



HAL
open science

ETUDE DES DETERMINANTS DES INEGALITES DE DESTINS SCOLAIRES : Représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes évaluatifs

Carine Souchal

► **To cite this version:**

Carine Souchal. ETUDE DES DETERMINANTS DES INEGALITES DE DESTINS SCOLAIRES : Représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes évaluatifs. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2012. Français. NNT: . tel-00797155

HAL Id: tel-00797155

<https://theses.hal.science/tel-00797155>

Submitted on 5 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE BLAISE- PASCAL – CLERMONT-FERRAND
ÉCOLE DOCTORALE DE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES (ED 370)
UFR DE PSYCHOLOGIE, SCIENCES SOCIALES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LABORATOIRE ACTIVITE, CONNAISSANCE, TRANSMISSION, ÉDUCATION
ACTÉ - EA4281

Thèse de Doctorat nouveau régime

*En vue de l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Blaise-Pascal
Mention : Sciences de l'éducation (70^{ème} section)*

**ETUDE DES DETERMINANTS DES INEGALITES DE
DESTINS SCOLAIRES :**
Représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes
évaluatifs
Volume 1

Présentée et soutenue publiquement le 04 décembre 2012
par **Carine SOUCHAL**

Sous la direction de :
Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE

Composition du jury :

Marcel CRAHAY, rapporteur,
Professeur, Sciences de l'éducation, Universités de Genève et de Liège.
Delphine MARTINOT
Professeure, Psychologie, Université de Clermont-Ferrand.
Christine MIAS
Professeure, Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse.
Pascal PANSU, rapporteur
Professeur, Sciences de l'Éducation et Psychologie, Université de Grenoble.
Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE
Professeure, Sciences de l'Éducation, Université de Clermont-Ferrand.

*A ma sœur et à ma nièce, héroïnes anonymes,
en hommage à leurs combats livrés et gagnés.*

*Aux écoliers de demain : mon neveu à naître, ma nièce, mes enfants à venir,
pour que le chemin des apprentissages leur soit toujours doux,
enthousiasmant et dénué de menace.*

A ma grand-mère, Irène.

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE, directrice de thèse pour ce travail. Un grand merci pour ses qualités professionnelles : le temps qu'elle m'a consacré, les objectifs qu'elle m'a fixés, les conseils, le guidage, les discussions... Un immense merci aussi pour ses qualités humaines : sa patience, sa gentillesse, sa simplicité ont fait que je suis parvenue au bout de ce projet malgré les doutes et les obstacles...Merci d'avoir toujours su dissocier l'important du non important et d'avoir toujours pris le temps de considérer autant la personne que je suis que la doctorante...

Je tiens également à remercier Marcel Crahay, Delphine Martinot, Christine Mias et Pascal Pansu, les membres de mon jury de m'avoir fait l'honneur d'accepter de lire et d'évaluer mon travail.

L'idée de réaliser ce travail n'aurait probablement jamais germé dans mon esprit sans la passion, l'enthousiasme et les compétences multiples de mes enseignants de l'UFR Psychologie de Clermont-Ferrand. Merci à eux, donc, d'avoir éclairé l'étudiante que j'étais et d'avoir, en partie, modelé l'adulte que je suis devenue.

Certains des travaux relatés ici ont été conçus et réalisés en collaboration avec plusieurs partenaires. Aussi, un immense merci à Céline Darnon, sans laquelle deux des études exposées ici n'auraient pas pu être menées. Merci également à elle pour m'avoir associée aux multiples réflexions qu'elle mène avec ses étudiants. Merci également à Marion Dutrévis pour son aide au début et à la fin de ce travail. Je remercie également ici les étudiants de Master de l'IUFM avec lesquels j'ai travaillé : Claire Coudray, Betty Faure, David Malleret, Laurianne Marchal, Damien Montal et Myriam Parouty.

J'adresse également un grand merci à tous mes petits élèves, sources inépuisables de questionnements, d'interrogations, mais aussi de fou-rires, d'émerveillement et de motivation. Ma reconnaissance va aussi aux collègues qui m'ont ouvert leur classe, ainsi qu'aux inspecteurs qui m'ont délivré les autorisations nécessaires pour y accéder.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui ont croisé mon chemin et partagé un bout de la route avec moi : Guy, mon « copain de DEA » pour m'avoir à maintes reprises écoutée, m'avoir prodigué son soutien et ses conseils, les enseignants et les chercheurs du laboratoire Acté et de l'IUFM de Clermont-Ferrand et du Puy en Velay pour les discussions enrichissantes et stimulantes qu'ils ont eues avec moi, ainsi que pour m'avoir procuré de bonnes conditions pour terminer cette thèse. Merci à Hélène et Julie pour leur aide si précieuse et généreuse...

Merci à mes amis, pour leur implication de près ou de loin dans ce travail : Stéphanie et Céline pour ces discussions enflammées qui ont jeté les bases de mon intérêt pour la recherche. Marie-Laure qui n'a eu de cesse de souffler sur la flamme pour la raviver, la nourrir, la veiller... merci infiniment d'être toujours là malgré tout et de me montrer encore et toujours que tout est possible...sans toi, rien de tout cela n'aurait été possible... Emilie, pour m'avoir appris le nom des couleurs et en avoir mis dans ma vie, Séverine, ma copine d'Alouette, de smoothies, de philosophie et de dernière ligne droite, merci pour tes conseils, ton soutien et ta vision de la vie... Courage, ce sera bientôt ton tour !

Les quelques lignes suivantes ne sauraient suffire à témoigner ma gratitude à l'ensemble de ma famille qui a soutenu financièrement et psychologiquement mon parcours sinueux jusqu'au point final de cette thèse. Merci donc à mes parents pour leur compréhension, leur patience, leur soutien, les valeurs qu'ils m'ont transmises, merci à ma mère de m'avoir appris à questionner le pourquoi des choses et à mon père de m'avoir transmis le souci du comment... Merci à mon frère pour nos discussions au sujet de l'effet Pygmalion, à ma sœur pour sa présence discrète et attentive auprès de moi. J'adresse également mes remerciements à ma grand-mère Odette et à mes beaux-frères, belles-sœurs et beaux-parents pour l'intérêt porté à l'avancée de mon travail. Une mention toute particulière à mes relectrices de choc : Lucile, Sylvie, Maman et Marie-Laure...

Enfin, mes derniers et pourtant ô combien vifs remerciements vont à mon compagnon, Dimitri, pour sa patience, son calme et son dévouement. Merci de m'avoir entourée, soutenue, attendue, supportée et re-supportée ... Merci aussi d'être celui qui me rassure, me protège, m'inspire et me pousse à aller, à son image, toujours un peu plus loin...

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	9
------------------------------	----------

CHAPITRE 1 : Classes sociales, Sexe et Ecole : Les appartenances sociales déterminent-elles les destins scolaires ?	19
--	-----------

1. Classes sociales, Sexe et Accès à l'Ecole : un bref historique	20
1.1. Accès des filles à l'école.	21
1.2. Accès des classes sociales défavorisées à l'école : démocratisation quantitative et démocratisation qualitative	24
1.3. La politique éducative française depuis 1982.	27
1.3.1. Les politiques spécifiques à la réduction des inégalités	27
1.3.2. Les pratiques éducatives : les lois d'orientation	31
2. Classes sociales, sexe et parcours scolaires	33
2.1. Classes sociales, sexe et orientation	34
2.1.1. Les demandes familiales	34
2.1.2. Propositions des enseignants et conseils de classe	37
2.2. Classes sociales, sexe et performances scolaires	39
2.2.1. Classes sociales et performances scolaires	39
2.2.2. Sexe et performances scolaires	40

CHAPITRE 2 : Les déterminants des performances scolaires : Sexe, classes sociales et pré-requis cognitifs	43
--	-----------

1. Le déterminisme biologique	44
1.1. Performances scolaires et niveau d'intelligence	44
1.2. Intelligence et classes sociales	45
1.3. Intelligence et sexe	46
1.4. Intelligence et évolutionnisme	49
1.5. Intelligence, essentialisme et légitimation des rapports de domination	51
1.6. Déterminisme biologique et limites	51
2. Le déterminisme social	53
2.1. Les pratiques familiales	53
2.1.1. Les styles éducatifs et les pratiques éducatives	55
2.1.1.1. Le mode de structuration familiale	55
2.1.1.2. Les pratiques éducatives familiales	59
2.1.2. L'accompagnement scolaire	62
2.2. La domination sociale	64

CHAPITRE 3 : Classes sociales, genre et stéréotypes. Que pensent les élèves et les enseignants ?	70
---	-----------

1. Les représentations propres à soi	71
1.1. Le concept de soi	71
1.2. Le sentiment d'auto-efficacité	73
2. Les origines des croyances sur soi	75
2.1. Soi-même	75

_Toc337779306

2.2. Le soi-miroir _____	75
2.3. La société et ses stéréotypes _____	77
2.3.1. Stéréotypes, préjugés et discrimination _____	77
2.3.2. Développement de la connaissance et de l'adhésion aux stéréotypes de genre et de milieu social. _____	80
2.3.2.1. Les stéréotypes de genre _____	81
2.3.2.2. Les stéréotypes propres aux classes sociales. _____	82
2.3.3. Implications sur notre travail. _____	83
2.3.4. ETUDE 1: Stéréotypes et Préjugés des jeunes enfants à l'encontre des personnes issues de milieux sociaux défavorisés. _____	85
2.3.4.1. Objectifs de l'étude. _____	86
2.3.4.2. Méthode _____	88
2.3.4.3. Résultats _____	91
2.3.4.4. Discussion _____	107
2.3.4.5. Conclusion _____	115
3- De l'impact des stéréotypes _____	116
4. Les représentations au sujet de l'intelligence et de la réussite _____	120
4.1. Cadre général _____	120
4.2. Le pattern orienté vers la maîtrise _____	122
4.3. Le pattern de l'impuissance _____	123
4.4. Acquisition des buts de réussite et des théories de l'intelligence. _____	126
4.5. ETUDE 2 : La conception de l'intelligence et les buts adoptés par les élèves. _____	128
4.5.1. Objectifs _____	128
4.5.2. Méthode _____	130
4.5.3. Résultats _____	133
4.5.4. Discussion _____	140
4.5.5. Conclusion _____	145
4.6. Théories de l'intelligence et enseignants _____	146
4.6.1. ETUDE 3 : Représentations de l'intelligence des professeurs et origine sociale des élèves. _____	152
4.6.1.1. Objectifs de l'étude _____	153
4.6.1.2. Méthode _____	154
4.6.1.3. Résultats _____	156
4.6.1.4. Discussion _____	162
5. Conclusion _____	166
CHAPITRE 4 :Stéréotypes, Buts de réussite et Situations Evaluatives. _____	168
1.Le poids du contexte _____	169
1.1. Contexte et Menace de l'identité personnelle _____	169
1.2. Contexte et menace de l'identité sociale. _____	172
1.2.1. Le phénomène de menace du stéréotype _____	172
1.2.2. Les caractéristiques de la situation menaçante _____	175
1.2.3. Les modérateurs de l'effet _____	178
1.3. Comprendre et ... éradiquer la menace ... ? _____	181
2.Contextes menaçants, théories de l'intelligence et buts de réussite _____	185
2.1. Les rôles possibles des théories de l'intelligence et des buts de réussite dans l'effet de menace du stéréotype. _____	185
2.2. Implications pour nos recherches. _____	189
2.3. Le caractère situationnel des buts d'accomplissement et des théories de l'intelligence. _____	190
2.3.1. Climat de maîtrise <i>versus</i> climat de compétition _____	191
2.3.2. Les caractéristiques de l'évaluation _____	193
3.Quelques essais de modification du contexte évaluatif... _____	196
3.1. Une situation scolaire quotidienne... la situation évaluative _____	196

3.2. Supprimer les notes ? ETUDE 4	199
3.2.1. Objectifs de l'étude	201
3.2.2. Méthode	204
3.2.3. Résultats	209
3.2.4. Discussion	216
3.2.5. Conclusion	223
3.3. Présenter l'objectif de l'évaluation comme orienté vers la maîtrise.	225
3.3.1. L'exemple du genre : ETUDE 5	225
3.3.1.1. Objectifs de l'étude	225
3.3.1.2. Méthode	228
3.3.1.3. Résultats	233
3.3.1.4. Discussion	240
3.3.1.5. En conclusion ...	246
3.3.2. L'exemple des CSP (numération) : ETUDE 6	247
3.3.2.1. Objectifs de l'étude	247
3.3.2.2. Méthode	252_Toc337779375
3.3.2.3. Résultats	258
3.3.2.4. Discussion	267
3.4. Offrir des standards de comparaison:ETUDE 7	273
3.4.1. Objectifs de l'étude	273
3.4.2. Méthode	275
3.4.3. Résultats	280
3.4.5. Discussion	286
3.4.6. Conclusion	289
CONCLUSION GENERALE	295
BIBLIOGRAPHIE	306

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1. Exemples de personnages utilisés pour l'étude 1.....	89
Figure 2. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 1 « Montre-moi le personnage avec lequel tu aimerais jouer. » en fonction de leur niveau de scolarisation.....	93
Figure 3. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 2 « Montre- moi le personnage qui est le plus gentil » en fonction de leur niveau de scolarisation.....	95
Figure 4. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 3 « Montre-moi le personnage qui est le moins gentil » en fonction de leur niveau de scolarisation.....	97
Figure 5. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 4 « Montre-moi le personnage qui semble être le moins bon » en fonction de leur niveau de scolarisation.....	99
Figure 6. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 5 « Montre-moi le personnage qui semble être le meilleur » en fonction de leur niveau de scolarisation.....	101
Figure 7. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 6 « Montre-moi le personnage qui sera le meilleur élève. » en fonction de leur niveau de scolarisation.	102
Figure 8. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 7 « Montre-moi le personnage qui sera le moins bon élève. » en fonction de leur niveau de scolarisation.....	104
Figure 9 a et b. Pourcentage des élèves ayant désigné chacun des personnages en réponse à la question « Montre-moi le personnage qui te ressemble le plus » en fonction de l'origine sociale des élèves.....	106
Figure 10 : Exemple d'échelle utilisée pour l'étude 2.....	131
Figure 11 : Degré d'accord avec les items présentant une conception malléable et fixe de l'intelligence manifesté par les enfants en fonction de leur origine sociale.....	135
Figure 12 : Degré d'accord avec les items présentant une conception malléable et fixe de l'intelligence manifesté par les enfants en fonction de leur genre.....	135
Figure 13 : Niveau d'adhésion aux items exprimant les trois types du buts en fonction de l'origine sociale des participants.....	139
Figure 14: Niveau d'adhésion aux items exprimant les trois types du buts en fonction du genre des participants.....	139
Figure 15 : Niveaux d'accord des professeurs des écoles avec les items concernant les représentations de la population en général au sujet de la stabilité et la malléabilité de l'intelligence et des performances scolaires des élèves en fonction de leur statut socioéconomique.....	157
Figure 16 : Niveau d'accord déclarés par les professeurs des écoles avec les items concernant leurs propres représentations au sujet de la stabilité et la malléabilité de l'intelligence et des performances scolaires des élèves en fonction de leur statut socioéconomique.....	159
Figure 17 : Le modèle des processus sous-tendant la menace du stéréotype selon Ryan & Ryan (2005)	186
Figure 18: Stereotyped Task Engagement Process Model, d'après Smith (2004).....	187
Figure 19 : Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (d'après Maehr & Midgley, 1991 ; traduction de Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006)	192
Figure 20 : Protocole suivi pour l'étude 4.....	205
Figure 21 : Score d'adhésion aux items relatifs aux buts de performance-approche en fonction du genre et du type d'évaluation.....	211
Figure 22 : Score DBPEA en fonction du genre et du type d'évaluation proposé.....	213
Figure 23: Score d'adhésion aux buts de maîtrise en fonction du type d'évaluation reçu.....	214
Figure 24 : Protocole suivi pour l'étude 5.....	229
Figure 25 : Performances obtenues au test en fonction du genre et de la condition.....	233
Figure 26 : Scores d'adhésion aux buts de performance-évitement en fonction de la condition et du genre.....	236
Figure 27 : Protocole suivi pour l'étude 6.....	252
Figure 28 : Performances obtenues aux deux passations des tests portant sur le texte 2 en fonction des conditions évaluatives.....	260
Figure 29 : Protocole suivi pour l'étude 7.....	275
Figure 30 : Performances obtenues aux différents essais en fonction du type d'évaluation prodigué.....	281

