura, 1999). Mais le genre est aussi sous-tendu par des structures cognitives, des connaissances sur soi liées aux stéréotypes de genre, qui guident l'action et orientent le comportement (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Selon Chatard (2004a), différents éléments permettent de penser que l'identité de genre, et la connaissance des stéréotypes de genre précèdent la production de comportements stéréotypiques chez les enfants. Une fois construits, ces stéréotypes de genre sont en mesure d'influencer l'évaluation que les élèves font d'eux-mêmes, le rappel de leurs notes scolaires (Guimond & Roussel, 2001), et leurs performances scolaires (Désert, Croizet & Leyens, 2002). Et les auto-évaluations influencent à leur tour les choix d'orientation scolaire (Guimond & Roussel, 2002). Mais comment et où se construisent ces stéréotypes : dans les pratiques familiales et/ou à l'école ?
- 7 Un ensemble de recherches, dont celles menées par Mosconi (2004), défend la thèse selon laquelle les pratiques éducatives dans leur ensemble obéissent à une logique complexe. L'éducation apprend aux garçons et aux filles à construire leur vécu à partir de positions inégales et hiérarchisées, et ce à travers notamment la division des tâches dans la famille. Vouillot (1999, 2002) révèle que dès la grossesse, l'enfant est perçu par ses parents comme garçon ou fille avant toute autre caractéristique. Cette représentation influence, semble-t-il les représentations et attitudes parentales. Ainsi, les mères respectent l'autonomie des garçons bien plus qu'elles ne le font envers les filles. Les expressions motrices que l'on associe à l'agressivité, au dynamisme et à l'indépendance sont valorisées pour les garçons, bien plus que chez les filles chez qui on préférera des comportements de passivité, de dépendance, de conformité et d'obéissance. Par ailleurs, on encouragera ces dernières à s'exprimer, à développer leur habileté verbale que l'on associera à la sociabilité, aux relations avec les autres. Et enfin, pour le choix des jouets, ceux des garçons concernent plutôt les jeux électroniques, les jeux d'aventure, de combat, de construction, alors que les jouets des filles se rattachent plutôt au domaine esthétique, maternel ou domestique.
- 8 En outre, plusieurs travaux ont montré un lien fort entre l'investissement des parents et le déroulement du cursus scolaire de leurs enfants. Des études ont notamment mis en évidence le fait que les parents des garçons ont tendance à survaloriser les mathématiques pour leur enfant comparativement aux parents des filles. De plus, nous savons que les perceptions et attentes des parents sont en mesure de modifier la perception de soi de leurs enfants. Dès lors, l'image de soi et les attentes des enfants seraient largement influencées par les croyances de leurs parents, bien plus que par leurs propres résultats scolaires. En somme, c'est bien dans l'éducation familiale que se construit tout d'abord une identité sexuée et des pressions conscientes et

inconscientes, pressions qui impriment très tôt leur influence sur le comportement des filles et des garçons (Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000).

- 9 Plus tard, l'éducation scolaire exercera aussi une influence capitale. Duru-Bellat (1990/2004) démontre comment les élèves apprennent de manière implicite à devenir un homme ou une femme, cet apprentissage semblant étroitement lié à l'apprentissage du métier d'élève puisque l'école, tant du point de vue de la socialisation que de la transmission des savoirs, tend à reproduire les rapports sociaux de sexe comme rapports inégaux entre les filles et les garçons. Cette construction des différences se concrétise tout d'abord dans les relations entre les élèves à l'école. Par exemple, Zaïdman (1996) a mis en évidence une domination de l'espace par les garçons dans les jeux de cour ainsi qu'une domination de l'espace sonore dans la classe. D'autres recherches ont montré une socialisation différentielle médiatisée par les relations enseignants-élèves. Selon Mosconi (2001), les enseignants – dans leur ensemble – confirment la dominance masculine par leurs propres comportements. Ils les interrogent plus souvent, reprennent davantage leurs interventions spontanées, sont plus indulgents car ils leur laissent plus de temps pour répondre. Cette confirmation est également présente au niveau des attentes de ces mêmes enseignants. Les attentes comportementales envers les filles sont liées à des comportements dociles et inversement pour les garçons dont les enseignants attendent plus d'indiscipline. De plus, les enseignants attribuent plutôt la réussite des filles à leur travail et celle des garçons à leurs capacités et à leurs dons. L'ensemble de ces interactions et attentes façonnent ainsi des comportements différents chez les élèves filles et garçons, favorisant un comportement de soumission à l'autorité pour les filles et un comportement plus affirmé, une dominance pour les garçons.
- 10 Ces différences ne s'observent pas seulement sur la socialisation des élèves, elles sont également présentes au niveau de la transmission des savoirs. Une enquête publiée par Felouzis (1996) révèle une nouvelle fois la stéréotypie sexuée des disciplines. En effet, dès le collège, les filles déclarent préférer les lettres et les langues et les garçons les mathématiques et l'informatique. Progressivement la réussite scolaire se mesurant à la réussite en mathématiques, cette discipline devient alors un enjeu de pouvoir. Ainsi, l'âge et la période scolaire constituent des facteurs susceptibles de faire varier l'expression de différenciations intersexes. En outre, le choix des disciplines est sensiblement différent dans les écoles non-mixtes. Dans un tel contexte, il semble que les filles choisissent davantage les enseignements scientifiques proposés en option. L'influence du mode de groupement, mixte ou non-mixte, a des effets assez importants semble-t-il. Par exemple, les travaux de Morin (1997) ont examiné les effets de deux variables, contexte mixte *versus* non-mixte et la valeur académique d'une tâche scolaire (arts plastiques *versus* géométrie), sur la résolution d'exercices de reconstitution de figures géométriques en classe de troisième. Dans cette expérience, les exercices étaient présentés aux élèves soit comme des exercices d'arts plastiques à la moitié de la population, soit comme des exercices de mathématiques à l'autre moitié. Et les élèves travaillaient en deux groupes distincts, l'un était mixte et le second non-mixte. Ainsi, cette étude a révélé que le contexte à faible enjeu académique – arts plastiques – permet aux élèves des deux sexes d'actualiser de meilleures performances en comparaison avec le contexte géométrie. De plus, cette recherche a également montré que les performances des garçons sont significativement meilleures quand la

composition de leur groupe est mixte. Ces performances élevées pour les garçons sont également associées à une haute estime de soi.

