

COMMENT RÉDUIRE LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES SELON LE GENRE LORS DES ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES ?

Force est de constater que des disparités de réussite, d'orientation scolaire, d'attitudes ou de motivation existent 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. Plus précisément, les évaluations nationales pointent, de manière récurrente, des différences de performances entre les filles et les garçons. Ainsi, en 2005, en mathématiques, les filles obtiennent un score moyen de 69,7 sur 100 contre 72,02 pour les garçons en classe de CE2 et de 61,66 contre 65,34 pour les garçons en sixième. Alors que pour les exercices de français, nous notons des scores moyens inversés, les filles obtiennent une moyenne de 74,64 sur 100 contre 70,22 pour les garçons en CE2 et de 61,45 contre 55,44 pour les garçons en sixième.

Comment expliquer de telles différences ? Les explications sont-elles d'ordre biologique ou social ? Dans la littérature, co-existent deux thèses opposées.

Certains travaux reposent sur 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.

A 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 psychologues sociaux, 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.

C'est dans la lignée de ces travaux développant la thèse d'une construction sociale des différences, que cette étude a pour objectif de comprendre l'origine de telles différences

La construction sociale des stéréotypes de genre

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 et 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 et Szkrybalo, 2002). Selon Chatard (2004), différents éléments permettent de penser que l'identité de genre, la connaissance des stéréotypes de genre et la connaissance de ces stéréotypes 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 et al., 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 ?

Un ensemble de recherches, dont celles menées par Nicole 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. L'éducation scolaire exerce également, semble-t-il, une influence capitale. Marie Duru-Bellat (1990) démontre comment les élèves apprennent de manière implicite à devenir un homme ou une femme, cet apprentissage semble 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. Selon Mosconi (2001), les enseignants –dans leur ensemble- confirment la dominance masculine avec 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 des filles sont liées à des comportements dociles et inversement pour les garçons où les enseignants attendent plus d'indiscipline. De plus, d'une manière générale, 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.

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.

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. 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.*

Dans cette étude, nous envisageons d'identifier les situations susceptibles de réduire les écarts constatés lors des évaluations institutionnelles. 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 est-ce les situations, les contextes liés à ces évaluations qui créent ces écarts ?

Or, des recherches en psychologie sociale montrent précisément que certains contextes psychosociaux évaluatifs 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

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 qu'il pourrait 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 unique interprété en fonction de ce stéréotype, sans que ces 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.

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.

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. 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.

D'une manière plus opérationnelle, nous appuierons cette première étude sur un exercice de français proposé aux élèves de CE2 -exercice appartenant aux évaluations nationales de la DEP- et révélant régulièrement des différences de performances entre les élèves filles et les élèves garçons.

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 avons testé une condition moins menaçante pour les élèves en difficulté en se basant sur les travaux de Spencer, Steele et Quinn (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.

Dès lors, notre hypothèse peut être formulée ainsi, la nature des consignes données avant la réalisation des exercices, lors des évaluations nationales, modèlera les performances des élèves en fonction de leur genre. De manière plus précise, *nous attendons à répliquer les différences classiquement observées entre les élèves filles et les élèves garçons avec les consignes habituelles* (1). *En revanche, nous attendons que la déclaration d'équivalence de résultats pour les filles et les garçons, déclaration précédant l'entrée dans la tâche annulera les écarts constatés lors de la condition dite « classique »* (2).

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 évaluative très forte du type DEP et la condition évaluative très faible, dite « non-menaçante ». En d'autres termes, *nous attendons des différences plutôt tendancièlles entre les filles et les garçons* (3).

142 élèves inscrits en classe de Cours élémentaire première année composent la population de cette étude.

La mesure retenue pour cette recherche est la réussite aux exercices proposés. Pour ce faire, nous avons utilisé la grille d'évaluation fournie par la DEP et nous avons codé les réponses simplement comme justes ou erronées (0).

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 étude 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 conclue 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 DEP 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.

Eléments bibliographiques

- 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.
- Bussey, K., Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation, *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le seuil.
- Chatard, A. (2004). L'orientation scolaire sous l'emprise des stéréotypes de genre. In M. C. Toczek et D. Martinot (Eds). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. pp. 196-200. Paris : Armand Colin.
- 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.
- Duru-Bellat, M. (1990, 2004). *L'école des filles*. Paris : l'Harmattan.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behaviour: A social role interpretation*. Hillsdale, NJ Erlbaum.
- Felouzis, G. (1996). *Le collège au quotidien*. Paris: PUF.
- 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.
- Martin, C. L., Ruble, D.N., Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903-933.
- 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, Ecole, Intégration – Diversité*, 138, 15-22.
- 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.