Tableau 1 Répartition de l'effectif des participants en fonction de leur niveau de scolarisation.....	88
Tableau 2. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 1 « Montre-moi le personnage avec lequel tu aimerais jouer. ».....	91
Tableau 3. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 2 en fonction de leur niveau de scolarisation. « Montre-moi le personnage qui est le plus gentil ».....	94
Tableau 4. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 3 en fonction de leur niveau de scolarisation. « Montre-moi le personnage qui est le moins gentil. ».....	96
Tableau 5. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 4 en fonction de leur niveau de scolarisation « Montre-moi le personnage qui semble être le moins bon. ».....	98
Tableau 6. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 5 en fonction de leur niveau de scolarisation. « Montre-moi le personnage qui semble être le meilleur. ».....	100
Tableau 7. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 6 en fonction de leur niveau de scolarisation. « Montre-moi le personnage qui sera le meilleur élève. ».....	101
Tableau 8. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 7 en fonction de leur niveau de scolarisation. « Montre-moi le personnage qui sera le moins bon élève. ».....	103
Tableau 9. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse aux différentes questions en fonction de leur niveau de scolarisation.....	106
Tableau 10. Mise en relation des conceptions de l'intelligence des enseignants et des caractéristiques de leur encadrement pédagogique extrait de Doudin & Martin, 1999.....	149
Tableau 11. Mise en relation des conceptions de l'intelligence des enseignants et du fonctionnement de leurs élèves extrait de Doudin & Martin, 1999.....	150
Tableau 12. Contraste d'intérêt testant l'hypothèse d'interaction entre le genre et le type d'évaluation.....	212
Tableau 13. Scores moyens de DBPEA en fonction du type d'évaluation et du genre.....	213
Tableau 14. Contraste d'intérêt codant l'hypothèse sur les performances.....	232
Tableau 15. Valeurs des F et des p données par les analyses de variance concernant les effets principaux du statut socioéconomique sur les 4 mesures de performance.....	258
Tableau 16. Moyennes, erreurs standards et seuils de significativité des comparaisons deux à deux des performances obtenues en fonction des conditions évaluatives pour les deux textes.....	259
Tableau 17. Moyennes et erreurs standards obtenues pour les différents essais en fonction du type d'évaluation.....	280
Tableau 18. Distribution des choix de figure des participants en fonction de la condition évaluative dans laquelle ils étaient placés.....	283
Tableau 19. Récapitulatif des caractéristiques et des principaux effets significatifs et tendanciels observés dans les études 4 à 7.....	288

INTRODUCTION GENERALE

« Les maîtres d'école sont des jardiniers en intelligences humaines »

Victor Hugo- Faits et Croyances- Océan-1840

S'il est une institution qui revêt une importance capitale dans la vie de tous les individus appartenant à l'immense majorité des sociétés existantes, c'est bien l'école. Son importance tient aux multiples influences qu'elle exerce tant sur les individus que sur leur vie future. En effet, selon Dubet et Martucelli (Crahay, 2000), les systèmes scolaires assurent trois fonctions : la première fonction est une fonction éducative, l'école devant former les individus, les rendre capables d'autonomie et de rationalité face à leur environnement. Mais elle doit également les socialiser. Il s'agit là de sa seconde fonction, qui consiste à leur transmettre les normes qui leur permettront de s'intégrer dans la société et de fonctionner en son sein. Enfin, la troisième fonction est la fonction de distribution : l'école est également l'institution qui distribue des diplômes et par ce biais assigne aux individus la place qui sera la leur dans la société : les diplômes acquis à l'école fonctionnent comme de véritables sésames pour l'obtention d'emplois qui, à leur tour, assignent aux individus qui les occupent des positions et statuts sociaux hiérarchisés. Selon ces mêmes auteurs, cette dernière fonction, jadis soumise aux deux premières, a pris, avec la massification du public scolaire et l'ouverture de l'école à tous, un poids croissant. De nos jours, l'importance de cette fonction distributive aurait ainsi surpassé celle des deux autres fonctions : l'enjeu de la réussite scolaire serait donc devenu la réussite sociale, parallèlement la notion d'échec scolaire serait intimement liée à celle d'échec social. Face à l'importance de cet enjeu, il convient alors de

questionner l'institution scolaire afin de comprendre sur quelles bases et par quels mécanismes elle opère cette fonction de distribution.

La question des déterminants des destins scolaires reste entière. Pourquoi, alors qu'ils sont placés côte à côte dans la même classe, sous la responsabilité d'un même enseignant, deux élèves obtiennent aujourd'hui des résultats différents et suivront demain des parcours scolaires différents. Pourquoi l'un accédera ensuite par le biais de son diplôme à un emploi valorisé, lui conférant un haut statut social alors que l'autre fréquentera une filière moins porteuse, débouchant sur un poste à faible valeur sociale ? La réponse consensuelle à ces questions n'existe pas. Tout au plus peut-on se risquer à affirmer que la recherche d'un seul déterminant serait certainement vaine et que la réponse doit se situer au carrefour de plusieurs influences.

Bien sûr, dans notre société fière de son école républicaine, on nous répondra certainement que tout dépend du mérite des individus : le principe d'égalité, mot souvent encore gravé sur le fronton de nombre de nos écoles rurales aux côtés de ses acolytes « liberté » et « fraternité », rappelle l'idéal affiché de l'institution scolaire : en dispensant la même instruction à tous les petits citoyens, on peut alors penser sereinement que ce sont les meilleurs d'entre eux, les plus méritants, qui suivront le meilleur parcours scolaire et qu'ils seront ainsi récompensés par un statut social élevé. Et pourtant...

L'examen des statistiques pointe d'une manière récurrente que les grands gagnants de cette course méritocratique censée offrir les mêmes chances à tous sont souvent issus des mêmes groupes sociaux. A la lecture des statistiques sur « L'Etat de l'école » publiées par le Ministère de l'Education Nationale en Novembre 2011, on s'aperçoit que les destinées scolaires puis professionnelles des garçons et des filles ne suivent pas les mêmes tendances. En effet, les filles ont globalement de meilleurs parcours scolaires que leurs homologues

masculins : 48 % d'entre elles sortent par exemple du système scolaire avec un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 35 % des garçons. Cependant, c'est dans la répartition au sein des filières qu'il y a un déséquilibre flagrant : ainsi, 79% des lauréats du baccalauréat littéraire sont des filles alors qu'elles ne représentent que 46% des bacheliers de série scientifique. Pour les jeunes orientés en filières technologiques, les filles sont principalement inscrites dans les filières du tertiaire alors que les garçons sont plus représentés dans les filières de production. En fait, comme le note le rapport « Filles et Garçons, sur le chemin de l'égalité » (MEN, 2011), « les filles sont encore peu nombreuses à se diriger vers les formations les plus valorisées sur le marché du travail. » que sont les filières scientifiques, les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs. Ainsi, en France selon l'enquête emploi-Insee 2010, 27% des diplômés des écoles d'ingénieur sont délivrés à des filles. Ce constat est valable pour une grande majorité des pays européens (Eurostat, 2005). Les statistiques relatives à « L'Etat de l'école » (2011) alertent également sur les parcours scolaires différents qui caractérisent les élèves en fonction de leur milieu socioéconomique d'appartenance. Ainsi, en 2005, 85% des enfants de cadres étaient titulaires du baccalauréat alors que cette valeur n'était que de 53% chez les enfants d'ouvriers ou d'employés. Au sein même de cette population de bachelier, on sait également que les élèves ne sont pas répartis d'une manière homogène au sein des filières, et que là encore le milieu social d'origine apparaît comme un facteur de différenciation : en effet, selon les mêmes sources, si 77,5% des bacheliers enfants de cadres ont un baccalauréat général en 2010, c'est le cas pour seulement 35,8% des bacheliers enfants d'ouvriers ou d'employés. La proportion s'inverse lorsqu'on considère les taux d'obtention des baccalauréats professionnels : ils concernent 25,4% des bacheliers enfants de cadres contre 33,4% des bacheliers enfants d'ouvriers ou d'employés. Ces inégalités de répartitions touchent ensuite les études supérieures : 61% des enfants de cadres ont, pour plus haut diplôme, un diplôme de l'enseignement supérieur contre 31% des enfants d'ouvriers ou

d'employés. Le plus haut diplôme obtenu est un CAP ou un BEP pour 21 % des enfants d'ouvriers ou d'employés mais pour seulement 9% des enfants de cadres. Ces statistiques ne sont pas un cas isolé en France, mais elles se retrouvent dans de nombreux pays à l'échelon mondial (OCDE, 2010a ; Felouzis, 2009). Comment expliquer que tous ces individus, pourtant tous passés sur les bancs de l'école républicaine, suivent des parcours scolaires marqués par leurs appartenances sociales ? Il faut bien avouer que l'examen de ces mêmes statistiques montre que les performances scolaires elles-mêmes sont tributaires de ces appartenances sociales.

Pour étudier cette question, il faut donc d'abord décider si les performances scolaires reflètent réellement les capacités et les compétences des individus : pour certains, la réponse est oui. Ceux-là cherchent donc des explications à la distribution non homogène des capacités ou des compétences au sein de la société (e.g., Bernstein, 1975 ; Bourdieu, 1979 ; Geswind & Levitsky, 1968 ; Hernstein & Murray, 1995 ; Lautrey, 1980). Pour d'autres cependant, cette réponse est non. Pour eux, alors, les performances scolaires sont l'aboutissement d'un processus dans lequel interviennent des mécanismes psycho-sociaux en tant que puissants régulateurs des comportements (Bandura, 1986 ; Monteil & Huguet, 1991 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999 ; Steele & Aronson, 1995).

C'est dans ce dernier courant que s'insère ce travail de thèse qui formule alors l'hypothèse que ces différences de performances constatées peuvent résulter des représentations que les élèves construisent à propos d'eux-mêmes (Bandura, 1986), de l'intelligence et de la réussite (Dweck, 1999 ; Ames, 1992 ; Nicholls, 1984a, 1984b). Il envisage également l'interaction de ces représentations avec les situations scolaires en étudiant l'idée que ces représentations, issues de la société, pourraient entrer en résonance avec les situations proposées à l'école et agir ainsi sur les comportements et les performances

des individus. Son objectif est d'observer les effets de situations de classe se voulant équitables, dans lesquelles les éléments saillants du contexte permettraient à tous les élèves, quelles que soient leurs appartenances sociales, de réussir au mieux. Pour ce faire, parmi tous les groupes sociaux connaissant des parcours scolaires peu avantageux, deux populations d'intérêt ont été choisies, comme deux objets d'étude possibles des mêmes mécanismes psychosociaux à l'œuvre dans les disparités des performances et des parcours scolaires. Ces deux groupes sélectionnés : les filles et les enfants issus de familles à faible statut socioéconomique l'ont été car ils partagent la même histoire de stigmatisation et que la société s'est de tout temps opposée, plus ou moins consciemment, plus ou moins ouvertement, à la mobilité de ces individus au sein de l'échelle sociale. Cependant, on gardera à l'esprit que ce travail pourrait être étendu à d'autres groupes fortement dépendants de la société dans laquelle ils s'insèrent, par exemple le groupe des noirs, aux Etats-Unis, dont la réussite scolaire est souvent moins élevée que celle des blancs, des asiatiques ou hispaniques (NAEP, 2011).

Pour poursuivre ces objectifs, ce travail s'insère dans le champ des sciences de l'éducation. Ainsi, il se propose de réfléchir à la question de départ en convoquant plusieurs disciplines ressources telles que l'histoire de l'éducation, la sociologie et la psychologie sociale. L'ambition ici est alors de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la production de ces inégalités scolaires, tout en restant toujours le plus près possible des situations ordinaires de classe.

Pour amorcer notre réflexion, le **premier chapitre**, à la lumière d'un bref retour en arrière historique, montrera que l'idée d'égalité des chances sur laquelle se base l'institution scolaire n'est peut-être finalement qu'un ambitieux postulat théorique, qui n'a cependant jamais été atteint dans les faits (Lelièvre & Lelièvre, 1991 ; Merle, 2002). En effet, les

disparités initiales, objectives et assumées, du système scolaire résidaient essentiellement dans le fait que l'accès à l'école ou, en tout cas, aux formes les plus avancées d'éducation, était réservé à certains groupes sociaux tel que le groupe des garçons, au détriment de celui des filles ou tel que le groupe des enfants issus de milieux favorisés, au détriment des enfants du peuple. Or, au cours de l'histoire, ces disparités ont lentement muté et ont été remplacées par des différences quant aux réelles possibilités de réussite de ces mêmes catégories de population au sein de l'Ecole, désormais ouverte à tous (Felouzis, 2009). La massification de l'enseignement n'a donc pas mis fin au traitement inéquitable des enfants en fonction de leur groupe social d'origine : l'égalité d'accès n'a pas entraîné l'équité et les élèves continuent d'embrasser des parcours différents, souvent dictés par leurs appartenances sociales. Bien sûr, différentes politiques publiques d'éducation sont mises en œuvre par exemple en France pour pallier ce problème mais leurs bilans mitigés n'ont jamais été à la hauteur des espérances énoncées lors de leur mise en place. La question restera donc entière à la fin de ce chapitre : pourquoi, alors que « le traitement » scolaire prodigué aux petits élèves est objectivement de plus en plus égalitaire, l'égalité de réussite n'est pourtant toujours pas au rendez-vous ? Et si, en fait, les différences venaient du public scolaire ?

Le second chapitre passera en revue les hypothèses relatives à un développement asymétrique des prérequis cognitifs au sein de la population en sous-entendant que les différences de performances peuvent en découler. Dans un premier temps seront envisagées les explications issues d'une vision biologiquement déterminée des performances, décrites ici comme des indicateurs exacts des capacités des individus (Geswind & Levitsky, 1968 ; Hernstein & Murray, 1995). Mais ce chapitre exposera également des travaux stipulant que les élèves arrivent à l'école en ayant été exposés à différents stimuli liés à leur environnement social les rendant plus ou moins adaptés à la demande scolaire (Lautrey, 1980 ; Bernstein,

1975 ; Bourdieu & Passeron, 1964). L'image de sujets socialement construits se dessinera donc, modelés d'abord par leurs parents, leurs pairs, leur milieu, mais également par la société elle-même qui se charge de leur inculquer qui ils sont et quelle sera leur place en son sein.

Le **troisième chapitre** explorera alors cette piste comme déterminant possible des performances scolaires : sachant que les représentations que les individus construisent d'eux-mêmes et de leurs aptitudes ont des répercussions sur leurs aspirations, leur engagement dans les tâches proposées et également sur leurs performances (Bandura, 1986), nous étudierons dans un premier temps les stéréotypes caractérisant les membres de nos deux populations d'intérêt et constateront qu'ils sous-entendent tous une infériorité de leur cible dans le domaine intellectuel : alors que les filles sont connues pour être moins performantes que les garçons dans le domaine scientifique (Brown & Joseph, 1999 ; Guimond & Roussel, 2002), cette réputation d'infériorité concerne l'ensemble des capacités intellectuelles pour les individus issus de milieu socioéconomique de faible statut (Darley & Gross, 1983 ; Duncan, Hill & Hoffman, 1988). La connaissance de ce stéréotype ainsi que sa généralisation aux performances scolaires seront vérifiées par l'étude 1. Puis, nous nous intéresserons plus précisément, à la représentation que les élèves ont de l'intelligence et de la réussite. En effet, la littérature scientifique rapporte qu'il existe deux façons de se représenter l'intelligence. Alors que certains la décrivent comme une caractéristique stable dont le niveau est fixé une fois pour toute dès la naissance, d'autres la définissent au contraire comme une caractéristique malléable, en constante évolution, perfectible au fur et à mesure de la rencontre avec de nouvelles situations (Dweck, 1999). Ces représentations de l'intelligence déterminent également les buts de réussite poursuivis par les élèves, c'est-à-dire la représentation que les élèves se font de la réussite : certains considèrent que réussir, c'est montrer qu'on est le plus compétent ou éviter de montrer qu'on est le moins compétent. Pour d'autres, réussir, c'est

plutôt progresser, s'améliorer. Ces différentes représentations ont des conséquences émotionnelles, affectives et comportementales fondamentales dans l'explication des conduites et des productions de performances scolaires (Ames, 1992a, 1992b ; Nicholl, 1984a, 1984b). Cela nous amènera à isoler ces deux facteurs afin d'étudier plus spécifiquement le poids qu'ils pourraient revêtir dans l'explication des disparités de performances observées au sein des différents groupes sociaux. Plus particulièrement, nous formulerons l'hypothèse selon laquelle le fait d'appartenir à certains groupes sociaux stigmatisés sur le domaine de l'intelligence – ici le groupe des femmes ainsi que celui des personnes d'origine socioéconomique défavorisée - pourrait favoriser l'adoption de représentations de l'intelligence et l'adhésion à des buts de réussite mal adaptés, voire délétères, pour les performances scolaires et donc pour la réussite scolaire. L'étude 2 cherchera ainsi à comprendre si l'exposition à ce type de représentations stéréotypées ne pourrait pas avoir conduit les élèves à les intérioriser et à se les appliquer à eux-mêmes, orientant du même coup la représentation de leur propre intelligence ainsi que le choix de leurs buts de réussite. L'étude 3 nous conduira également à étudier la représentation que les professeurs des écoles ont de leurs élèves en fonction de leur origine sociale. Ce chapitre s'achèvera sur l'idée que les élèves arrivant en classe ont déjà appris à se définir d'une certaine manière et que la société leur a déjà dicté des critères de réussite différents.