- 11 D'une manière générale, l'ensemble de ces travaux alimente fort bien l'idée que les différences qui apparaissent entre les filles et les garçons à l'école, loin d'être consubstantielles à leur sexe, traduisent un problème de sexisme et de stéréotypes de genre propre à toutes les sociétés humaines organisées selon un mode hiérarchique, et dominées par les hommes (Bourdieu, 1998 ; Héritier, 2002 ; Sidanius & Pratto, 1999 ; Traube, 2001). En d'autres termes, tout se passe comme si, dans notre système scolaire, il existait une division sexuée des disciplines scolaires et des filières : les sciences et les techniques sont territoire masculin, les lettres, les beaux-arts, les relations aux autres, les savoirs tertiaires, territoire féminin. Et l'on y apprend à investir les disciplines conformes à son sexe. Les stéréotypes liés au genre se construiraient ainsi progressivement. C'est pourquoi tous les acteurs de l'éducation sont placés régulièrement devant le même constat : *les instruments d'évaluation institutionnels révèlent de manière précoce et récurrente cette stéréotypie sexuée.*
- 12 La compréhension et la description de ces différences sont des étapes indispensables à l'analyse de ce phénomène, toutefois, ici, nous n'envisageons pas de nous inscrire strictement dans la continuité de ces travaux de recherche. Nous souhaitons isoler des concepts issus de la littérature en psychologie sociale afin d'envisager une réduction des écarts constatés lors des situations d'évaluation. En effet, face au constat statistique des différences, doit-on en conclure que les élèves présentent de réelles différences de performances, voire des capacités différentes ou doit-on dans ces écarts incriminer les situations, les contextes liés à ces évaluations ?
- 13 Or, des recherches en psychologie sociale montrent précisément que certains contextes psychosociaux évaluatifs (Foulin & Toczek, 2006 ; Toczek & Martinot, 2004) sont à même de modifier les performances scolaires. Les travaux sur la menace du stéréotype sont éloquentes à ce sujet.

Le phénomène de menace du stéréotype

- 14 Généralement, les stéréotypes sont définis comme des ensembles de croyances concernant les attributs de tel ou tel groupe social (Ashmore & Del Boca, 1981). Bien entendu, il existe des stéréotypes positifs ou négatifs, et ce dans de nombreuses sociétés. Or, dans toute situation où un stéréotype pourrait être appliqué à une personne, c'est-à-dire pourrait être évoqué pour expliquer un comportement ou justifier une performance – bonne ou mauvaise –, la personne qui est visée par ce stéréotype, et qui le sait, va ressentir une pression, va craindre de voir son comportement ou sa performance uniquement interprétés en fonction de ce stéréotype, sans que ses caractéristiques individuelles ne soient prises en compte, et va, de manière inconsciente et involontaire, modifier son comportement. C'est dans ce type de situation que l'on parle de menace du stéréotype.
- 15 Ce phénomène a d'abord été mis en évidence auprès d'étudiants noirs américains par Steele et Aronson (1995). Ces auteurs cherchaient à expliquer pourquoi les étudiants noirs américains réussissaient moins bien que les blancs, à tous les niveaux de l'enseignement, y compris à l'université. Ainsi, partant du constat selon lequel les étudiants noirs américains obtiennent systématiquement des notes inférieures à celles des étudiants blancs à tous les niveaux de l'enseignement, ces deux chercheurs ont

voulu examiner très précisément le rôle des stéréotypes dans ce phénomène. En effet, aux États-Unis, les Noirs ont parfaitement intégré le stéréotype dont ils sont victimes. Chaque mauvaise note obtenue par un Noir peut alors être perçue, par les autres et par lui-même, comme une confirmation du stéréotype relatif à la couleur de la peau. Ce genre de situation, si elle se répète fréquemment, peut avoir une conséquence à long terme : à force d'être confronté à une suspicion d'infériorité intellectuelle, l'individu peut se désintéresser du domaine concerné, c'est-à-dire ne plus lui accorder aucune importance, ce qui peut entraîner une chute des performances. Autrement dit, après avoir relevé l'existence d'un fort stéréotype aux États-Unis, selon lequel l'intelligence des Américains d'origine africaine serait inférieure à celle des Blancs américains, Steele et Aronson (1995) ont ensuite montré que chaque fois que des étudiants noirs devaient participer à un test d'intelligence, ou chaque fois qu'on leur demandait de spécifier leur origine ethnique avant de répondre à un test, cela les conduisait à penser à leur identité ethnique et aux stéréotypes négatifs reliés. Plus important encore, cela faisait chuter leur performance.

- 16 Dès lors, souhaitant identifier des conditions favorables aux personnes victimes de stéréotypes négatifs, Steele et Aronson ont fait passer une épreuve à des étudiants noirs et blancs. Il s'agissait d'un test d'intelligence verbale. Dans un groupe, composé de Noirs et de Blancs, le test était présenté comme une mesure d'intelligence : c'est la condition de « menace ». Dans cette condition, tout échec des Noirs pouvait donc être expliqué à l'aide du stéréotype d'infériorité intellectuelle liée à la couleur de leur peau. Dans un autre groupe la même épreuve était présentée comme une simple tâche de résolution de problèmes non reliée à l'intelligence. Dans ce cas, même en cas d'échec des Noirs, le stéréotype dont ils sont victimes n'aurait eu aucun sens pour expliquer cet échec : c'est la condition de non-menace. Les résultats de cette recherche ont montré que les performances obtenues par les étudiants Noirs inscrits dans la condition « menace » étaient inférieures aux performances de tous les autres individus. L'interprétation mobilisée tient au fait que cette condition « menace » exerce une pression sur les personnes qui pensent échouer, et qui croient que leur échec sera automatiquement attribué à une infériorité intellectuelle. C'est ainsi que les Noirs auraient ressenti une pression, pression qui aurait entraîné une chute de leurs performances.
- 17 De manière complémentaire, une seconde étude de Steele et Aronson a montré que le simple fait pour un étudiant noir de mentionner la couleur de sa peau sur un questionnaire avant de faire une tâche est suffisant pour activer le stéréotype négatif lié à sa réputation d'infériorité intellectuelle et ainsi ressentir la même pression que celle qu'avaient ressentie les Noirs en condition « menace » de la première étude.
- 18 Nous avons donc là un bref aperçu du pouvoir des stéréotypes. D'autres études similaires ont été faites sur d'autres stéréotypes, comme celle de Croizet et Claire (2003) sur la moindre réussite des étudiants issus de milieux à statut socio-économique modeste en comparaison des étudiants issus de milieux à statut socio-économique élevé.
- 19 Les différences liées au genre des élèves ou des étudiants ont également donné lieu à des recherches fort intéressantes (Désert, 2004). En 1999, Spencer, Steele et Quinn ont demandé à des étudiants et à des étudiantes d'une université américaine de participer à un test de mathématiques difficile. Il s'agissait d'une série d'exercices issus d'un test standardisé utilisé par toutes les universités américaines. Les participants à

l'expérience avaient été sélectionnés pour leur bon niveau en mathématiques. Dans une seconde condition, l'expérimentateur ajoutait que ce test n'avait jamais mis en évidence une différence de réussite entre hommes et femmes. Ensuite, les participants répondaient aux exercices en un temps limité. Spencer et ses collègues ont observé que la note moyenne obtenue par les femmes était inférieure à celle des hommes lorsque le test leur avait été présenté comme une mesure de leurs aptitudes en mathématiques. Ce résultat n'est pas surprenant, il ne fait que refléter les différences hommes/femmes habituellement observées dans ce domaine. La seconde condition expérimentale, celle où l'expérimentateur ajoutait que le test n'était pas sensible au genre, est plus intéressante : les femmes y ont obtenu une note supérieure à celle des hommes de la première condition, et équivalente à celle des hommes des deux conditions. La performance des hommes en revanche, elle, ne changeait pas d'une condition à l'autre. En conclusion, on peut dire que sur un même test de performance, une légère modification des consignes données aux participants a suffi à influencer les notes obtenues.

- 20 Selon Spencer *et al.* (1999), lorsque l'expérimentateur dit aux participants que le test mesure leurs aptitudes en mathématiques, cela induit un risque particulier pour les femmes. Elles ont la réputation d'être peu douées en mathématiques. Dès lors, un échec à la tâche pourrait être vu comme la confirmation de la validité de ce stéréotype. Un risque auquel ne sont pas confrontés les hommes qui participent à la tâche. Et ce surcroît de pression évaluative, comme toujours lorsque celle-ci devient trop forte, entraîne une chute de la performance des femmes. Dès lors, le stéréotype est confirmé et le phénomène cyclique peut perdurer. En revanche, lorsque l'expérimentateur dit que la tâche n'a jamais montré de différences hommes/femmes, cela diminue la pertinence de la réputation négative des femmes pour ce type de tâches. Leur identité sociale ne risque pas d'être utilisée pour expliquer leur performance. Elles se retrouvent alors sur un pied d'égalité avec les hommes : seules leurs caractéristiques personnelles entrent en jeu. Depuis, ces résultats ont été reproduits auprès de nombreux groupes sociaux (Désert & Leyens, 2002). Par exemple, les hommes peuvent se sentir menacés, et réaliser un moins bon score, sur une tâche censée évaluer leurs aptitudes affectives, lorsque leur mauvaise réputation dans ce domaine est rendue saillante (Leyens, Desert, Croizet & Darcis, 2000).
- 21 Dès lors, l'ensemble de ces travaux montre que les réputations sociales négatives dont les individus sont parfois la cible peuvent les conduire à adopter un comportement qui valide ces réputations aux yeux de tous. Ce mécanisme pervers participe au maintien des inégalités sociales. Il est donc important de relever les situations qui lui sont propices afin d'en éviter les effets et d'expérimenter de nouveaux contextes plus équitables pour tous.

Hypothèses et méthode

- 22 C'est sur la base de ces travaux en sciences de l'éducation, en sociologie et en psychologie sociale, que nous avons choisi de poser l'hypothèse générale selon laquelle les différences de performances régulièrement pointées entre les filles et les garçons à l'école pourraient être socialement construites et non inhérentes à leur sexe.
- 23 Plus précisément, l'hypothèse principale de notre étude est que les contextes évaluatifs sont susceptibles, dans certains cas, de « fabriquer » de la différence entre les sexes,

c'est-à-dire d'accentuer les effets du sexisme et des stéréotypes de genre. Dès lors, notre recherche a pour objectif d'identifier les éléments des contextes évaluatifs qui favorisent l'équité entre les filles et les garçons lors des évaluations institutionnelles.