Le quatrième chapitre étudiera alors le contexte scolaire et le sens que peuvent recouvrir les différentes situations scolaires pour les élèves stigmatisés. Plus précisément, on s'intéressera aux différentes représentations de l'intelligence et de la réussite que ces situations peuvent activer chez eux. On s'arrêtera alors sur les hypothèses faisant état de la nature situationnelle des performances scolaires qui résultent, selon ce courant de recherche, de la rencontre entre l'environnement et les représentations que les élèves ont construites (Croizet & Claire, 1998 ; Spencer et al., 1999 ; Steele & Aronson, 1995). Plus particulièrement, on s'intéressera aux situations évaluatives, situations récurrentes à l'école.

Basées sur l'idée évoquée plus haut que tous les élèves doivent être traités de la même façon, avoir les mêmes chances, ces situations refusent de considérer les différences de base des individus à qui elles s'adressent. Empreintes du principe méritocratique voulant « que le meilleur gagne », elles orientent nécessairement l'attention des individus vers la comparaison des écarts séparant leurs propres performances de celles des autres. Or, on sait qu'attirer l'attention des individus stigmatisés sur la comparaison sociale en présence d'individus non stigmatisés peut être délétère pour leurs performances, par l'intermédiaire entre autres de l'activation de représentations de l'intelligence et de buts de réussite non adaptés (Ryan & Ryan, 1995 ; Smith, 2004, 2006). Ce chapitre s'emploiera donc à observer les caractéristiques de certaines situations scolaires qu'on essaiera par ailleurs d'infléchir afin de les rendre plus équitables. Il s'agira de chercher des contextes évaluatifs reproductibles en classe permettant de jouer sur les différences de représentations et donc de performances entre les différents groupes sociaux afin d'être équitables pour tous. S'inspirant des études menées sur le climat de maîtrise (Ames, 1992a ; Epstein, 1988), une série de 4 études sera exposée, ciblant chacune un aspect du contexte évaluatif. L'idée générale sous-tendant cet ensemble d'études sera en fait d'aménager la situation évaluative afin qu'elle permette à tous les individus de ne considérer que l'enjeu de formation de l'école, en mettant l'enjeu de sélection ou, du moins de classement, pour un temps entre parenthèses. Ainsi, l'étude 4 se penchera sur l'utilisation des notes à l'école. Leur usage controversé s'il en est peut-il contribuer à creuser les écarts de performances entre les individus d'origines sociales ou de sexe différents ? Puis, les études 5 et 6 s'attacheront à déterminer s'il est possible, même en conservant l'usage d'une note, d'en amoindrir les effets menaçants simplement en rappelant que sa fonction est d'aider les élèves dans leur apprentissage et non de les comparer entre eux. Enfin, l'étude 7, menée auprès d'enfants n'ayant jamais reçu de notes, observera l'effet du standard de comparaison offert aux élèves : leurs performances antérieures ou la performance des autres élèves de la classe.

Les résultats de ces études seront ensuite discutés et amèneront à s'interroger au sujet de la pertinence du niveau d'analyse situationnel choisi ici. La classe, le maître et le contrat didactique tacitement passé entre les élèves et lui pourraient certainement être des objets d'étude plus performants pour comprendre comment les climats instaurés pendant un certain laps de temps dans les classes peuvent être plus ou moins équitables et jouer sur les écarts entre les performances obtenues par les élèves socialement stigmatisés et ceux qui ne le sont pas.

CHAPITRE 1 : Classes sociales, Sexe et Ecole : Les appartenances sociales déterminent-elles les destins scolaires ?

« Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux en toutes ses parties serait monstrueux, de même un Etat le serait-il si tous ses sujets étaient savants. »

Richelieu, Testament politique, chap. 11, sect. 10

Notre idéal éducatif est tout tracé. L'éducation du peuple aujourd'hui a une dimension personnelle. Son objectif est de donner à chacun sa chance non pas en servant à chacun la même soupe amère au nom d'une égalité mal comprise mais en permettant à chacun d'accéder à l'éducation adaptée à sa demande"

Jules Ferry, Conférence du 10.04.1870

En ce début de vingt-et-unième siècle, les instructions officielles de l'Education Nationale rappellent régulièrement à tous les professionnels de l'éducation que l'Ecole est un lieu où chacun, quelle que soit son origine sociale, son sexe, et sa culture doit pouvoir réussir. Pourtant, de statistiques en statistiques, on s'aperçoit non moins régulièrement que cet objectif n'est pas atteint. En effet, l'augmentation globale du taux de scolarisation et de l'espérance de scolarisation des petits français n'est pas sans cacher d'importantes disparités de destinées scolaires entre les groupes sociaux (MEN, 2011). Comme relaté dans l'introduction, deux

groupes sociaux semblent particulièrement être victimes de ces inégales répartitions : les filles et les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

En fait, un bref historique du développement du système éducatif français nous montre que les déterminants de ces inégales destinées scolaires se sont déplacés au cours du temps : historiquement décidées et assumées par les dirigeants de notre pays, ces inégalités font maintenant l'objet de politiques éducatives dont le but affirmé est leur réduction. Cependant, malgré ces politiques, elles subsistent encore, et restent tributaires des procédés d'orientation et des performances réellement dissemblables obtenues par les élèves en fonction de leur groupe social d'appartenance.

1. Classes sociales, Sexe et Accès à l'École : un bref historique

L'École telle que nous la connaissons est l'aboutissement d'une longue évolution. Elle a été façonnée depuis l'Antiquité par l'histoire de notre pays, par ses dirigeants, en fonction des différents enjeux politiques, économiques et idéologiques dont elle était investie selon les périodes.

L'examen de son histoire (Léon & Roche, 2008) montre qu'elle a connu une alternance de phases de développement intense et de phases de stagnation, voire de retours en arrière. Au cours de ces différentes phases, l'organisation de l'École est souvent révélatrice du rôle que lui assignait les dirigeants du moment : protéger la religion face aux invasions de peuples barbares païens sous l'Ancien Régime, faire adhérer le peuple aux principes de la Révolution, former des cadres administratifs et militaires efficaces et soumis sous l'Empire, propager les valeurs de la République et former la main d'œuvre nécessaire pour faire face à l'industrialisation au XIXe siècle , ... (Lelièvre, 1990).

Quoiqu'il en soit, l'histoire de l'évolution du système scolaire est marquée par une densification progressive de son public qui a particulièrement explosé depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Les réformes les plus connues relatives à cette explosion numérique du public scolaire sont celles menées en 1881 et 1882 par Jules Ferry alors ministre de l'Instruction Publique. Ces lois confèrent à l'Instruction Publique française ses trois caractéristiques principales qui restent encore d'actualité de nos jours : sa laïcité, sa gratuité, et son caractère obligatoire pour les deux sexes à cette époque jusqu'à l'âge de 13 ans. Cet ensemble de lois couronne le processus de démocratisation de l'accès à l'école, du moins pour le premier palier de cette école : l'école primaire. Le secondaire reste quant à lui payant. A partir de cette date, tous les enfants non seulement peuvent, mais également doivent, suivre un programme d'instruction. Cette franche évolution législative permet d'entériner un mouvement de massification de l'enseignement déjà commencé dans les faits. Elle est surtout bénéfique à deux catégories de population dont la scolarisation avait hérité de l'histoire d'un franc retard : les filles et les enfants des campagnes généralement de milieux sociaux peu aisés (Lelièvre, 1990 ; Lelièvre & Lelièvre, 1991). Considérons maintenant plus spécifiquement l'évolution de la scolarisation de ces deux groupes d'intérêt : les filles et les enfants issus de milieux sociaux défavorisés.

1.1. Accès des filles à l'école.

Sous l'Ancien Régime, l'éducation des filles est principalement le fait des familles ou des institutions religieuses. A la veille de la Révolution, les structures d'éducation fréquentées par les filles dispensent une instruction essentiellement religieuse, même si des rudiments de lecture et d'écriture sont enseignés, toujours dans un souci religieux puisqu'il s'agit tout d'abord d'apprendre à lire les textes religieux. Leur scolarité ne dure en moyenne que 2 ou 3 années, contre 4 à 8 ans pour les garçons (Lelièvre & Lelièvre, 1991). L'écart

d'alphabétisation et de scolarisation entre les garçons et les filles, même s'il s'est réduit tout au long des XVIIème et XVIIIème siècles n'en reste pas moins patent puisque à la fin de cette période, 27% des filles sont alphabétisées contre 47% des garçons (Lelièvre & Lelièvre, 1991).

La Révolution française, puis la Réforme, voient la création d'écoles républicaines où l'enseignement est dispensé par des instituteurs d'Etat. Cependant, et malgré quelques essais de déclaration et de lois parfois favorables parfois défavorables à l'instruction des femmes, l'instabilité politique de cette période ne permet pas de changement en profondeur des usages réels sur le terrain. Les filles restent sous-scolarisées et fréquentent encore en majorité des institutions religieuses où leur instruction est limitée par rapport à celle des garçons. L'Empire Napoléonien, s'il est à l'origine de la création des écoles d'Etat pour les garçons, ne change dans les faits pas réellement les conditions d'accès au savoir des filles. La création et l'organisation des écoles publiques pour filles sont dévolues au bon vouloir des communes. L'instruction féminine reste donc encore majoritairement assurée par les institutions religieuses.

En 1850, le taux de scolarisation des filles a pratiquement rattrapé celui des garçons. Cependant, comme le notent Lelièvre et Lelièvre (1991), il reste une différence majeure dans la nature de leur encadrement : quand 75% des garçons sont encadrés par du personnel laïc, c'est le cas pour seulement 37% des filles. De plus, le personnel religieux chargé de l'instruction des garçons et des filles n'est pas soumis aux mêmes exigences de diplômes : les hommes religieux (qui enseignent aux garçons) doivent justifier de l'obtention d'un brevet, délivré par le recteur, pour enseigner alors qu'il n'est demandé qu'une lettre d'obédience rédigée par leur supérieur aux sœurs enseignant aux filles. C'est seulement à cette période, un demi-siècle après l'avoir fait pour les garçons, que l'Etat commence à légiférer afin

d'institutionnaliser l'enseignement féminin primaire par les lois Falloux (1850) et Duruy (1867) et enfin secondaire grâce à la loi Camille Sée (1880).

Cependant, malgré l'ouverture progressive des écoles aux filles, la seconde distinction entre l'instruction proposée aux filles et celle reçue par les garçons tient aux horaires d'enseignement plus conséquents pour ces seconds ainsi qu'aux contenus même qui leur sont enseignés. Cette seconde distinction, présente dès le XVIII^e siècle, perdurera plus longtemps encore que la distinction d'accès à l'école. En effet, considérant les différents rôles dévolus aux hommes et aux femmes dans la société, et invoquant plus ou moins les différences de « nature » entre les deux sexes, les penseurs et les législateurs de l'instruction et de l'éducation de tous les temps ont conçu des programmes différenciés. La fille, future épouse et mère, doit recevoir une éducation qui la prépare à assumer le rôle principalement domestique qui lui est réservée. Les exemples de déclaration allant dans ce sens à toutes les époques ne manquent pas, comme en témoigne par exemple ce rapport sur l'Instruction Publique de Talleyrand présenté à l'Assemblée Nationale en septembre 1791 alors même que, par ailleurs, les notions d'égalité et de citoyenneté sont en plein essor : « *Les hommes sont destinés à vivre sur le théâtre du monde. L'éducation Publique leur convient. La maison paternelle vaut mieux à l'éducation des femmes [...] Destinées aux soins intérieurs, c'est au sein de leur famille qu'elles doivent en recevoir les premières leçons et les premiers exemples. [...] Que toutes vos institutions tendent donc à concentrer l'éducation des femmes dans cet asile domestique : il n'en est pas qui convienne mieux à la pudeur, et qui lui prépare de plus douces habitudes.* » (cité par Lelièvre et Lelièvre, 1991, p.35). Cette façon de cantonner l'éducation des filles aux travaux domestiques et de les tenir éloignées des « savoirs savants » se perpétue : une ordonnance datée de 1836 préconise l'enseignement aux filles du chant, du dessin, et des travaux d'aiguille alors que les garçons doivent étudier le latin et les mathématiques. La loi Camille Sée ouvrant l'enseignement secondaire aux filles en 1880

différencie encore les programmes de latin et de mathématiques. Les sciences, accusées de « dessécher les jeunes filles et d'amoindrir leur grâce et leur sensibilité » (Lelièvre et Lelièvre, 1991) voient leur programme d'enseignement réduit à leur plus strict minimum. La tradition de l'enseignement féminin, plus littéraire que scientifique naît à ce moment. Il comprend encore par ailleurs des cours de « travaux d'aiguille » et d'« économie domestique » dont ne bénéficient pas les garçons pour qui les horaires de latin et de mathématiques sont renforcés. En fait, les programmes scolaires ne seront unifiés pour les représentants des deux sexes qu'en 1925.

Cet accès des filles à l'école est à modérer car il est également fonction du niveau social de provenance de la jeune fille. En effet, une autre distinction majeure à étudier dans l'accès à l'éducation de la population française au cours de l'histoire est celle qui a de tous temps touché les enfants issus de milieux sociaux opposés.

1.2. Accès des classes sociales défavorisées à l'école : démocratisation quantitative et démocratisation qualitative

L'idée selon laquelle l'Etat doit assurer l'instruction de tous quelle que soit son origine sociale n'est pas nouvelle, elle est inscrite dans la constitution de 1791 sous ces mots : « *Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignements indispensables à tous les hommes* ». Cette idée assez générale pour être admise par une majorité se heurte pourtant dans son application à deux types d'obstacles.

Le premier est un obstacle matériel. Scolariser l'ensemble de la population sans inégalités sociales d'accès à l'école impose d'abord la gratuité de l'école. Or, au fil de l'histoire et jusqu'à l'aube de la IIIe République, cette gratuité a parfois été de mise, mais elle n'a pas tout le temps été garantie (Lelièvre, 1990 ; Léon et Roche, 2008). De même, le fait que l'obligation scolaire, parfois décrétée, n'ait pas été constante a favorisé la scolarisation des enfants issus de milieux favorisés au détriment des autres, considérés très souvent comme une force de travail supplémentaire bien utile pour subvenir aux besoins de leur famille (Lelièvre, 1990 ; Léon et Roche, 2008).

C'est à ces titres que les lois Duruy puis surtout Ferry marquent un tournant dans la scolarité des petits écoliers français dont le nombre ne cesse d'augmenter depuis la fin du XIXe siècle. La massification du public scolaire se poursuit avec la loi Guizot (1886) qui étend la gratuité aux élèves des cours complémentaires puis les lois adoptées de 1930 à 1933 établissant progressivement la gratuité des études secondaires. En 1936, l'âge légal de fin de scolarité obligatoire passe à 14 ans pour être ensuite fixé à 16 ans en 1959 avec la réforme Berthoin. Si les études supérieures restent payantes, leur montant est encadré et des bourses sont créées afin de permettre aux élèves les plus fragiles économiquement de faire face. La fin du XIXe siècle et le XXe siècle est donc la période qui voit la démocratisation de l'école : le nombre d'« enseignés » ainsi que la durée des études s'accroissent inexorablement (Léon et Roche, 2008). Cependant, cette démocratisation numérique, « quantitative » selon Prost (1986) ne doit pas cacher le second obstacle à l'égalité de tous devant l'École.