- 24 D'une manière plus opérationnelle, nous appuierons cette première étude exploratoire sur un exercice de français proposé aux élèves de C.E.2 – exercice appartenant bien évidemment aux évaluations nationales de la D.E.P. – et révélant régulièrement des différences de performances entre les élèves filles et les élèves garçons.
- 25 Afin de déterminer si ces différences sont dues à la nature du contexte plus ou moins menaçant véhiculé par les consignes du protocole habituel, nous envisageons de tester une condition moins menaçante pour les élèves en difficulté en se basant sur les travaux de Spencer *et al.* (1999). En effet, nous pensons que les conditions de passation des évaluations nationales exercent une forte pression évaluative sur tous les élèves et certains d'entre eux pourraient ressentir le phénomène de menace du stéréotype lorsque, par exemple, les filles sont évaluées lors des tests de mathématiques ou, inversement, lorsque le niveau scolaire des garçons est évalué en français. Si tel est le cas, le fait d'annuler ces consignes menaçantes comme l'ont fait Spencer *et al.*, devrait permettre de réduire les écarts en fonction du genre.
- 26 Notre hypothèse peut être formulée ainsi : la nature des consignes données avant la réalisation des exercices, lors des évaluations nationales, modulera les performances des élèves en fonction de leur genre. De manière plus précise, *nous nous attendons à répliquer les différences classiquement observées entre les élèves filles et les élèves garçons avec les consignes habituelles (1). En revanche, nous nous attendons à ce que la déclaration d'équivalence de résultats pour les filles et les garçons, déclaration précédant l'entrée dans la tâche, annule les écarts constatés lors de la condition dite « classique » (2).*
- 27 En outre, afin de mieux évaluer l'impact des consignes délivrées avant de réaliser l'exercice, nous avons choisi de tester les effets d'une situation contrôle, c'est-à-dire sans consigne particulière. Dans cette condition, nous attendons des différences de performances intermédiaires entre la condition à très forte pression évaluative, du type D.E.P., et la condition à très faible pression évaluative, dite « non-menaçante ». En d'autres termes, *nous nous attendons à des différences seulement tendancielle entre les filles et les garçons (3).*

Sujets

- 28 142 élèves inscrits en classe de Cours élémentaire première année composaient notre population expérimentale. En effet, nous ne pouvions répliquer les exercices des livrets des évaluations nationales sur une population ayant déjà passée ces évaluations. Le choix du niveau C.E.1 est motivé par un niveau très proche – fin d'année – de celui composant la population nationale (début C.E.2) passant les épreuves de la D.E.P.

Procédure

- 29 La passation collective des épreuves a été assurée par une professeure stagiaire inscrite en seconde année d'I.U.F.M. Les consignes de passation ont été modifiées car elles sont précisément l'objet de cette recherche, nous les détaillerons dans la section « matériel » ci-dessous.

Matériel

- 30 Les épreuves de notre protocole sont extraites des livrets d'évaluation C.E.2 publiées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective en 2002. Pour cette première étude, nous avons choisi d'extraire un exercice composé de trois items où la différence entre les filles et les garçons était relativement importante. Ainsi, c'est l'exercice de français numéro 11 qui servira de support à cette expérimentation. Nous nous intéresserons aux réponses données aux trois items de cet exercice : 55, 56 et 57 (*annexe 1*). Ces items permettent d'évaluer l'identification des accords du verbe avec le sujet et de l'adjectif avec le nom, mettant en jeu le genre et le nombre.

Variables

Variables indépendantes ou facteurs contrôlés

- 31 Deux facteurs seront ici contrôlés :
- Le genre des élèves, et
 - La nature des consignes ; cette dernière sera composée de trois modalités :
 1. *Les consignes classiquement formulées et conçues par la D.E.P.* – présentées en annexe 2.
 2. *Les consignes construites pour diminuer la menace de stéréotype.* Sur la base de l'étude de Spencer, Steele et Quinn (1999), la consigne formulée avant les consignes de la D.E.P. a été la suivante : « Je vais vous demander de faire un exercice. Avant de vous mettre au travail, je dois vous dire que cet exercice est toujours aussi bien réussi par les garçons que par les filles. C'est important pour vous de le savoir ».
 3. *Une condition contrôle* où nous avons supprimé toutes les consignes spécifiques relatives à la tâche. En conséquence, pour cette condition, l'expérimentatrice lisait l'introduction de l'exercice puis le texte support. Ensuite, elle lisait chacune des questions à haute voix pour guider la passation collective.
- 32 Pour ces trois conditions, l'expérimentatrice était présentée comme ayant le statut de professeur stagiaire.

Variable dépendante

- 33 Une seule mesure est retenue pour cette recherche : la réussite aux exercices de français proposés. Pour ce faire, nous utiliserons la grille d'évaluation fournie par la D.E.P. – *annexe 3* – et nous coderons les réponses simplement comme justes (1) ou erronées (0), sans spécifier la nature des erreurs.

Résultats

Analyse des résultats dans chacune des trois conditions

- 34 Notre objectif étant de réduire les écarts de performances entre les filles et les garçons lors de ces évaluations institutionnelles, nous avons choisi de réaliser des comparaisons selon le genre pour chacune des modalités de la variable « consigne ». En effet, nos hypothèses nous conduisent à analyser pour chacune des modalités la présence ou l'absence de différences de performances selon le genre des élèves.