Ce second obstacle est plus idéologique. Il consiste à trouver une définition acceptable de ces « *parties d'enseignements indispensables à tous les hommes* ». Dès la veille de la Révolution, les parlementaires s'opposaient quant à savoir en quoi devait consister l'enseignement commun donné aux élèves. Ainsi, le parlementaire La Chalotais, alors en

charge de la réflexion sur l'Education au milieu du XVIIIe siècle, écrit dans son *Essai d'Education Nationale* en 1763 : « *Le bien de la société demande que le bien du peuple ne s'étende pas plus loin que ses occupations.* », à quoi Voltaire, pourtant symbole de la philosophie des Lumières, répond en 1766 : « *Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres et non des clercs tonsurés.* ». Ces considérations, citées par Lelièvre (1990), illustrent bien à quel point l'école primaire conçue au départ pour préparer à une profession, même si elle s'ouvre progressivement à plus d'enfants, se borne souvent à dispenser une instruction limitée et pratique alors que l'étude des savoirs plus « intellectuels » est réservée aux échelons supérieurs, fréquentés par les enfants de niveaux sociaux plus élevés que leur « nature » ou leur « naissance » ne destinent pas aux professions de basse condition (Lelièvre, 1990).

Dans une synthèse sur l'histoire et la structure du système scolaire français consacrée à l'enseignement primaire, Vincent (1972) insiste sur le fait que malgré les déclarations égalitaires à la base de l'ouverture de l'école à tous, le système français a eu du mal tout au long de son histoire à se concevoir comme un système unique, dont l'école primaire ouvert à tous ne serait que le premier échelon. En effet, pour lui, « *tout se passe comme si même la simple représentation d'une école unique ne parvenait à vaincre la représentation d'écoles distinctes pour chaque classe d'homme* ». Il illustre ses propos en montrant que les lois Ferry, pourtant promulguées dans un idéal d'égalitarisme tout droit inspiré des idées révolutionnaires, n'en conçoivent pas moins l'école primaire comme l'école certes du peuple, mais également comme une structure demeurant coupée du secondaire qui reste ainsi inaccessible pour les classes populaires.

Depuis, de nombreuses lois promulguées sous la Ve République ont fait progresser le système éducatif pour tendre vers un système unifié. Citons par exemple la loi Capelle-

Fouchet (1963) qui crée dans la suite des écoles primaires les collèges d'enseignement secondaires (CES) qui n'en restent pas moins séparés en trois filières distinctes, vectrices de débouchés différents. Ces filières seront à leur tour unifiées en 1975 avec la réforme Haby instaurant le collège unique et repoussant alors la séparation entre les filières générales et professionnelles à la fin de la cinquième. Dans le but de valoriser la voie d'enseignement professionnel, la loi Savary, en 1984, instaure ensuite le baccalauréat professionnel.

Pourtant, malgré ces modifications profondes de structure, cette période est marquée par un constat d'échec de la démocratisation de l'enseignement : le collège unique a rassemblé une population d'élèves caractérisée par son hétérogénéité de niveau scolaire, mais également de comportements et de référents culturels qu'il n'arrive pas à homogénéiser. Ce constat va engendrer une suite de réformes et de mesures destinées à réduire les inégalités de parcours. A la question de « l'égalité des chances » jusqu'ici recherchée va se substituer la notion « d'équité » du système éducatif. Ainsi, à partir des années 1980, la France va voir s'établir, à l'instar de plusieurs pays européens, une politique déjà menée aux Etats-Unis depuis les années 60 et basée sur l'idée de « discrimination positive » (Maguain, 2006).

1.3. La politique éducative française depuis 1982.

1.3.1. Les politiques spécifiques à la réduction des inégalités

Selon Maguain (2006, p.148), « *la discrimination positive peut se définir comme toute action volontariste cherchant à corriger de façon concrète une situation d'inégalité des chances avérée et persistante frappant une minorité raciale, ethnique ou en fonction du sexe dans l'emploi, l'éducation ou le logement* ». Ce principe part du constat que soumettre à un traitement strictement égal des individus qui sont de fait marqués par des inégalités au départ ne permet pas d'annuler ces inégalités mais ne fait que les amplifier. On décide alors de glisser de l'idée « d'égalité des chances » à celle « d'égalité des résultats », qui, pour être

atteinte, nécessite de mettre en place des processus de compensations envers certaines populations. Aux Etats-Unis, où des politiques de ce type ont vu le jour dès les années 60, elles concernent surtout la prise en compte des inégalités inter-ethnies. En France et dans plusieurs pays européens comme le Royaume Uni, les Pays-Bas ou l'Italie, on assiste également depuis les 30 dernières années à la reprise de cette idée, même si la force et les modalités de ces politiques sont différenciées et adaptées aux problématiques de chacun de ces pays (Maguain, 2006).

C'est ainsi que la France a choisi de mettre en œuvre une politique préférentielle fondée sur des critères socioéconomiques en établissant un « zonage » de son territoire déterminant les endroits où l'action éducative devait être renforcée. En 1981¹, Alain Savary alors ministre de l'Education Nationale, crée ainsi les Zones d'Education Prioritaire (ZEP), délimitées par la compilation d'indicateurs tels que les revenus moyens constatés, le taux d'élèves issus de l'immigration, le pourcentage d'élèves boursiers, mais également les proportions d'élèves ayant redoublé ou encore les niveaux d'abandon scolaire enregistrés. Ces zones, reconnues comme cumulant des « handicaps socioculturels et économiques », se voient alors dotées de moyens matériels et pédagogiques supplémentaires. Le taux d'encadrement est ainsi rehaussé, l'accent est mis sur le travail en équipe incluant également les acteurs extérieurs à l'école et la définition de projets éducatifs est encouragée.

Cette politique se voit renforcée une première fois en 1990 par une série de mesures² visant à faire progresser le fonctionnement et l'image des Zones d'Education Prioritaires, dans le but clairement exprimé d'obtenir une amélioration significative des résultats des élèves.

¹ Voir le site gouvernemental consacré à l'éducation prioritaire : www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/reperes-historiques.html ainsi que les circulaires n° 81-238 du 1-7-1981, n° 81-536 du 28-12-1981.

² www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/reperes-historiques.html ainsi que les circulaires n° 90.028 du 01-02-1990 et 92-360 du 07-12-1992.

Ainsi, des coordinateurs de zone sont mis en place au sein des ZEP, et une prime de sujétion spéciale est attribuée aux enseignants exerçant au sein de ces zones. Le nombre de Zones d'Education Prioritaires est également augmenté. Un processus d'évaluation de la politique éducative prioritaire est, de plus, engagé, sur la base duquel une nouvelle relance est effectuée en 1997³ avec notamment la création des Réseaux d'Education Prioritaires (REP). Ces réseaux mêlent à des établissements déjà classés en ZEP d'autres établissements rencontrant eux aussi des difficultés. Ces dispositions font ainsi encore augmenter le pourcentage d'élèves français bénéficiant de cette politique préférentielle. Selon le Ministère de l'Education Nationale, à la rentrée 2000, c'est 1,7 millions d'élèves qui sont scolarisés dans des zones classées en REP/ZEP, soit 17,9% des élèves de primaire et 21,2% des collégiens français.

En 2006⁴, la politique d'éducation prioritaire connaît une nouvelle relance avec la création du dispositif « Ambition Réussite » qui remplace le dispositif des ZEP/REP. Ainsi, une nouvelle carte plus restrictive est créée sur la base là aussi d'indices socioéconomiques et scolaires. Les collèges et les écoles qui les alimentent peuvent être classés en Réseau Ambition Réussite (RAR) pour les populations les plus défavorisées et en Réseau de Réussite Scolaire pour ceux qui accueillent une population plus contrastée. Ce dispositif prévoit notamment la création de comités exécutifs de pilotage regroupant les directeurs, les chefs d'établissement et les inspecteurs des établissements concernés dans le but d'une plus grande coordination des moyens et des projets mis en œuvre. De plus, chaque établissement signe un partenariat « de haut niveau » avec une institution choisie dans le contexte local (complexe sportif, laboratoire de recherche, ...) qui permet aux élèves d'accéder aux ressources de ces structures, mais également de se sentir affiliés à une structure d'excellence. Enfin, depuis la

³ Circulaires n° 97-233 du 31-10-1997, 98-145 du 10-7-1998, 99-007 du 20-1-1999, 2000-008 du 8-2-2000.

⁴ Circulaire n° 2006-058 du 30-03-2006.

rentrée 2011⁵, la politique d'éducation prioritaire est dirigée par le programme des Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ECLAIR) qui s'appuie sur le bilan des contrats signés au sein des RAR et des RAS arrivés à échéance en 2010. Ce programme voit entre autres la nomination de préfets d'étude à chaque niveau de la scolarité du collège destinés à faciliter la relation avec les familles. Il encourage la personnalisation des parcours d'apprentissage et le renforcement des liens entre pédagogie et vie scolaire grâce au recours à des partenariats extérieurs. Il dote également les établissements en moyens humains supplémentaires. Ce programme concerne à la rentrée 2011 6% des écoliers et 5,5% des collégiens. Depuis 2008, des Internats d'Excellence ont également été mis en place. Ils visent à permettre aux élèves issus de milieux défavorisés « *souffrant dans leur environnement de situations difficiles compromettant leurs chances de réussite* » d'obtenir une place dans un internat « *dans la perspective de meilleures chances de réussite scolaire* »⁶.

Concernant les femmes et les filles, la politique de discrimination positive ne s'observe en tant que telle dans le milieu de la politique dans lequel la France s'est dotée d'un ensemble de loi visant à établir la parité dans les instances gouvernantes⁷. Dans la sphère éducative, on peut néanmoins trouver de nombreuses opérations menées en partenariat avec des associations telles que « Femmes et mathématiques », « Femmes et sciences » ainsi que « Femmes ingénieurs » avec lesquelles une convention a été signée en 2011 visant à augmenter le nombre de femmes dans les filières scientifiques et les carrières à haut statut. Une convention interministérielle impliquant 8 ministères a également été élaborée dans le

⁵ www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/reperes-historiques.html,

BO n° 29 du 22 juillet 2010,

Voir aussi le Vademécum du programme ECLAIR, accessible en ligne à cette adresse :

http://media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/71/8/2011_vademecum_eclair_bdef_181718.pdf

⁶ Note interministérielle du 23 mai 2008

⁷ Loi du 31 janvier 2007

but de « *renforcer l'action interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif* »⁸.

On le voit les politiques ciblées en faveur des groupes sociaux que les statistiques désignent comme les plus stigmatisés quant à leur parcours scolaire sont nombreuses. Mais ce souci se retrouve également au centre des lois d'orientation régissant l'ensemble du système scolaire français.

1.3.2. Les pratiques éducatives : les lois d'orientation

Pour la première fois de son histoire, la France s'est dotée en 1989 d'une loi, appelée Loi d'Orientation, concernant l'ensemble de son système éducatif de l'enseignement préélémentaire à l'enseignement supérieur. Parmi les quatre grandes missions de l'école énoncées par cette loi, on retrouve la « *contribution à l'égalité des chances et à la réduction des inégalités liées à un handicap individuel ou social* »⁹. Cette loi d'orientation fixe un objectif ambitieux (non atteint) d'un taux de réussite de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat qu'il soit général, technologique ou professionnel. Cette loi est également à l'origine de l'organisation de la scolarité par cycles pluriannuels à l'école primaire, destinés à mieux prendre en compte les niveaux hétérogènes et donc à mieux différencier l'enseignement dispensé dans le but d'améliorer son efficacité.

En 2005, une nouvelle loi d'Orientation¹⁰ est rédigée. Comme la précédente, elle réaffirme que l'un des objectifs du système éducatif est de lutter contre les inégalités. Elle définit d'ailleurs un socle commun de connaissances et de compétences qui doit être maîtrisé par tous les élèves de la République : Il s'agit en fait de « *garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de*

⁸ Voir le site : <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html>

⁹ Loi n° 99-533 du 25 juin 1999

compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société». L'idée n'est donc plus tellement de gommer toutes les différences, mais plutôt de permettre à chacun de partager un bagage minimal de connaissances communes. Dans la foulée, un dispositif d'aide personnalisée est créé pour les enfants en difficulté auxquels les enseignants doivent consacrer deux heures par semaine.

Malgré ces efforts et cette volonté affichée de venir à bout des inégalités scolaires, les établissements scolaires français continuent d'être constitués de sections ou de filières différentes associées à des valeurs sociales et des espérances de débouchés différents et dont l'accès est inégalement ouvert aux différents groupes sociaux (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992 ; Guichard & Cassar, 1998). A ce sujet, Prost (1986) propose une distinction encore d'actualité entre deux processus de démocratisation de l'éducation : il différencie ainsi l'indiscutable démocratisation quantitative de l'Ecole et sa démocratisation qualitative, processus consistant selon lui à rendre le destin scolaire des élèves moins tributaire de leurs origines sociales, et dont le bilan est, de nos jours encore, plus mitigé (voir aussi Euriat & Thélot, 1995 ; Merle, 1996, 2002) : certes l'accès à l'instruction est plus large et en principe ouvert à tous, mais l'Ecole continue d'orienter et d'exclure, palier après palier, les membres de certains groupes sociaux.

Ce constat ne se limite pas simplement à notre pays, mais peut être généralisé à une large majorité des états appartenant à l'OCDE. En effet, dans une analyse approfondie des résultats de l'étude du PISA (2004 et 2005), Felouzis (2009) affirme qu'à l'exception de quelques pays nordiques, les systèmes éducatifs d'une grande partie des pays membres de l'OCDE continuent à cristalliser les inégalités sociales en inégalités scolaires. En fonction des

pays, cette cristallisation intervient selon lui par la relégation de certaines catégories de population soit dans des filières distinctes, soit dans des établissements distincts.

Dans une analyse sur les causes de l'inefficacité relative des politiques mises en œuvre afin de lutter contre les inégalités scolaires, Perrenoud (1999), citant Hutmacher, utilise pour décrire l'évolution du système scolaire l'image judicieuse d'une échelle, qui, bien qu'ayant pris l'ascenseur, n'en reste pas moins une échelle... Il explique les difficultés pour venir à bout de ces inégalités par une certaine résistance au changement qui caractériserait les systèmes éducatifs et qui proviendrait, selon lui de divers facteurs pouvant être réunis en deux grands pôles : les facteurs inhérents au système lui-même (changements fréquents des dirigeants empêchant l'analyse et l'évaluation des politiques mises en place, lobbies influents, ...) et les facteurs liés aux acteurs du système : enseignants en manque de formation et familles, qui, par la connaissance qu'elles ont développée du système éducatif français, en jouent jusqu'à recréer le système cloisonné délétère à l'équité sociale.

2. Classes sociales, sexe et parcours scolaires

Le système scolaire français, relativement unifié jusqu'au collège, se divise par la suite en plusieurs filières qui conduisent à l'accès à différents diplômes et débouchés professionnels assez différenciés du point de vue de la valeur sociale qu'on leur accorde. Ainsi, à l'issue du collège, se situe le processus d'orientation entre les filières générales et professionnelles. Cette orientation se fait pour la majorité des individus en 4^e et surtout en 3^e, même si certains élèves ont déjà intégré la filière d'enseignements généraux et adaptés (EGPA) dès la fin du CM2. Pour ceux qui choisissent un cursus général, se pose ensuite la

question de choisir à l'issue de la seconde le profil qu'ils veulent donner à leurs études en préparant un baccalauréat technologique, scientifique, littéraire ou économique.

Cette orientation, qui découle certes des performances scolaires des élèves, est également un processus dans lequel entrent en compte différents acteurs tels que les élèves et leur famille, les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues des collèges,... (Duru-Bellat et Mingat, 1993). Or, nous venons de voir que les parcours scolaires des élèves sont hautement influencés par leurs appartenances sociales puisque filles et garçons, individus favorisés ou défavorisés ne se retrouvent pas scolarisés dans les mêmes filières. Il faut donc maintenant étudier le processus d'orientation dans son ensemble pour voir en quoi l'appartenance sociale des individus peut jouer un rôle à chacune de ses étapes. Nous étudierons ainsi l'impact de l'appartenance sociale sur les demandes d'orientation effectuées par les familles, sur les propositions d'orientation formulées par les enseignants mais également sur les performances scolaires en elles-mêmes enregistrées par les élèves.

2.1. Classes sociales, sexe et orientation

2.1.1. Les demandes familiales

Selon Duru-Bellat et Mingat (1993), le système d'orientation français accorde une place prépondérante aux demandes des familles en matière d'orientation. En effet, le processus d'orientation débute en demandant aux familles de réaliser des vœux d'orientation. Le conseil de classe formule ensuite une proposition qui n'est qu'une réponse à ces demandes. Selon Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993), ce phénomène est à l'origine de biais sociaux d'orientation. Cela, d'abord parce que certaines familles, surtout issues de milieux favorisés, sont mieux informées que d'autres sur les stratégies à mettre en place afin de tirer le meilleur parti possible de l'offre d'éducation pour leurs enfants. Mais aussi ensuite parce que les

demandes d'orientation scolaire émises par les individus sont de fait sensiblement différentes : en fonction de leur groupe social d'appartenance, les élèves ont tendance à « s'auto-sélectionner » inégalement.