Consignes « D.E.P. »

- 35 Dans cette première condition, où les consignes étaient données en suivant les indications données par la D.E.P., les résultats confirment les résultats généraux obtenus lors des évaluations nationales. En effet, pour ces trois items, une différence de performance est observée en fonction du genre des élèves, et ce auprès d'un échantillon de 59 élèves de fin C.E.1.
- 36 Plus précisément, le nombre moyen de bonnes réponses à l'item 55 n'est pas statistiquement différent pour les filles et pour les garçons, même si les filles obtiennent un score moyen de .71 alors que celui des garçons est de .64.
- 37 De plus, la performance moyenne notée pour les filles ($M = .55$) à l'item 56 est significativement supérieure à celle des garçons ($M = .29$), $t(56,99) = 2,089, p < .04$.
- 38 Quant à l'item 57, nous retrouvons le même pattern de résultats, la moyenne obtenue par les filles ($M = .77$) est significativement différente de celle obtenue par les garçons ($M = .50$) à ce même exercice, $t(52,84) = 2,232, p < .03$.
- 39 Ces résultats confirment notre première hypothèse dans la mesure où les conditions de passation de l'exercice ont été les plus proches possibles de celles recommandées par la D.E.P. Ainsi, à partir de cet échantillon, nous avons, dans un premier temps répliqué les différences classiquement observées entre les filles et les garçons.

Tableau 1/Table 1

	ITEM 55	ITEM 56	ITEM 57
Filles (n = 31)	.71	.55	.77
Garçons (n = 28)	.64	.29	.50

Moyennes des scores obtenus par les élèves lors de la condition « consignes classiquement formulées par la D.E.P. »

Mean scores obtained by pupils when given « instructions classically formulated by the D.E.P. (Ministry of Education Evaluation Bureau) »

Consigne visant à diminuer une menace de stéréotype

- 40 Dans cette seconde condition, construite sur la base des travaux de Spencer *et al.*, nous pensions que la déclaration d'une équivalence de résultats selon le genre précédant l'entrée dans la tâche réduirait les écarts constatés lors de la condition dite « classique ».
- 41 L'analyse statistique - t de Student - révèle des résultats qui ne nous permettent ni d'infirmer, ni de confirmer notre hypothèse. Pour l'item 55, nous n'observons aucune différence significative entre les deux groupes d'élèves étudiés, les filles ($M = .78$) obtiennent des performances plus élevées que les garçons ($M = .70$). Comme dans la condition D.E.P., cette différence n'est pas statistiquement significative.
- 42 En revanche, pour l'item 56, l'analyse met en évidence une différence de performances entre les élèves selon le genre (Filles, $M = .57$, Garçons $M = .30$). Toutefois, notons que cette différence est plus légèrement plus faible que dans la condition D.E.P., $t(41) = 1,77$,

$p < .08$. Pour l'item 57, les résultats obtenus sont similaires, puisque la différence entre les performances obtenues par les filles et les garçons devient tendancielle dans cette condition. Ici, les filles obtiennent une moyenne de .78 et les garçons de .55, $t(36,99) = 1,614$, $p < .11$. Cette légère atténuation de différence de performance n'est, bien entendu, pas significative avec un petit échantillon, même si les performances obtenues par les garçons augmentent légèrement. Notre hypothèse n'est pas validée.

Tableau 2/Table 2

	ITEM 55	ITEM 56	ITEM 57
Filles (n = 23)	.78	.57	.78
Garçons (n = 20)	.70	.30	.55

Moyennes des scores obtenus par les élèves lors de la condition « consignes construites afin de diminuer la menace de stéréotype »

Mean scores obtained by pupils when given « instructions formulated so as to reduce stereotype threat »

Condition contrôle

- 43 Cette condition contrôle avait pour objectif d'évaluer l'effet des consignes d'une manière générale, puisque à la différence des deux autres conditions, les élèves ont ici travaillé dans un contexte dénué de toutes consignes spécifiques ou, plus précisément, avec un minimum de consignes : les élèves devaient réaliser un exercice présenté par une enseignante stagiaire. Or, il s'avère que les résultats sont assez surprenants puisqu'ils infirment notre hypothèse. En effet, pour l'ensemble des items étudiés, nous ne notons aucune différence significative entre les performances des filles et des garçons. Pour les items 55, 56 et 57, les filles obtiennent respectivement une moyenne de 79, 58 et 74, et les garçons : 76, 43 et 67.
- 44 L'ensemble de ces résultats traités statistiquement sera discuté par rapport à nos prédictions lors de notre discussion générale. Mais d'ores et déjà nous pouvons dire que cette situation dénuée de consignes particulières est sans doute la condition qui présente le plus faible enjeu évaluatif dans ce protocole pour tous les élèves et surtout pour les élèves garçons.

Tableau 3/Table 3

	ITEM 55	ITEM 56	ITEM 57
Filles (n = 19)	.79	.58	.74
Garçons (n = 20)	.76	.43	.67

Moyennes des scores obtenus par les élèves lors de la condition contrôle « absence de consigne spécifique »

Mean scores obtained by pupils in the control situation, when given « no specific instructions »

Discussion

- 45 Notre objectif principal consistait à examiner la pertinence de l'hypothèse générale selon laquelle les différences de performances régulièrement pointées entre les filles et les garçons à l'école lors des évaluations institutionnelles pouvaient être socialement construites ou activées par des éléments du contexte évaluatif et donc indépendantes des caractéristiques individuelles des élèves. Ainsi, à l'appui de certains travaux de recherche en psychologie sociale, nous avons testé la pertinence de quelques déterminants psychosociaux du contexte susceptibles de favoriser l'équité entre les filles et les garçons. Aussi, dans un premier temps, avons-nous choisi d'interpréter ces différences au regard du phénomène de menace du stéréotype mis en évidence par Steele et Aronson (1995). La première hypothèse soumise à l'épreuve des faits avançait que la répliation des contextes évaluatifs de la D.E.P. favoriserait la production de différences de performances en fonction de la division sexuée des disciplines. Plus précisément, pour deux items sur trois en français, les garçons obtiennent des performances significativement plus faibles que les filles : notre première hypothèse trouve bien ici quelques éléments de validation intéressants. Ces premiers résultats semblent bien révéler le phénomène de menace du stéréotype.
- 46 Afin de réduire, voire d'annuler ce phénomène, nous avons testé une condition moins menaçante pour les élèves en difficulté en se basant sur les travaux de Spencer *et al.* (1999). Or, les résultats obtenus dans la condition dite de « non-menace », même s'ils attestent d'un mouvement vers cette hypothèse, ne la confirment pas. En d'autres termes, dans ce contexte de déclaration d'équivalence de résultats pour tous les élèves, les garçons obtiennent des performances moins éloignées de celles obtenues par les filles mais tout de même inférieures. Ce qui signifie que, contrairement aux résultats obtenus par Spencer *et al.*, notre consigne n'a pas levé la menace d'échec qui pèse de manière latente sur les garçons comme nous l'attendions.
- 47 Comment expliquer ce faible impact ? Cette consigne a sans doute été insuffisante pour lever toute la pression évaluative attachée à ce contexte scolaire où une personne extérieure à la classe vient tester les connaissances des élèves. Notre interprétation repose sur les travaux d'Elliott et Dweck (1988). Ces chercheurs ont conduit une étude auprès d'élèves de C.M.1 où les enfants étaient informés qu'ils allaient réaliser un ensemble d'exercices. À une moitié de classe, il était déclaré que ces exercices permettraient d'évaluer leurs capacités et à l'autre, que le but de cette tâche était d'apprendre des éléments importants. En outre, on attribuait aux élèves de manière fictive, grâce à une tâche leurre, un niveau de compétence. Et les résultats révèlent que les performances des élèves sont conformes à leur réputation, seulement dans la condition où les exercices avaient été présentés comme une évaluation de leurs capacités. Les élèves qui croyaient avoir un faible niveau de performance avaient obtenu des performances plus faibles que ceux qui croyaient avoir un niveau élevé. Autrement dit, la réputation d'un échec est suffisante pour générer une baisse de performance en situation d'évaluation. L'explication de ce phénomène est simple : le fait de lever la pression évaluative caractérisant un contexte de résolution d'exercices scolaires permettait aux élèves réputés inférieurs d'être plus focalisés sur la tâche à résoudre et donc de réussir davantage (Croizet & Neuville, 2004). Dès lors, les travaux d'Elliott et Dweck nous invitent à penser que le contexte induit par notre consigne a été

insuffisant, dans cette seconde condition, pour lever la pression évaluative véhiculée par la situation vécue comme une situation fortement évaluative par les élèves.

- 48 Cette interprétation est confortée par les résultats obtenus lors de la troisième condition, dite « condition contrôle ». En effet, dans cette dernière condition, il s'agissait d'évaluer les performances des élèves en l'absence de consignes spécifiques afin d'estimer l'impact de ces consignes. Ainsi, dans notre troisième hypothèse, nous attendions des différences de performances intermédiaires entre la condition évaluative très forte du type D.E.P. et la condition évaluative très faible, dite « non-menaçante ». Or, à l'épreuve des faits, les différences tendanciennes attendues ne sont pas mises en évidence. L'analyse des résultats nous conduit à penser que cette situation s'avère être celle qui véhicule le moins de pression évaluative. En effet, les différences de performances selon le genre ne sont ni significatives, ni tendanciennes. Le fait d'avoir demandé aux élèves de renseigner la feuille d'exercice sans indication particulière a donné un statut tout particulier à cette tâche. De manière implicite, il s'agissait de réaliser un exercice peu important pour la jeune professeure stagiaire, un exercice sans enjeu particulier. La peur d'échouer n'a sans doute pas été activée et le phénomène de menace du stéréotype n'apparaît absolument pas non plus. C'est donc cette situation jugée sans enjeu évaluatif qui semble être ici la condition la plus équitable pour les filles et les garçons.
- 49 Il s'agit maintenant d'identifier les processus responsables de cette baisse de performance. En effet, la crainte pour un sujet de confirmer ou d'être vu comme confirmant un stéréotype négatif relatif à son groupe d'appartenance entraîne une augmentation de la pression évaluative sur la personne (Steele, 1997). Cette pression peut devenir suffisamment forte pour perturber son fonctionnement « normal ». Plusieurs travaux de recherche ont déjà montré qu'une augmentation de la pression évaluative a généralement un effet délétère sur le fonctionnement cognitif (Baumeister, 1984 ; Geen, 1985 ; Sarason, 1972 ; Wine, 1971) par une série de mécanismes tels que, entre autres, l'anxiété, une augmentation de la conscience de soi (Monteil, 1993 ; Monteil et Huguette, 1999) ou des pensées interférentes (Carver et Scheier, 1981).
- 50 À court terme, la pression ainsi créée peut perturber le fonctionnement cognitif et le comportement de la cible, jusqu'à l'amener à adopter un comportement qui confirme le stéréotype. À long terme, le fait d'être constamment confronté à cette suspicion d'infériorité intellectuelle peut amener la personne à progressivement désinvestir le domaine concerné (Steele, 1997). Cela se traduira par une modification du concept de soi de telle sorte que l'école ou les domaines intellectuels ne soient plus une base d'auto-évaluation. Dès lors, l'estime de soi sera protégée, quels que soient les résultats scolaires obtenus par la personne. Bien sûr, le désinvestissement a finalement le même effet que la menace, c'est-à-dire une chute des performances (Steele, 1992).
- 51 Puisque la menace du stéréotype est conçue comme la pression ressentie par une personne dans une situation où elle sait que son comportement est évalué et pourrait être vu comme une confirmation du stéréotype, quels sont les mécanismes par lesquels cette augmentation de la pression pourrait perturber le fonctionnement cognitif des sujets ? Un examen de la littérature en psychologie sociale montre que la question de la médiation de ce phénomène reste une question ouverte, car comme l'affirme Désert (2003, p. 134) « *une constellation de processus différents peut prétendre au titre de médiateur* ».