Cette sélection passe d'abord par les choix d'établissements et d'options. Selon Baillon (1991), les familles se seraient lentement transformées en « *consommateurs d'école* », mettant en place des stratégies afin d'obtenir d'elles le meilleur service possible. Ainsi, on constate que les familles d'origines sociales favorisées sont les plus enclines à exercer un choix sur l'établissement fréquenté par leurs enfants, mais également à choisir certaines options délaissées par les classes ouvrières, comme le latin ou le grec, afin que leurs enfants soient regroupés dans des classes à haut niveau scolaire (Van Zanten, 2001). De la même manière, des disparités apparaissent lorsqu'il s'agit de formuler des vœux d'orientation.

En analysant les demandes d'orientation transmises par les familles en cours de collège à l'époque où il existait encore deux paliers d'orientation au collège en fin de cinquième et en fin de troisième, Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) montrent tout d'abord une inégalité face à l'usage du redoublement. Pour cela, ces auteurs calculent un indicateur de la persévérance manifestée par les familles quand, pour des raisons scolaires, leur enfant ne peut pas directement accéder à un second cycle long. Les individus les plus persévérants sont ceux qui privilégient l'accès à un second cycle long, même si cela implique que leur enfant doive redoubler au moins une fois avant. Les auteurs montrent que les familles ouvrières sont moins persévérantes que les familles de cadres supérieurs. Plus précisément, les familles de cadres se montrent persévérantes même pour les élèves ayant de très faibles résultats, alors que les familles modestes ne parient sur le redoublement que lorsque les chances de succès sont probables. Pour observer le même taux de persévérance pour un enfant

de cadre qui a une moyenne de 8/20 chez un enfant d'ouvrier, il faut que celui-ci ait une moyenne générale de 14/20.

Dans la même étude, Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993), montrent qu'à niveaux scolaires égaux, les familles sont inégalement ambitieuses pour leurs enfants. Ce biais d'orientation intervient quand les résultats des élèves sont « faibles à moyens-faibles ». Ainsi, pour des élèves ayant moins de 9 de moyenne générale en fin de la troisième, la demande des familles de cadre est dans 60.9% des cas un passage en second cycle général. Pour la même moyenne, les parents ouvriers sont seulement 36.7% et les parents agriculteurs 28.1% à demander la même chose. L'écart se réduit mais existe encore pour des résultats allant jusqu'à 10.3 de moyenne générale et même jusqu'à 12 sur 20 dans le cas des familles d'agriculteur qui ne sont que 81.3% à demander un passage en seconde générale avec cette moyenne, contre 94.2% des familles ouvrières et 97.1% des familles de cadres supérieurs.

Le sexe de l'enfant a également une influence sur les demandes d'orientation des familles. Ainsi, on sait qu'à niveau perçu égal, 8 garçons sur 10 s'estimant très bons en mathématiques à l'issue de la seconde se dirigent vers la première scientifique. Elles ne sont que 6 filles sur 10 à effectuer ce choix lorsqu'elles se considèrent également comme très bonnes en mathématiques (MEN, 2012). De nombreux auteurs ont étudié ce phénomène et l'expliquent par l'existence dans la société de stéréotypes de genre dont l'intériorisation conduirait à cette disparité dans les demandes d'orientations. Cette hypothèse sera reprise en détails dans le troisième chapitre de ce travail traitant d'une manière plus approfondie des stéréotypes et de leurs implications.

Les familles sont donc à l'origine de biais dans l'orientation de leurs enfants. Cependant, elles ne sont pas les seules à biaiser les processus orientation. En effet, d'autres études montrent également une différence dans les propositions d'orientation faites par les

enseignants ou conseillers d'orientation-psychologues à des élèves présentant par ailleurs le même niveau scolaire en fonction de leur groupe d'appartenance.

2.1.2. Propositions des enseignants et conseils de classe

Les seconds acteurs du parcours d'orientation sont donc les professionnels constitués par les enseignants et les conseillers d'orientation-psychologues des collèges. Or, un certain nombre de travaux en psychologie sociale et en sociologie montrent que ces professionnels, peuvent orienter différemment les élèves en fonction de leur appartenance groupale.

Dumora et Lannegrand (1996) ont réalisé à ce sujet une étude expérimentale édifiante : ils ont constitué des dossiers scolaires fictifs d'élèves de seconde qu'ils ont présentés à des professeurs de seconde générale et technologique. Les dossiers scolaires constitués relataient des résultats relativement moyens car c'est pour ces catégories d'élèves moyens que les biais d'orientation interviennent le plus (Duru-Bellat & Mingat, 1985). Ces professeurs avaient pour consigne de proposer une orientation pour ces élèves. Les dossiers scolaires étaient précédés d'une brève description faisant apparaître quelques caractéristiques des élèves auxquels ils étaient censés appartenir. Cela permettait alors d'introduire les deux variables étudiées : le sexe de l'élève (masculin *versus* féminin) ainsi que son milieu social d'origine (élevé *versus* moyen/faible). Les résultats montrent qu'à dossiers scolaires égaux, les élèves de milieux favorisés sont plus souvent orientés vers les filières générales et technologiques que les élèves issus de milieux sociaux moins aisés, qui sont eux-mêmes significativement plus orientés vers des filières courtes de type professionnel. De même, et toujours à dossiers scolaires égaux, les filles sont quatre fois plus fréquemment orientées vers les filières littéraires que les garçons. Ces derniers reçoivent quant à eux deux à trois fois plus de propositions d'orientation vers des filières scientifiques que les filles. Les auteurs expliquent ces résultats en arguant que les professeurs, dans les propositions d'orientation

qu'ils émettent, sont inconsciemment influencés par des stéréotypes sociaux qui les conduiraient à produire ces biais d'orientation.

Cette étude est complétée par une étude de Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005) qui, grâce à une procédure très ressemblante, répliquent ces résultats (voir aussi Mangard & Channouf, 2007). Ici encore, les élèves présentant des résultats moyens et issus de milieux modestes sont plus facilement aiguillés vers les filières professionnelles que les élèves « moyens » issus de milieux plus favorisés. Mais ces auteurs vont plus loin en étudiant l'impact de la façon dont les stéréotypes sociaux sont activés auprès des professeurs. En effet, dans une condition d'activation directe, l'examen du dossier est précédé par la lecture de statistiques quant aux répartitions inégales des élèves dans les différentes filières en fonction de leurs milieux sociaux d'origine. Dans la condition d'activation indirecte, ces statistiques n'apparaissent pas et seule la description des élèves permet de distiller une information sur leur milieu social d'origine. Les résultats montrent que c'est dans cette dernière condition, somme toute la plus proche de ce qui se passe réellement lors de l'émission des propositions d'orientation par le conseil de classe que le biais d'orientation est le plus fort.

Nous étudierons par la suite plus en détails la nature des stéréotypes à l'œuvre dans ces biais d'orientation. Retenons pour l'instant que les élèves ne sont pas perçus de la même façon par les enseignants en fonction de leurs appartenances groupales et que ces différences de perception orientent les comportements des professeurs envers ces élèves en biaisant les propositions d'orientation qui leur sont faites.

Cependant, le processus d'orientation scolaire n'est pas le seul en cause dans les distinctions de parcours scolaires puisqu'il est lui-même en partie déterminé par les performances scolaires réellement obtenues par les élèves.

2.2. Classes sociales, sexe et performances scolaires

2.2.1. Classes sociales et performances scolaires

Dès la maternelle, on enregistre des différences de performances selon les milieux sociaux d'origine. Ainsi, selon Leroy-Audoin (1993) en moyenne section de maternelle (4-5 ans), les enfants de cadres moyens et supérieurs présentent des performances supérieures à celles des enfants d'ouvriers non qualifiés à des épreuves appartenant à des domaines cognitifs tels que la structuration spatiale ou l'organisation temporelle. Le domaine où cet écart est le plus marqué est celui de la logique verbale où il atteint 1.2 écart type en faveur des enfants de cadres.

Cet écart très précoce de performances n'est pas réduit par la fréquentation du milieu scolaire, comme l'atteste une étude épidémiologique menée à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale suivant une cohorte de 10 000 élèves. Cette étude montre qu'à l'entrée en classe de C.P., les élèves des milieux les moins favorisés sont encore ceux qui enregistrent de moindres performances dans les activités de « prélecture » ou encore dans la reconnaissance du nom des lettres. Or, il s'agit ici de pré-requis essentiels dont la maîtrise est prédictive d'un apprentissage de la lecture adéquat au cours de l'année de C.P. (Négro & Genlot 2009). En effet, selon Mingat (1984, 1991), le niveau des élèves de CP au début de l'année explique jusqu'à la moitié de la variance observée de leur niveau à la fin de l'année. Chaque année d'acquisition scolaire s'appuyant sur les acquis des années antérieures, tout se passe donc comme si les inégalités de performance constatées au tout début de la scolarité s'entretenaient d'une année scolaire sur l'autre. Duru-Bellat (2003, p.4) constate que « *les inégalités sociales qui se sont mises en place à un niveau vont avoir un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau scolaire atteint à l'entrée dans l'année suivante* ». Suivant cette

«logique d'accumulation », comme elle la nomme (Duru-Bellat, 2003), les inégalités ne se compensent donc jamais, et peuvent même parfois se creuser comme l'indique l'étude de Mingat (2001) où l'on voit que les enfants de cadre déjà en tête au début du CP creusent cet écart de plus d'un tiers au cours même de l'année. Ce phénomène ne cesse de se reproduire d'année en année, et s'accroît même au collège que Duru-Bellat et Mingat (1993) n'hésitent pas à qualifier de « producteur » d'inégalités sociales plus actif encore que l'école primaire.

D'après le dernier rapport PISA 2009 (OCDE, 2010a), ces disparités de performances sont plus que jamais encore d'actualité et elles tendent même à s'accroître au sein de différents pays dont la France. Par exemple, on apprend d'après ce rapport (p.10) qu' *« en compréhension de l'écrit, un élève issu d'un milieu socioéconomique plus privilégié [...] devance un élève issu d'un milieu socioéconomique moyen de 38 points, soit l'équivalent de près d'une année d'étude, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'écart de score entre les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé et ceux issus d'un milieu socioéconomique favorisé s'élève à plus de 50 points en Nouvelle-Zélande et en France [...] »*. Nous chercherons à comprendre d'où viennent de tels écarts de performances dans les chapitres 2 et 3. Attestons simplement pour l'instant qu'ils existent bel et bien et qu'ils sont donc certainement un des rouages qui conduisent à la diversité des parcours scolaires embrassés par les élèves en fonction de leur groupe social.

2.2.2. Sexe et performances scolaires

Intéressons-nous maintenant aux membres des autres groupes sociaux stigmatisés pour lesquels existent également des différences de parcours scolaires pointés dans notre introduction : les jeunes filles. Existe-t-il pour elles aussi des différences de performances qui pourraient expliquer leur plus ou moins grande représentation au sein de certaines filières ?

Pour les membres de cette catégorie, les résultats des études sont moins tranchés. En effet, globalement, les filles sont les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires. Comme en atteste le document « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » produit par le Ministère de l'Éducation Nationale (2012), elles obtiennent de meilleurs résultats scolaires, redoublent moins et sont plus diplômées que les garçons. Cependant, cette supériorité est à tempérer au regard des disciplines évaluées. En effet, si les filles devancent les garçons en lecture et plus globalement en français, elles restent derrière eux lorsqu'il s'agit de performances mathématiques où elles enregistrent 12 points d'écart avec leurs homologues masculins. Ce constat effectué à l'échelle internationale avec le programme PISA se confirme également en France où les filles enregistrent selon les items, des performances de 5 à 18% inférieures à celles obtenues par les garçons aux évaluations nationales de mathématiques de CE2 et de sixième (Bagès, Martinot & Toczek, 2008). Si l'on étend l'observation au domaine scientifique en général, on voit que l'avance dont elles font preuve dans les autres domaines ne se retranscrit pas, puisque selon les disciplines et la nature des tâches demandées, soit elles sont, là-aussi, distancées par les garçons, soit elles arrivent presque à égalité avec eux. Ainsi, on sait qu'elles sont par exemple moins compétentes que les garçons pour « *expliquer un phénomène scientifique* » mais qu'elles les égalent quand il s'agit d' « *identifier les sujets scientifiques* » (OCDE, 2010a).

Les écarts de performances entre filles et garçons sont donc moins marqués et moins prégnants que ceux constatés entre les groupes d'origine sociale différente. En effet, dans sa revue de littérature, Bonnot (2006) indique qu'ils ne sont pas stables et qu'ils varient facilement en fonction de caractéristiques propres aux personnes (âges, appartenances ethniques, niveaux d'identification au domaine scientifique,...) ou propres à la situation (type d'évaluation utilisé). Cependant, dans les situations à fort enjeu évaluatif, comme les évaluations internationales standardisées dont les résultats sont cités en amont, les filles

continuent d'obtenir des résultats inférieurs à ceux des garçons (Huguet & Regner, 2007; Keller & Dauenheimer, 2003, Fryer & Steven, 2010).

On le voit donc, au-delà des biais d'orientation qui peuvent exister par ailleurs, il semblerait que l'appartenance sociale à certains groupes détermine également dans certaines mesures le niveau des performances produites par les individus. L'interrogation au sujet du déterminisme social des parcours scolaires qui est la nôtre dans ce travail passe donc ensuite par l'examen des facteurs qui sont à l'origine des performances scolaires. Nous verrons dans le chapitre suivant que les déterminants de ces performances scolaires ont été étudiés selon plusieurs axes, que ce soit dans le domaine de la sociologie, des sciences de l'éducation mais également de la biologie et de la psychologie différentielle.

CHAPITRE 2 : Les déterminants des performances scolaires : Sexe, classes sociales et pré- requis cognitifs

*L'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent.
Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron - La reproduction (1970)*

A ce stade du travail, nous avons fait le constat que les élèves appartenant à des groupes sociaux différents ont des destins scolaires différents. Les élèves issus de milieux défavorisés sont plus représentés que ceux provenant de milieux plus favorisés au sein des filières d'études courtes et faiblement prometteuses en termes de statut social futur. De la même manière, les filles sont sous-représentées comparativement aux garçons dans les filières et les carrières scientifiques qui sont aussi les plus valorisées socialement.

Ces différences de répartition découlent, on l'a vu, de différents facteurs : choix et propositions d'orientation différents, mais aussi niveaux de performance réellement disparates de ces différents groupes sociaux.

Dans notre quête de réduction de ces inégalités de destins scolaires, nous nous intéresserons donc dans ce chapitre aux différences de performances scolaires obtenues par ces populations dans tous les domaines académiques pour les élèves issus de milieux défavorisés, et d'une manière plus ciblée dans les matières scientifiques pour les filles. Tenter d'expliquer des différences de performances revient en fait d'abord à se demander quels sont

les déterminants généraux des performances scolaires, puis à étudier en quoi l'appartenance à l'un ou à l'autre des groupes sociaux influe sur ces déterminants.

De nombreuses recherches ont tenté d'apporter des réponses à ces questions en suivant diverses orientations. Les premières explications proposées attribuent l'origine des performances scolaires à des caractéristiques internes propres aux individus. Les élèves arriveraient donc à l'école dotés de capacités ou de compétences inégales et c'est de ces capacités et compétences différentes que découleraient leurs performances scolaires plus ou moins élevées. Au sein de cette approche, on doit distinguer deux visions opposées qui concernent l'origine de ces pré-requis : pour certains, ils sont innés, découlant de facteurs biologiques ; pour d'autres, ils sont acquis et donc socialement déterminés.