52 Or, face à nos résultats très ciblés ici, il semble utile de croiser les travaux issus de la psychologie sociale avec certaines recherches issues de la psychologie cognitive. En effet, notre hypothèse générale repose essentiellement sur des travaux de recherche appartenant au champ de la menace du stéréotype. Or, peut-être avons-nous sous-estimé l'importance de la tâche demandée aux élèves ? Ainsi, chercher à interpréter les mécanismes cognitifs de l'élève responsables des performances repérées dans de telles situations, dans le domaine concerné, c'est-à-dire l'orthographe, s'avère nécessaire. Ce domaine relève de la psychologie cognitive. Quelles sont les compétences précises évaluées à partir des deux items les plus significatifs ? Pour l'item 56, il s'agit d'identifier le genre d'une personne évoquée dans un message en utilisant des indices morphosyntaxiques (marques du féminin). Et pour l'item 57, il s'agit d'utiliser des indices morphosyntaxiques (marques du féminin) afin d'identifier l'auteur d'un message. Or, d'après Fayol (2005), les individus auraient à leur disposition une capacité unique et limitée de ressources cognitives partagées entre tous les processus mobilisés au cours de la réalisation d'une activité. En outre, il semblerait que les individus, d'une manière générale, fassent preuve de stratégie : ils éviteraient de fonctionner au maximum de leur capacité pour essayer de planifier dans le temps le travail à effectuer afin, notamment, d'éviter des interférences (Fayol, 1999). Plus précisément, Walczyk (2000) montre qu'en production écrite, l'impact des augmentations de coûts cognitifs n'apparaît que lorsque les sujets sont placés en situation de contrainte temporelle. Ce point est tout particulièrement intéressant pour notre recherche. En effet, ici dans les deux premières conditions, pour les items 56 et 57, c'est précisément la contrainte temporelle qui est ajoutée dans les consignes, il est dit aux élèves : « vous avez quatre minutes pour faire ces deux exercices ». L'interprétation liée à cette contrainte de temps nous conduit à penser que l'apparition du phénomène de menace du stéréotype a été facilitée ici lors des situations évaluatives menaçantes où, le sujet devait réaliser une tâche avec une contrainte temporelle. Dès lors, il semble raisonnable de croire que cette contrainte n'a fait qu'accroître la pression évaluative lors de ces exercices orthographiques. Cette hypothèse interprétative trouve d'ailleurs un autre élément de confirmation dans la troisième condition, où, sans aucune indication temporelle, les élèves filles et garçons obtiennent des performances équivalentes.

Limites

- 53 À l'évidence, ces résultats doivent être interprétés avec une extrême prudence pour trois raisons principales. D'abord, ces premiers résultats reposent sur un échantillon relativement faible qui n'a pas été contrôlé du point de vue de sa représentativité de la population des élèves scolarisés en France en cours élémentaire seconde année. En conséquence, la comparaison des scores obtenus ici avec ceux obtenus sur l'échantillon global de la D.E.P. n'est pas envisageable.
- 54 Ensuite, nous postulons ici que les garçons ont les mêmes compétences que les filles. Or, aucune donnée ne nous permet de l'attester véritablement. Nous ne pouvons donc exclure totalement que les garçons aient des compétences inférieures à celles des filles dans les domaines testés par cette étude puisque nous avons simplement travaillé sur l'actualisation de compétences lors d'une situation d'évaluation.
- 55 Et enfin, ce premier travail porte sur un seul exercice composé de trois items en français. Ce support très ciblé nous conduit à être très prudent quant à la

transférabilité de nos résultats sur l'ensemble des exercices composant les évaluations nationales.

- 56 Conscients de ses limites, nous avons d'ores et déjà lancé une opération de recherche plus vaste sur un échantillon plus large, reposant sur des séries plus nombreuses d'exercices en français et en mathématiques, afin de déterminer l'efficacité réelle des déterminants dévoilés lors de cette première étude exploratoire.

Conclusion

- 57 Cette étude est de nature à inciter les conseillers d'orientation psychologues à la prudence, afin de relativiser les résultats de certaines évaluations institutionnelles. En effet, cette première recherche révèle que la nature des consignes données avant la réalisation d'exercices, lors des évaluations nationales, est en mesure de moduler les performances des élèves en fonction de leur genre en mobilisant le phénomène de menace du stéréotype comme hypothèse explicative. En d'autres termes, cette recherche exploratoire montre que les élèves peuvent échouer lors des évaluations car leur attention est partagée entre le travail qu'ils doivent accomplir et les doutes qui les assaillent sur la valeur de leur niveau de compétence. L'élément le plus déterminant de ces contextes évaluatifs semble bien être le poids de la pression évaluative. Que cette pression soit explicite ou implicite, elle a, semble-t-il, des effets délétères auprès des élèves qui échouent habituellement dans ces situations. Bien entendu, aucune conclusion pratique immédiate ne peut être tirée au terme de ce travail exploratoire. Ce premier travail nous invite à répliquer dans un premier temps ce même dispositif, puis nous devons l'étendre à l'ensemble des épreuves incluses dans les livrets de la D.E.P. à la fois en français et en mathématiques. Ainsi, cette recherche se doit d'être étendue à d'autres disciplines, à des âges et à des élèves issus de milieux socio-économiques contrastés afin de participer à la définition de contextes évaluatifs plus équitables : enjeu capital pour une orientation plus juste.

BIBLIOGRAPHIE

- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. Hamilton (Eds.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*, 1-35, Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure : Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 610-620.
- Bergonnier-Dupuy, G., & Mosconi, N. (2000). La construction de l'identité sexuée et le rôle des relations parents/enfants. In J.-P. Pourtois et H. Desmet (Éds.). *Le parent éducateur*. Paris : P.U.F.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation, *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation : A control theory approach to human behaviour*. New York, Springer-Verlag.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le seuil.
- Chatard, A. (2004a). La construction sociale du genre. *Ville, École, Intégration - Diversité*, 138, 23-30.
- Chatard, A. (2004b). L'orientation scolaire sous l'emprise des stéréotypes de genre. In M.-C. Toczec et D. Martinot (Éds.). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, pp. 196-200. Paris : Armand Colin.
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (Éds.). *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 145-175), Paris : Armand Colin.
- Croizet, J.-C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.-C. Toczec & D. Martinot (Éds.). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 55-82). Paris : Armand Colin.
- Désert, M. (2003). La menace du stéréotype. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (Éds.). *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 119-143), Paris : Armand Colin.
- Désert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Ville, École, Intégration - Diversité*, 138, 31-36.
- Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'Année Psychologique*, 102, 555-576.
- Désert, M.-I., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : universelle ? Inéluctable ? In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Éds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 8*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Duru-Bellat, M. (1990/2004). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 1.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behaviour : A social role interpretation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Elliott, E., & Dweck, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Fayol, M. (2005, à paraître). Écrire, Orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*.
- Felouzis, G. (1996). *Le collège au quotidien*. Paris : P.U.F.
- Foulin, J.-N., & Toczec, M.-C. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Geen, R. G. (1985). Evaluation apprehension and response withholding in solution of anagrams. *Personality and Individual Differences*, 6, 293-298.

- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades : Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics, and language. *Social Psychology of Education, 4*, 275-293.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales, vol. 8*, pp. 163-179. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/Féminin II : Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.
- Leyens, J. P., Désert, M., Croizet, J. C., & Darcis, C. (2000). Stereotype threat : Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat ? *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1189-1199.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128*, 903-933.
- Monteil, J.-M. (1993). *Le soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (1999). *Social context and cognitive performance : Towards a social psychology of cognition*. Hove, UK : Psychology Press.
- Morin, C. (1997). Mixité et performances scolaires. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5*.
- Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Ville, École, Intégration - Diversité, 138*, 15-22.
- Sarason, I. G. (1972). Experimental approaches to test anxiety : Attention and the use of information. In C. D. Spielberger (Eds.). *Anxiety : Current trends in theory and research, vol. 2* (pp. 124-142). New York : Academic Press.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance : An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York : Cambridge University Press.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. (1999). Under suspicion of inability : Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 4-28.
- Steele, C. M. (1992). Race and schooling of black americans. *The Atlantic monthly*, April, 68-78.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*, 613-629.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797-811.
- Toczek, M.-C., & Martinot, D. (2004). *Le Défi éducatif des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Traube, P. (2001). *La guerre des sexes : Un avenir ?* Saint-Germain-en-Laye : Odin.
- Vouillot, F. (1999). Cécile, Laure, Julie... Signe particulier : élèves-ingénieurs à l'École nationale des ponts et chaussées. *I.N.E.T.O.P., Orientations, 13*, mars.
- Vouillot, F. (2002). Comment promouvoir l'égalité des sexes à l'école ? *Supplément au bulletin de l'A.N.E.F.*, Printemps 2002, 75-80.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly, 35*, 554-566.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*, 92-104.

Zaidman (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

RÉSUMÉS

Cette étude révèle que la nature des consignes données avant la réalisation d'exercices, lors des évaluations nationales, est en mesure de moduler les performances des élèves en fonction de leur genre. En effet, nous pensons que les conditions de passation des évaluations nationales exercent une forte pression évaluative sur tous les élèves. Ainsi, certains d'entre eux pourraient ressentir le phénomène de menace du stéréotype lorsque, par exemple, les filles sont évaluées lors des tests de mathématiques ou, inversement, lorsque le niveau scolaire des garçons est évalué en français. L'analyse de nos résultats montre que l'élément le plus déterminant de ces contextes évaluatifs semble bien être le poids de la pression évaluative. Que cette pression soit explicite ou implicite, elle a, semble-t-il, des effets délétères auprès des élèves qui échouent habituellement dans de telles situations. Ces premiers résultats devront toutefois être répliqués avant d'être généralisés.

This study reveals that the nature of the instructions given before national evaluation exercises are done may modulate pupils' performances according to their gender. Indeed, we think that the conditions in which national evaluations are taken put all the pupils under great pressure, and some might experience the "stereotype threat" phenomenon when, for example, the girls are evaluated in maths tests or, conversely, when boys' academic levels are evaluated in French. The analysis of our results shows that the most decisive element in these contexts seems well to be the weight of the pressure of evaluation. Whether this pressure is explicit or implicit, it seems to have very negative effects on pupils who usually fail in such situations. These first very encouraging results will have however to be retorted before being generalized.

INDEX

Mots-clés : Contexte d'apprentissage, Évaluation, Genre, Menace du stéréotype

Keywords : Evaluation, Gender, Learning context, Stereotype threat

AUTEUR

MARIE-CHRISTINE TOCZEK

est maître de conférences en psychologie et sciences de l'éducation à l'Institut universitaire de formation des maîtres, Clermont-Ferrand (IUFM d'Auvergne, 20 avenue Bergougnan, 63000 Clermont-Ferrand). Elle est actuellement membre du Laboratoire de recherche PAEDI, JE 2432 où elle étudie les caractéristiques psychosociales des situations d'enseignement. Co-auteur du *Défi éducatif* (2004) et de *Psychologie de l'enseignement* (2006) paru chez Armand Colin. Membre du Conseil national des universités et membre du Conseil scientifique du programme incitatif de recherche sur l'éducation et la formation (PIREF et ACI Éducation et Formation). Courriel : mctoczek@auvergne.iufm.fr