1. Le déterminisme biologique

1.1. Performances scolaires et niveau d'intelligence

Généralement, les performances scolaires sont souvent considérées comme des indicateurs de la détention de traits caractérisant l'enfant (Bressoux & Pansu, 2003). Un des traits plus particulièrement sollicité pour expliquer les performances est le niveau d'intelligence de l'enfant. Ainsi, comme le rapportent Bonniol, Caverni et Noizet (1972), les bulletins scolaires sont très souvent émaillés de considérations tentant de qualifier, de décrire l'intelligence des élèves dans le but de justifier, d'expliquer les moyennes scolaires qu'elles accompagnent : « esprit clair » ou « vif » en présence de bonnes notes, ou alors « confus » ou bien « paradoxal » en cas de mauvaises notes. Cette tendance « naïve » observée chez les enseignants fait également l'objet de recherches scientifiques. Ainsi, certains auteurs mesurent les liens unissant les performances scolaires au niveau d'intelligence des élèves qui les

produisent (Broddy, 1992 ; Herrnstein & Murray, 1994 ; Lynn & Mikk, 2007 ; Dodonova & Dodonov, 2012). A l'origine, d'ailleurs, il faut se souvenir que Binet et Simon (1905) ont développé des tests, précurseurs des tests de quotient intellectuel, dans le but de prédire les résultats scolaires susceptibles d'être obtenus par les élèves afin d'identifier ceux dont les difficultés nécessitaient un enseignement adapté. Depuis, le lien entre le niveau d'intelligence et les performances scolaires a souvent été mis en évidence (Eaves, Darch, Mann & Vance, 1990 ; Vance & Fuller, 1995, voir aussi le rapport au sujet des connaissances scientifiques sur au sujet de l'intelligence remis par Neisser et al. en 1996 à la demande de l'A.P.A). Il a également été montré que la mesure du quotient intellectuel pouvait prédire dans une certaine mesure la longueur de la scolarité des élèves (Neisser et al., 1996). La question originale est donc déplacée et il s'agit alors de comprendre d'où proviennent les différences de niveau intellectuel.

1.2. Intelligence et classes sociales

Pour certains auteurs, ces différences de niveaux d'intelligence découlent en partie de différences génétiques (Bouchard & McGue, 2003). Par exemple, Bouchard, Lykken, McGue, Segal et Tellegen (1990) ont étudié des enfants jumeaux monozygotes et dizygotes élevés ensemble ou séparément. Ils déduisent de leurs observations que 70% des variations du niveau d'intelligence entre les individus sont dues à des variables génétiques. Ces auteurs soulignent néanmoins que ce lien pourrait être le résultat d'une médiation : les facteurs génétiques joueraient sur les intérêts, les goûts et les attitudes sociales des individus, qui seraient à leur tour à l'origine du niveau d'intelligence observé chez ces mêmes individus. Quoiqu'il en soit, cette hypothèse d'un niveau d'intelligence déterminé par les gènes est également soutenue par d'autres chercheurs, comme Rushton (1985 ; Rhuston & Ankey, 1996) dans sa théorie du facteur *k*. Selon cette théorie, les différences interindividuelles et

aussi intergroupes concernant une multitude de traits – dont le niveau d'intelligence-proviendraient de facteurs génétiques et donc héréditaires. Cet auteur établit notamment une classification des ethnies - qu'il appelle races - en fonction de la taille moyenne des cerveaux des individus les composant et de leur niveau d'intelligence. Dans la même lignée, les travaux de Lynn et ses collaborateurs (Lynn & Meisenberg, 2010 ; Lynn & Vanhanen, 2012) établissent des classements de pays selon les performances intellectuelles de leurs habitants et en arrivent également à la conclusion d'une différence de quotient intellectuel interethnique à l'échelle mondiale (pour une revue voir Thompson, 2012).

On le voit, donc, l'idée que divers groupes puissent être caractérisés par des niveaux différents d'intelligence n'est ni nouvelle ni dépassée et suscite encore nombre de publications scientifiques. En ce qui concerne les différences de niveaux intellectuels enregistrés chez les individus en fonction de leurs milieux sociaux d'origine, on peut citer plusieurs travaux suggérant un lien entre le fait d'appartenir à un milieu social privilégié et le fait de manifester un haut niveau d'intelligence (Bond & Saunders, 1999 ; Deary et al., 2005 ; Nettle, 2003 ; Sorjonen, Hemmingsson, Lundin, Falkstedt & Melin, 2012). Herrnstein et Murray (1995) tiennent à ce sujet un discours semblable dans leur ouvrage très controversé *The Bell Curve* qui part justement du constat de l'hyper-concentration des personnes les plus « intelligentes » au sein des catégories sociales dominantes tandis que les catégories sociales les moins favorisées regrouperaient les individus « les moins intelligents ».

1.3. Intelligence et sexe

Concernant maintenant les moindres performances obtenues par les filles dans les domaines scientifiques, les travaux visant à démontrer un déficit intellectuel chez ces dernières comparativement aux garçons sont moins d'actualité. En effet, si Darwin ou Broca avaient recours à ce type d'arguments (Bonnot, 2006 ; Vidal, 2004), et malgré quelques études

plus récentes tentant de théoriser une légère différence de QI à l'avantage des garçons (Lynn, 1994, 1999 ; Colom & Lynn, 2004), il est presque unanimement admis de nos jours que filles et garçons possèdent globalement le même niveau intellectuel (Brody, 1992 ; pour une revue voir Cattell, 1971). Cependant, cela ne veut pas dire que l'hypothèse de différences entre l'intelligence des filles et des garçons est abandonnée : en effet, si les chercheurs ne postulent plus de différences quantitatives, certains d'entre eux se tournent vers la recherche de différences qualitatives. La tendance a donc maintenant glissé vers la démonstration que les femmes et les hommes sont dotés de capacités différentes les rendant plutôt complémentaires (Burgaleta et al., 2012 ; Kimura, 2001 ; Vidal, 2004). En effet, comme le rapportent Neisser et al.(1996), le fonctionnement cognitif des filles et des garçons ne serait pas identiquement efficient selon les aptitudes observées : si les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats aux tests concernant les aptitudes verbales (Stanley, 1993), leurs résultats sont en revanche distancés par ceux des garçons dans les aptitudes spatiales comme la rotation mentale (Linn & Peterson, 1985) ou le traitement de données mathématiques (Halpern, 1997 ; Geary, 1996). Ces résultats donnent donc lieu à des recherches tentant de les expliquer en trouvant des différences dans la physiologie, le développement ou le fonctionnement des cerveaux masculins et féminins.

Dans cet ordre d'idée, Geschwind et Levitsky (1968) expliquent par exemple que le cerveau des êtres humains serait latéralisé : chacun des deux hémisphères prendrait ainsi en charge des traitements cognitifs de nature différente : tandis que l'hémisphère droit serait spécialisé dans le traitement des informations analytiques et langagières, l'hémisphère gauche prendrait, lui, plutôt en charge le traitement des informations émotionnelles et spatiales. Ainsi, la supériorité des hommes dans les épreuves spatiales s'expliquerait par le fait qu'ils bénéficieraient d'un hémisphère droit plus développé que celui des femmes. Cette théorie n'est plus d'actualité car elle a été invalidée par les études réalisées grâce à des techniques

d'imagerie cérébrale permettant d'observer le cerveau en action et qui révèlent que la plupart de ces traitements nécessitent en réalité la co-activation de plusieurs aires cérébrales appartenant aux deux hémisphères (Vidal, 2004).

D'autres études s'appuient sur des différences anatomiques du cerveau entre garçons et filles. Par exemple, les femmes auraient un corps calleux plus large que celui des hommes, ce qui favoriserait la communication entre les deux hémisphères de leur cerveau. Cela permettrait un bon traitement de l'information verbale (Hines, Chiu, McAdams, Bentler & Lipcamon, 1992) mais les desservirait pour le traitement des informations spatiales (Kimura, 2001). Cette hypothèse est cependant questionnée par le fait que de nombreuses études ne trouvent aucune différence de taille du corps calleux en fonction du sexe des individus (Bishop & Wahlsten, 1997 ; Gupta, Singh, Kapoor, Gupta & Kochar, 2008).

Une autre hypothèse largement étudiée est celle de différences d'aptitudes cognitives dues aux hormones sexuelles qui baignent le cerveau (Berenbaum, Korman & Leveroni, 1995 ; Hausmann, Slabbekoorn, Van Goozen, Cohen-Kettenis & Güntürkün, 2000 ; Hampson & Kimura, 1988). Ainsi, les hormones sexuelles féminines seraient elles « facilitatrices » pour traiter l'information verbale mais elles rendraient les femmes moins performantes pour le traitement des informations spatiales. Hampson et Kimura (1998) rapportent par exemple que les femmes auraient de meilleures performances à des tâches de rotation mentale pendant leurs menstruations, moment de leur cycle où le taux d'hormones féminines est le plus bas. En revanche, le milieu de leur cycle, période pendant laquelle ce même taux est particulièrement élevé, coïnciderait avec l'obtention de meilleures performances aux tâches verbales. Nyborg (1983) énonce une théorie stipulant que le taux d'œstradiol, hormone plutôt féminine mais présente chez les deux sexes, est une hormone déterminante pour l'expression de capacités de traitement des informations spatiales. Ainsi, il existerait, selon lui, un taux optimal d'hormone

propice à de telles aptitudes. Au-delà et en deçà de ce taux optimal, les aptitudes spatiales diminueraient fortement. Selon lui, les femmes ont, en général, un taux d'oestradiol bien plus élevé que ce taux optimal. Les hommes, en général, se situe juste en dessous de ce taux. En fait, les individus ayant les meilleures aptitudes spatiales seraient donc, d'après Nyborg, les hommes ayant un taux d'oestradiol un peu plus élevé que la moyenne des autres hommes et les femmes ayant un taux un peu moins élevé que la moyenne des autres femmes.

Ce panorama non exhaustif montre donc que de tous temps et pour de multiples groupes sociaux (sexe, classes sociales, ethnies) les différences de performances ont été ramenées à des différences d'aptitudes soumises à un certain déterminisme biologique. Certaines de ces théories expliquent l'existence de ces différences biologiques en s'adossant à un parti pris évolutionniste.

1.4. Intelligence et évolutionnisme

En effet, la théorie de l'évolution des espèces (Darwin, 1871) considère que les caractéristiques présentées par les êtres vivants à l'heure actuelle sont celles qui ont été sélectionnées au cours de l'évolution des espèces car elles étaient les plus adaptées à la survie de ces espèces. Cette idée est ainsi reprise par certains chercheurs afin d'expliquer les différences d'aptitudes : biologiquement programmées, elles résulteraient du processus de sélection des gènes les plus adaptés à l'environnement ou aux rôles assignés aux individus au cours de l'évolution.

Ainsi, Rushton (1985, 2000) dans son essai de classification des ethnies en fonction du quotient intellectuel moyen des individus les composant, s'appuie sur l'idée que ces différences sont nées de l'hétérogénéité des climats dans lesquels les différentes ethnies ont évolué : les populations issues d'Afrique et ayant migré plus au nord auraient dû composer

avec des contraintes environnementales plus fortes que celles rencontrées dans le sud : elles auraient dû apprendre à se vêtir, se loger, trouver de la nourriture, ... Cette théorie, appelée « cold winter theory » stipule alors que ces contraintes climatiques et environnementales auraient abouti à la sélection des individus les plus intelligents (Rhuston, 2000, 2012) et que c'est de là que découlerait la supposée supériorité intellectuelle des individus blancs par rapport aux individus noirs.

De la même façon, les différences d'aptitudes cognitives intersexes résulteraient également selon certains chercheurs d'une sélection de certains gènes en fonction des rôles attribués depuis la nuit des temps aux hommes et aux femmes. Ainsi, selon Buss (1995), les sociétés primitives étaient basées sur une division des tâches confiant aux hommes le soin de chasser les proies servant à nourrir les individus tandis que les femmes s'acquittaient des activités de cueillettes. Les hommes possédant de bonnes compétences spatiales, plus habiles à la chasse car repérant plus facilement les proies en mouvement se seraient ainsi attirés la préférence des femmes qui les auraient donc choisis comme géniteurs pour leur descendance. Ces bonnes capacités auraient donc ainsi été transmises génétiquement aux hommes de génération en génération. Geary (1995, 1996) complète cette idée en expliquant que les hommes étaient également chargés des activités guerrières qui les conduisaient souvent loin de leurs territoires. C'est ainsi qu'ils auraient développé des capacités de représentation de leur environnement et d'orientation. D'après Vidal et Benoit-Browaeys (2005), ces études restent largement spéculatives tant il est vrai que la répartition sexuelle des tâches aux temps préhistoriques n'est pas établie sûrement. De même, elles soulignent que les thèses évolutionnistes relatées ici s'appuient sur des données qui pourraient également être expliquées par l'influence de la culture et de la société.

1.5. Intelligence, essentialisme et légitimation des rapports de domination

Quoiqu'il en soit, le point commun de toutes ces études est que, selon elles, le déterminisme des différences de performances observées entre groupes sociaux aurait une base biologique. Il posséderait par conséquent un caractère figé et immuable. Ces études brossent un portrait essentialiste des différents groupes, en cherchant à mettre en lumière des caractéristiques communes partagées par les représentants de ces mêmes groupes en constituant « l'essence » (Bonnot, 2006). Vidal (2004), Vidal et Benoit-Browaëys (2005) attirent l'attention de leurs lecteurs en montrant les limites méthodologiques de nombre de ces études, mais surtout en rappelant que ces théories servent à légitimer les systèmes actuels et les places des individus dominants dans les sociétés. Elles rappellent également le terreau qu'a pu constituer ce genre de travaux pour des idéologies racistes prônant la ségrégation et la haine. De même, Gould (1983) signale que la science n'est pas une entreprise purement objective comme on est souvent porté à le croire, mais que chaque objet scientifique plonge ses racines dans un contexte social et politique qu'il est bon de considérer avant d'en tirer des conclusions définitives. Bourdieu (1984) également, dénonçant « le racisme scientifique », appelle à questionner les études qui pourraient servir de base scientifique à une légitimation des inégalités existantes par la démonstration qu'il existe des individus « d'une essence supérieure », légitimement socialement supérieure aux autres et met ainsi en garde contre cette forme moins connue de racisme qu'il nomme « racisme de l'intelligence ».

1.6. Déterminisme biologique et limites

L'une des principales limites de ces recherches est de sous-estimer le poids des facteurs environnementaux tels que la socialisation, le type d'éducation reçue, l'exposition

aux stéréotypes,....dans le développement des individus (Neisser et al, 1996 ; Vidal, 2004; Vidal & Benoit-Browaey, 2005 ; Baudelot & Establet, 2007). D'ailleurs, au sein même des théories génétiques, se développent depuis plusieurs années des travaux étudiant les phénomènes « épigénétiques » qui s'appuient sur l'idée que l'expression du patrimoine génétique peut être modifiée par les caractéristiques de l'environnement des individus concernés (Danchin et al., 2011). Ainsi, au sein même des théories prônant un certain déterminisme biologique, on reconnaît la force des facteurs environnementaux. Dans le même ordre d'esprit, les études portant sur la plasticité cérébrale montrent que les expériences individuelles participent à façonner le développement du cerveau de telle sorte que son fonctionnement s'adapte aux expériences vécues : par exemple, Elbert, Pantev, Wienbrush, Rockstroh et Taub (1995) montrent que les régions commandant les mouvements de la main gauche sont plus étendues dans le cerveau de violonistes professionnels que dans le cerveau d'individus non-violonistes. Cette augmentation de surface, attribuée à l'exercice répété de mouvements minutieux liés à la pratique de l'instrument, est d'autant plus grande que l'apprentissage du violon a été commencé tôt dans l'enfance. De même, dans une étude portant cette fois sur des individus adultes dont la profession est chauffeur de taxi, Maguire, Gadian et Frith, (2000) trouvent que les régions cérébrales dédiées à la représentation de l'espace sont plus étendues au sein de cette population comparativement aux individus en général. Ainsi, donc, même si le développement physiologique du cerveau est en partie génétiquement programmé, ces travaux montrent que son fonctionnement, fortement impacté par les situations rencontrées pendant l'enfance et même à l'âge adulte, peut véritablement différer d'un individu à l'autre et ce quel que soit son patrimoine génétique (Vidal, 2004).

Cet intérêt pour l'impact de l'environnement sur le développement des individus n'est cependant pas nouveau et a longuement été étudié d'un point de vue plus sociologique et psychologique. Ces travaux, détaillés dans la partie suivante, situent ainsi l'origine des

performances intellectuelles des individus plutôt du côté des facteurs environnementaux arguant donc de l'existence d'un déterminisme social.

2. Le déterminisme social

Cette approche part elle aussi du postulat que les différences de performances résultent de différences de compétences, mais que ces différences sont acquises, socialement construites. Ainsi, la famille (Lautrey, 1980; Seguin, 1961) et plus généralement la société (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Bourdieu 1979, 1998) dans lesquelles grandissent et se développent les individus pourraient également être responsables des différences de performances cognitives et scolaires observées.

2.1. Les pratiques familiales

Bien sûr, un des arguments immédiats pour expliquer que les enfants issus de milieux défavorisés ont certaines compétences moins développées que les autres à l'entrée à l'école est le fait que les familles défavorisées ont, de par leurs faibles revenus, moins accès aux ressources culturelles telles que les livres ou les sorties qui pourraient aider à développer de telles compétences chez leurs enfants. Par exemple, dans une étude portant sur les activités de loisirs et de distraction, Seguin (1961) montre que les activités distractives proposées aux enfants varient par leur nombre et par leur nature en fonction du milieu socioculturel des familles. Ainsi, après avoir divisé sa population expérimentale en 5 groupes en fonction des niveaux socioculturels représentés, Séguin explique que les enfants appartenant au milieu le plus favorisé, c'est à dire ceux appartenant au groupe I, rapportent en moyenne des distractions deux fois plus nombreuses que les enfants appartenant au groupe IV et quatre fois plus nombreuses que ceux appartenant au groupe V, groupe le plus défavorisé. De plus, selon

ce chercheur, les distractions qui exigent certaines ressources économiques (sport en club, fêtes sociales, cirque,...) ne sont citées qu'au sein des groupes I à III alors que les distractions ne nécessitant pas ou peu d'argent (jouer sur la place ou dans la rue, aller au jardin public, jouer à la maison,...) apparaissent plus fréquemment citées par les enfants des groupes IV et V. Seguin spécifie que les activités de distraction, bien que par essence délassantes, contribuent également à apporter des « sensations, impressions et relations » stimulant l'activité intellectuelle. Il entreprend donc de classer ces activités selon la nature et la richesse des stimulations exercées lors de leur pratique. Ainsi, il note que les distractions rapportées par les enfants issus des groupes les plus favorisés (I et II) sont celles qui apportent les expériences les plus variées. Par là même, ce sont des expériences qui stimulent fortement le développement psychique mais aussi permettent l'acquisition de nouvelles connaissances sur le monde. Elles participent également à développer la capacité d'adaptation. En revanche, les distractions rapportées par les enfants des deux groupes les moins favorisés (groupe IV et V) sont souvent liées à des activités physiques et motrices peu structurées, dans un univers plutôt fermé et monotone donc peu stimulant pour le développement de nouvelles capacités ou de nouvelles connaissances.

Cependant, cette disparité dans l'accès matériel aux ressources n'est pas la variable la plus étudiée. En effet, on sait depuis longtemps que le milieu social d'appartenance des familles conditionne également d'une certaine manière la nature des interactions familiales qui ont elles-mêmes des répercussions sur le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants (Baldwin, Kalborn & Bresse, 1945). Selon Bergonnier-Dupuy (2005), l'influence de l'environnement familial peut être étudiée selon trois grandes orientations : les familles diffèrent par le style éducatif qu'elles instaurent (Lautrey, 1980 ; Bernstein, 1975), par les pratiques éducatives liées aux apprentissages qu'elles manifestent et enfin par l'accompagnement à la scolarité qu'elles prodiguent.

2.1.1. Les styles éducatifs et les pratiques éducatives

2.1.1.1. Le mode de structuration familiale

On sait qu'en général, les différences de performances cognitives entre enfants d'origines sociales opposées existent avant même le début de leur scolarisation: ainsi, les enfants issus de milieux défavorisés entrent à l'école avec un retard comparativement aux autres dans le développement de certaines aptitudes, pourtant considérées comme des pré-requis indispensables aux apprentissages scolaires (Stipeck & Hakuta, 2006).

Lautrey (1980) propose une explication centrée sur le développement intellectuel des enfants : les différences de performances résulteraient de différences d'aptitudes, provenant elles-mêmes de développements cognitifs asymétriques. Et, pour lui, les différences dans le développement cognitif des individus ne peuvent s'expliquer que parce que ces développements s'effectuent dans des environnements différents. Il part ainsi de l'idée que le développement intellectuel de l'enfant peut être impacté par les styles éducatifs des parents, et que ces styles éducatifs pourraient être liés aux conditions de vie et de travail des parents. Selon lui, donc, les familles issues de différents milieux socioculturels présenteraient des styles de structuration différents, qui seraient inégalement favorables au développement intellectuel des enfants. En fait, il base ses travaux sur la théorie piagétienne qui conçoit le développement intellectuel des enfants comme une construction résultant de leurs actions sur leur milieu. Partant de cette idée, il définit ensuite quelles seraient les caractéristiques que devraient présenter les milieux offrant des conditions favorables, ou au contraire, défavorables, au développement intellectuel des enfants. Pour cela, il se base une nouvelle fois sur la théorie piagétienne dont un des concepts centraux est l'équilibration. Ce processus d'équilibration, à la base du développement intellectuel, est constitué du jeu simultané de deux

mécanismes complémentaires. On trouve d'une part les mécanismes d'assimilation, consistant en l'intégration de nouveaux objets dans les structures cognitives déjà existantes et d'autre part des mécanismes d'accommodation, qui engendrent de nouvelles structures de connaissances afin d'y intégrer les nouveaux objets trop résistants. Selon Lautrey, donc, un environnement favorable au développement cognitif de l'enfant est un environnement qui permet à ces deux mécanismes de jouer. Cet environnement doit donc présenter non seulement des sources de perturbations faisant obstacle aux schèmes d'assimilation mais il doit également permettre des rééquilibrations, vectrices de nouvelles structures de connaissances. D'après ce raisonnement, Lautrey décrit trois types de structurations familiales. Le premier environnement décrit est qualifié « d'aléatoire » : les comportements des enfants ne sont régis par aucune règle édictée par les parents : l'enfant est donc toujours en présence de situations imprévisibles, donc déséquilibrantes et perturbatrices, mais il ne rencontre jamais de système régulateur permettant de compenser ces déséquilibres par la construction de nouvelles structures de connaissances. Le second environnement distingué par Lautrey est qualifié de « rigide » : les parents contrôlent le comportement de l'enfant par la formulation de règles rigides et immuables. Dans ce cas, l'environnement fournit à l'enfant des situations stables et régulières, mais qui, par leur manque de nouveauté et d'imprévu, ne lui permettent pas d'expérimenter le « déséquilibre » nécessaire à l'apprentissage de nouveaux schèmes. Enfin, le troisième environnement identifié est un environnement « souple » : il existe des règles, mais elles peuvent être modifiées par les circonstances ou la discussion entre l'enfant et ses parents. C'est ce dernier type de structuration qui est identifié par Lautrey comme la plus favorable pour le développement cognitif des enfants. C'est également le mode de structuration le plus observé au sein des familles appartenant aux milieux favorisés. En revanche, plus le niveau socioculturel des familles baisse, plus on recense de modes de structuration « rigide », donc peu propices à un développement cognitif maximal. Selon Lautrey donc, une partie de la

variabilité des performances cognitives entre milieux sociaux d'origine pourrait provenir de ces différents modes de structuration. Il se refuse toutefois à un certain fatalisme en expliquant que ces différences ne sont pas irrévocables et que les enseignants, par exemple, peuvent en réduire les effets. Il explique également que d'autres variables que le milieu socioéconomique peuvent entrer en compte pour moduler ces différents modes de structuration familiale.

Selon Vouillot (1986), le sexe de l'enfant serait également une variable à prendre en compte dans l'étude de la structuration de l'environnement familial. En effet, selon elle, les familles de filles seraient plus structurées sur un mode « rigide » alors qu'elle recense une sur-représentation des modes de structuration souple chez les familles de garçons. Cet état de fait pourrait, selon elle, être à l'origine des différences dans les aptitudes cognitives généralement observées chez les uns et les autres. Ces résultats sont remis en cause par d'autres études qui trouvent que la variable prédisant le mieux le mode de structuration familiale est le milieu socioculturel. Fontaine (1991), notamment, émet des réserves tout en concédant néanmoins qu'il existe des différences dans les attitudes parentales vis à vis des garçons et des filles, par exemple dans le degré d'autonomie supérieur laissé aux enfants masculins.

Parmi les chercheurs ayant travaillé sur les structurations familiales, on peut également citer le sociolinguiste britannique Bernstein (1975) pour qui les structures familiales sont à la base de différences, non plus dans la qualité du développement intellectuel, mais plutôt dans la construction de compétences langagières plus ou moins adaptées à celles attendues au cours de la scolarité. Dans sa théorie, il classifie alors les familles selon la forme de leur structure d'autorité. Ainsi, deux types de familles sont décrits: les familles positionnelles (*position-oriented*) sont les familles au sein desquelles l'autorité dépend fortement du statut des individus dont les rôles sont strictement et immuablement définis. Ces familles présentent de

forts liens communautaires et n'accordent que peu de place aux caractéristiques individuelles de leurs membres. A l'opposé, on trouve les familles orientées vers la personne (*person-oriented*), plus centrées sur les qualités personnelles de leurs membres qui occupent des rôles ouverts et changeant selon les situations. Selon Bernstein, ces formes de relations sociales instaurées dans la famille engendrent des systèmes de discours différents qu'il appelle des codes. Ainsi, il rapporte que la famille positionnelle utilise un code, appelé code restreint, qui diffère selon plusieurs caractéristiques du code parlé dans les familles orientées vers la personne, appelé code élaboré. Le code restreint, qui repose sur des valeurs communautaires, se développe dans les groupes où les relations sont basées sur des connaissances communes restant implicites car elles sont fortement partagées. De ce fait, selon Bernstein (1975, p.191) : « *ce code de communication privilégie dans le discours le collectif aux dépens de l'individuel, le concret aux dépens de l'abstrait, l'expression de l'essentiel aux dépens de la description détaillée des processus, les faits bruts aux dépens de l'analyse des motifs et des intentions, et des formes de contrôle social fondées sur la position statutaire aux dépens de formes de contrôle fondées sur la personne* ». Le code élaboré, qui présente les caractéristiques inverses, se développe, quant à lui, dans tous les milieux qui privilégient l'individu par rapport au groupe et donc dans les familles orientées vers la personne. Bien entendu, selon Bernstein, le code utilisé à l'école est le code élaboré, ce qui confère un avantage indéniable aux enfants le maîtrisant déjà lorsqu'ils débutent leur scolarisation. Or, toujours d'après Bernstein, c'est le mode de vie (type de logement, accès à des environnements différents ou non,...) et de rapports sociaux (profession subalterne ou dirigeante) des individus qui déterminent fortement le type de structuration familiale. Aussi, d'après Bernstein, le type de structuration familiale positionnelle, engendrant la pratique du code restreint, se rencontrerait surtout au sein des milieux populaires alors que les familles de milieux plus favorisés, plutôt structurées sous la forme orientée vers la personne, auraient plus recours au code élaboré. Ainsi, les moindres

performances des enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés proviendraient selon lui d'un rapport au langage différent et donc de compétences linguistiques inadaptées à la demande scolaire.

L'inégalité des compétences liées au langage -écrit ou oral- à l'entrée à l'école et la construction de ces compétences au sein de la famille ont également fait l'objet d'études mettant en lumière des différences dans les pratiques éducatives des parents envers leurs enfants, qui varient selon le milieu social d'origine mais également selon le sexe de l'enfant concerné.

2.1.1.2. Les pratiques éducatives familiales

Au-delà de la structuration d'ensemble de l'environnement familial, les parents présenteraient également des différences dans les pratiques éducatives mises en œuvre avec leurs enfants. Les études précédentes s'intéressaient d'une manière générale au développement cognitif de l'enfant, les études présentées dans cette section s'intéressent plus précisément à la construction de compétences définies et à la nature des interactions parents-enfants à la base de cette construction. La nature de ces interactions semble en fait être déterminée par ce que Vandenplas-Holper (1987) décrit comme des « théories implicites du développement et de l'éducation », sortes de conceptions parentales relatives aux besoins des enfants, aux processus de développement et à l'action éducative des parents. Ces théories guideraient ainsi d'une manière implicite les pratiques éducatives parentales et expliqueraient leur diversité.

Par exemple, l'acquisition des compétences favorisant ensuite la maîtrise de la numération en mathématiques est facilitée par la manipulation d'objets et la pratique de certains jeux de société pendant la prime enfance (Schneider, Keesler & Morlock, 2010). Or, on sait que filles et garçons ne sont pas sollicités de la même manière en fonction de leur sexe.

Ainsi, Belotti en 1974 note que les filles ne reçoivent pas la même socialisation que les garçons et que cette différence passe, par exemple, par l'attribution de jouets différents en fonction du sexe de l'enfant. Elle note ainsi que ces jouets sont très souvent reliés aux rôles sociaux dévolus ensuite aux hommes et aux femmes. Ce constat est toujours d'actualité puisqu'il est repris par Baudelot et Establet (2007), dans leur ouvrage « *Quoi de neuf chez les filles ?* » qu'ils présentent comme une suite de l'ouvrage de Belotti (1974) et où ils montrent que certaines différences de socialisation subsistent toujours. Les différences de performances observées entre filles et garçons pourraient donc provenir du fait que, très tôt, dès la maternité pour Baudelot et Establet (2007), filles et garçons ne seraient pas exposés aux mêmes stimulations. De même, on sait que les enfants issus de différents milieux socioéconomiques ne pratiquent pas les mêmes sortes d'activités éducatives dès leur plus jeune âge. Par exemple, on sait que les parents appartenant à des milieux défavorisés jouent moins à des jeux de langage avec leurs enfants que les autres (Hart & Risley, 1992). Cette asymétrie a beaucoup été étudiée par rapport au développement des compétences relatives à la maîtrise du langage et à l'apprentissage de la lecture.

Ici, les auteurs s'intéressent aux pratiques parentales par lesquelles se construisent les compétences de pré-lecture qui faciliteront par la suite l'apprentissage de la lecture effectué à l'école. Les pratiques observées diffèrent. En effet, on sait que la réussite de l'apprentissage de la lecture est largement soumise au niveau de développement des aptitudes phonologiques atteint avant même l'apprentissage (Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998). Parmi ces aptitudes, la conscience phonologique est particulièrement essentielle : il s'agit de l'aptitude à isoler, détecter et manipuler les phonèmes et les syllabes au sein d'unités plus complexes (Lonigan et al., 1998). Or, on sait que les élèves issus de familles défavorisées arrivent à l'école avec une conscience phonologique moins développée que les enfants issus de familles plus favorisées (Bowey, 1995 ; Bara, Gentaz & Colé, 2008). On note également des

différences dans le niveau de développement des aptitudes langagières, telles que le vocabulaire ou encore la syntaxe (Feldman et al., 2000).

En fait, on sait que les compétences langagières sur lesquelles s'ancrent ensuite les apprentissages scolaires liés à la lecture ou à l'écriture peuvent être développées à la maison par la pratique d'activités telles que la lecture partagée entre enfants et parents. Or, les études réalisées à ce sujet montrent, qu'à leur arrivée en maternelle, les enfants issus de milieux socioéconomiques différents n'ont pas tous le même vécu par rapport à la lecture et aux livres: on note d'abord une différence dans la fréquence d'une telle pratique. Ainsi, Adams (1990) estime que les enfants issus de milieux favorisés entrent à l'école maternelle avec, à leur actif, de 1000 à 1700 heures de lecture partagée avec leurs parents ou les membres de leur entourage. Au même âge, les enfants provenant de milieux défavorisés ne totaliseraient eux que 25 heures de pratique de cette même activité.

Cependant les pratiques de lecture partagée diffèrent également de par leur nature : ainsi, lorsque les parents lisent des livres avec leurs enfants, ils adoptent des comportements hétérogènes, inégalement « efficaces » en termes de construction de compétences langagières et de connaissance du langage écrit. Par exemple, Prêteur et Sublet (1995) montrent que les parents de familles favorisées préfèrent les questionnements réflexifs sur l'objet-livre et son contenu, là où les familles issues de milieux défavorisées pratiquent plutôt des activités dites « scolaires ». De même, Lanoë (Bergonnier-Dupuy, 2005) montre une corrélation positive entre la fréquence et la variété des activités de lecture partagée, la sensibilisation précoce aux livres et les compétences langagières des enfants de 2 à 8 ans. Là encore, elle note des différences dans la gestion de ces activités en fonction du milieu social : là où les parents issus de milieux défavorisés assurent plutôt la gestion matérielle de l'activité (tourner les pages, maintenir le livre, gérer l'attention des enfants), les parents issus de milieux favorisés quant à

eux interagissent plus en questionnant l'enfant, lui donnant des renforcements, délivrant des informations supplémentaires.

Cet état de fait est cependant à moduler afin d'éviter un fatalisme trop excessif : si les études qui viennent d'être citées montrent une corrélation positive entre le niveau d'étude des parents, leurs pratiques éducatives et les résultats scolaires de leurs enfants, on sait aussi qu'une période relativement brève de lecture partagée réalisée avec l'enfant par un enseignant spécialement formé à cette pratique ou même ses parents ayant également reçu cette formation permet de pallier les différences constatées entre milieux sociaux hétérogènes (Lonigan & Whitehurst, 1998).

De même, une attitude positive des parents envers l'école ou les disciplines qui y sont enseignées : lecture, calcul, ... peut compenser les effets d'un milieu socioéconomique défavorisé et influencer favorablement la scolarité des enfants (Park, 2008). Cette attitude envers l'école est en effet également une variable à étudier puisqu'elle détermine la part de l'accompagnement scolaire assumée par les parents, variable elle aussi citée pour expliquer les différences dans le niveau de réussite scolaire atteint par les enfants.

2.1.2. L'accompagnement scolaire

Lorsqu'on parle d'accompagnement scolaire, on choisit de s'intéresser aux comportements parentaux qui dénotent une certaine implication dans la vie scolaire des enfants. Ainsi, pour rendre compte de l'accompagnement scolaire prodigué par les parents, l'OCDE (2010b) a-t-elle déterminé un ensemble d'indicateurs tels que : l'aide prodiguée pour le travail scolaire, mais également l'implication des parents dans les établissements scolaires comme par exemple la participation aux réunions de rencontre entre les parents et les professeurs, la participation aux élections des représentants des parents d'élèves, ...

Ce niveau d'implication dans la scolarité des enfants de la part de leur famille est une autre variable qui est corrélée avec la réussite scolaire des enfants. On sait en effet que plus les familles participent à la vie de l'école en communiquant avec elle, en offrant un soutien affectif à l'enfant et en parlant avec lui du travail scolaire, plus les résultats scolaires obtenus par cet enfant sont bons (Deslandes, Bertrand, Royer & Turcotte, 1995 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). Cette implication est de plus en plus forte depuis les années 60 et, de ce fait, de plus en plus étudiée (Terrail, 1997; Bergonnier-Dupuy, 2005). Or, si l'on regarde cette implication, on constate qu'elle varie elle aussi en fonction du niveau socioéconomique de la famille mais également en fonction du sexe de l'enfant concerné.

Cette implication parentale peut différer dans la valence émotionnelle qu'elle revêt : ainsi, pour Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992), certains parents issus de milieux populaires entretiennent des relations de méfiance et d'incompréhension avec l'école. Ils sont donc fuyants et peu impliqués dans le suivi de leurs enfants. Cependant, et même si c'est souvent la représentation qu'en ont les enseignants, il serait faux de penser que la majorité des familles de milieux populaires n'assume pas de rôle d'accompagnement scolaire. Au contraire, ces pratiques semblent concerner tous les milieux sociaux (Terrail, 1997, Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Cependant, elles peuvent prendre plusieurs formes, qui sont sous-tendues par les types de rapports à l'école entretenus par les individus.

Charlot, Bautier et Rochex (1992) identifient quatre types de rapports: le rejet de l'institution scolaire, l'intérêt pour les fonctions secondaires de l'institution, telle que la socialisation par exemple, l'intérêt pour la fonction diplômante de l'école et enfin l'investissement dans l'apprentissage des savoirs. Bien sûr, ces types de rapports entretenus par les parents avec l'école sont inégalement favorables à l'adoption d'attitudes scolaires porteuses d'apprentissages à l'école. Charlot, Bautier et Rochex (1992) rapportent ainsi que les

trois premiers types de rapports à l'école, basés sur une vision utilitaire de l'école, sont moins favorables que le dernier type, qui considère l'école comme un lieu d'apprentissage et de formation. Or, ils trouvent également que ce type de rapport à l'école est plus répandu dans les familles favorisées.

Quoiqu'il en soit, par-delà les diverses explications données jusqu'à présent, il est frappant de constater que, bien que les problématiques de différences de performances entre garçons et filles d'un côté et entre enfants issus de milieux socioéconomico-culturel hétérogènes de l'autre soit légèrement différentes, on retrouve étape par étape le même style d'explications. En fait, ces deux groupes partagent également la particularité d'être stigmatisés dans les sociétés occidentales et d'être considérés par les chercheurs comme des groupes dominés. C'est donc tout logiquement que certains auteurs ont formulé des théories structuralistes expliquant les différences de réussite scolaire en termes de rapport de dominance sociale où c'est la société elle-même, en tant que structure, qui agirait de façon à ce que les membres des groupes dominés ne développent pas les compétences requises pour espérer pouvoir sortir de leur état de domination (Baudelot & Establet, 1992 ; Bourdieu, 1998 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970).

2.2. La domination sociale

Le chercheur auquel on pense en premier lieu lorsqu'on parle de théorie structuraliste tant sa théorie a marqué tous les esprits et imprègne encore fortement les travaux actuels est le sociologue Pierre Bourdieu. Selon lui, les goûts, pensées, comportements, habitudes.... des individus ne sont pas aléatoirement distribués dans la population mais sont hautement déterminés par la société dans laquelle ils vivent et surtout par la classe sociale à laquelle, dans cette société, ils appartiennent. Selon Bourdieu, en effet, la société est divisée en classes

sociales qui entretiennent entre elles des rapports de domination. Ces rapports de domination sont régis par une sorte de règle du jeu social *a priori* invisible et insoupçonnable dont la mise en lumière constitue l'objectif du travail de cet auteur. L'école, pour Bourdieu, est l'un des outils qui participe à ce jeu social en permettant à certains groupes d'asseoir et d'entretenir leur domination symbolique sur les autres groupes.

Pour développer sa théorie, Bourdieu a recours à un certain nombre de notions parmi lesquelles la notion de « capital ». Ainsi, selon lui, les individus et les groupes composant la société détiendraient un certain capital global dont la quantité et la composition détermineraient la place occupée par ces individus ou ces groupes dans la société. A l'inverse de ce qu'on entend habituellement par ce mot, ce capital global, hérité des parents et transmis aux enfants, ne serait pas uniquement matériel mais composé de trois sous-ensembles. Ainsi, Bourdieu décrit-il le capital économique, comme l'ensemble du patrimoine économique de l'individu : ses propriétés, ses biens, mais aussi ses revenus perçus qui permettent d'acquérir des biens matériels. Le second capital est le capital social, constitué des connaissances et relations que l'individu se constitue et qu'il peut mobiliser en cas de besoin. Ce capital est lui-aussi, en partie, héritable car certaines connaissances des parents peuvent être intégrées au réseau des enfants. Enfin, le dernier capital est le capital culturel : c'est l'ensemble des éléments culturels acquis par l'individu, que ces éléments soient à l'état objectif (biens culturels matériels comme les tableaux, les livres,...), à l'état institutionnalisé (diplômes) ou encore à l'état incorporé (aisance sociale, tenue du corps, capacités à s'exprimer,...) (Bourdieu, 1979). Ce dernier capital, le capital culturel, s'acquiert par la socialisation. En fait, tout se passe comme si les enfants qui grandissent dans différents milieux héritent non seulement des biens matériels de leurs parents, mais aussi des codes et des normes propres à leur classe d'appartenance. Bourdieu parle à ce titre d'*habitus*, sortes de « schèmes » de pensée et d'action qui déterminent les goûts, les décisions, les actes des individus (Bourdieu, 1979) et leur

permettent de comprendre et d'interpréter le monde par le biais de ces prismes socialement formés.

Ce sont ces notions d'habitus et de capital culturel qui conduisent Bourdieu et Passeron (1964 , 1970) à parler « d'école reproductrice » : en effet, l'école aurait pour première fonction de reproduire les hiérarchies sociales : en valorisant et en transmettant la culture savante des classes dominantes, elle favoriserait du même coup les enfants issus de ces mêmes classes et donc détenteurs des habitus adaptés pour comprendre les attentes et les demandes implicites de l'école. A l'inverse, les enfants issus de milieux populaires, dépourvus de la connaissance des normes et codes appartenant à cette culture auraient plus de mal à s'y conformer et échoueraient du fait de ce handicap de départ. L'école sélectionnerait donc les enfants « socialement » adaptés, héritiers du capital culturel de leurs parents appartenant à la classe dominante.

Cette sélection est, selon Bourdieu et Passeron (1964, 1970), le fruit de la violence symbolique exercée par les classes dominantes sur les classes dominées : insidieuse car peu visible, cette violence symbolique tend à valoriser la culture des classes dominantes et à dévaloriser celle des classes dominées, jusqu'à ce que les individus dominés eux-mêmes intègrent cette hiérarchie, y souscrivent et la considèrent justifiée. L'école cache donc cette sélection sociale en la légitimant par la distribution de diplômes et de titres. Les enfants ainsi sélectionnés sont présentés comme étant les plus méritants ou les plus doués alors qu'ils sont simplement les plus « adaptés » à la culture arbitrairement valorisée à l'école. Ainsi, la seconde fonction de l'école serait celle de rationaliser la hiérarchie sociale en faisant appel à l'idéologie « du don » pour masquer les inégalités des chances au départ.

Bourdieu s'intéresse également à la domination sociale exercée par le groupe des hommes sur le groupe des femmes. Dans un livre intitulé *La domination masculine* (1998), il

entrepren d'étendre sa théorie à l'explication de la suprématie sociale des hommes sur les femmes. Il définit ainsi un habitus qui serait inculqué aux femmes et qui les conduirait à adopter des comportements doux et soumis. Cet habitus féminin ferait alors des femmes des « *victimes de la domination symbolique* » pouvant « *accomplir avec bonheur (au double sens du terme) les tâches subalternes ou subordonnées qui sont assignées à leurs vertus de soumission, de gentillesse, de docilité et de dévouement* » (p.64). Ici, donc, les femmes sont amenées à croire qu'elles choisissent leur profession par «vocation» alors que ces choix découlent des habitus construits par la société, l'école, l'église et la famille.

Cette même idée avait d'ailleurs déjà été formulée par Baudelot et Establet (1992) dans leur ouvrage « *Allez, les filles* » où ces auteurs constataient que les filles, malgré des performances scolaires en augmentation constante et des résultats scolaires dépassant parfois ceux des garçons, n'ont toujours pas réussi à transformer cette suprématie scolaire en suprématie sociale et qu'elles continuent à occuper, souvent par choix, des postes de peu de responsabilité dans la société.

Au sein de ce chapitre, les différences de performances scolaires sont d'abord expliquées en termes de déficits innés d'aptitudes, puis de développement intellectuel différent et enfin de compétences spécifiques plus ou moins construites avant ou pendant la scolarisation. Ces explications partagent toutes un point commun, celui de considérer les performances comme des révélatrices fiables d'un niveau de maîtrise des individus, qu'ils soient garçons ou filles ou bien qu'ils proviennent de milieux socioéconomiques et culturels différents. Cependant, on le voit, les explications glissent doucement vers d'autres variables : la théorie de Pierre Bourdieu par exemple, évoque, plus que la construction d'inégales compétences, la construction d'inégales représentations de soi, de son rôle, de sa place dans la

société en fonction de son groupe d'appartenance. C'est là le début d'une troisième voie d'explication des inégales performances scolaires.

Cette autre voie d'explication choisit de ne pas postuler d'emblée que les différences de performances traduisent nécessairement des différences de capacités ou de compétences. En effet, la psychologie sociale postule que les performances pourraient également être déterminées par certaines représentations que les enfants auraient construites au contact de la société les environnant et portant sur eux-mêmes, sur leur sentiment de compétence, sur leur intelligence,... Ces représentations induiraient alors des conséquences cognitives, motivationnelles, émotionnelles, et/ou comportementales qui à court ou long terme seraient néfastes pour les apprentissages et performances.

Le chapitre suivant sera l'occasion de rendre compte des travaux réalisés au sujet de ces représentations. Nous étudierons notamment les représentations de soi que les élèves issus de groupes socialement stigmatisés peuvent avoir intégrées d'après les stéréotypes dont ils sont la cible. Nous nous intéresserons également à leur définition de l'intelligence et aux buts de réussite qu'ils se fixent en faisant l'hypothèse que leur appartenance à des groupes de moindre statut social peut en influencer la construction. Enfin, nous nous intéresserons également à la vision que les enseignants ont de leurs élèves en fonction de leurs appartenances groupales.

Avant de commencer cette étude, il est souhaitable de préciser le vocabulaire qui sera employé à partir du chapitre 3. En effet, le chapitre 3 s'intéressera aux caractéristiques du groupe des filles et des femmes, non pas en tant que caractéristiques biologiques, innées, mais en tant que caractéristiques acquises, comme nous venons de le voir, lors de leur socialisation. Dans la littérature, cette distinction a donné lieu à l'adoption de deux mots : le mot « sexe » relié aux caractéristiques physiologiques, biologiques et le mot « genre », renvoyant plutôt

aux caractéristiques socioculturelles des individus. Ainsi, selon Unger (1979, p.1086, notre traduction), «*le terme genre devrait être utilisé pour décrire les composants non physiologiques du sexe qui sont considérés comme culturellement appropriés aux hommes ou aux femmes* ». D'après cette remarque et puisqu'il est ici question des différences socialement construites entre hommes et femmes, l'étiquette « genre » sera préférée pour la suite de ce travail.

CHAPITRE 3 : Classes sociales, genre et stéréotypes. Que pensent les élèves et les enseignants ?

Quand on naît avec certaines qualités, devenir le meilleur n'est qu'une question de temps.

*Publicité télévisée pour la Renault Mégane
Septembre 2012*

Filles et garçons, élèves issus de milieux sociaux contrastés, poursuivent des parcours scolaires différents, parfois du fait de performances scolaires elles-mêmes inégales dans différents domaines scolaires. Pour les chercheurs dont les travaux viennent d'être cités, ces performances trouvent leur origine dans l'inégale maîtrise de « pré-requis » cognitifs soit innés, soit socialement développés.

Pour d'autres cependant, les performances scolaires et donc leur hétérogénéité pourraient être expliquées en faisant référence à des mécanismes psychosociaux plus complexes. Ainsi, par exemple, les représentations que les enfants auraient construites à propos d'eux-mêmes (Martinot, 1995, 2008 ; Martinot & Monteil, 1995 ; Bandura, 1986), à propos de l'école et de ce que l'on vient y faire (Ames, 1992a, 1992b), ou encore à propos de concepts comme l'intelligence (Dweck, 1986, 1999) pourraient avoir des répercussions cognitives, comportementales et émotionnelles induisant à leur tour des effets sur les performances ainsi produites. Nous verrons dans ce chapitre l'influence que de telles représentations peuvent avoir, notamment sur la motivation et sur les performances, puis nous

nous pencherons plus précisément sur l'étude de certaines de ces représentations chez les élèves appartenant aux groupes qui nous intéressent dans ce travail. Ce cheminement commence par une étude du siège des représentations que les individus élaborent à leur propre sujet : le soi.

1. Les représentations propres à soi

1.1. Le concept de soi

Si l'on demande à un individu de répondre à la question « Qui êtes-vous? », la réponse qu'il fournira sera certainement composée de traits, de jugements et d'appréciations que l'individu s'attribue et s'applique à lui-même. Cette définition que l'on a à son propre égard est appelée par les psychologues le « soi ». Plus précisément, le soi est l'ensemble des *« attitudes, des croyances et des sentiments que les individus ont à propos d'eux-mêmes »* (Martinot, 1995, p.8). Martinot (1995) explique que le soi est constitué de trois composantes principales: on trouve ainsi une composante affective, nommée « estime de soi », qui concerne la valeur que l'individu s'accorde. La « présentation de soi » est la composante comportementale : elle désigne la façon dont les individus se présentent à autrui et l'image qu'ils aimeraient véhiculer d'eux-mêmes. Enfin, le soi compte également une composante cognitive: c'est l'ensemble des connaissances et des croyances que les individus ont sur eux-mêmes. On la nomme « concept de soi ».

Au sein de cette dernière composante, les connaissances et croyances sont ancrées, stabilisées et organisées en mémoire de façon plus ou moins centrale, stable et solide (Martinot, 1995). Les connaissances les plus ancrées le sont sous la forme d'une entité appelée « schéma de soi ». Martinot explique que ces schémas de soi sont non seulement des

structures permettant de stocker l'information relative à soi en mémoire, mais qu'elles agissent également comme de véritables « théories de soi » (Martinot, 1995, p.103 citant Markus & Smith, 1981 ; p. 240). En effet, ces connaissances sur soi sont capables de guider et d'orienter le traitement de l'information et permettent ainsi de percevoir, de comprendre et même d'expliquer nos propres comportements produits dans certains domaines particuliers. Ces schémas ne se développent que sur les domaines considérés comme les plus importants et définitoires pour les individus. Ainsi, pour un même domaine, un individu peut avoir développé un schéma de soi, on dit alors qu'il est schématique sur ce domaine, alors que son voisin ne possédera sur ce domaine qu'une connaissance de soi appartenant à son concept de soi mais de manière non saillante, non essentielle pour sa définition de soi. On dira alors de ce dernier individu qu'il est aschématique sur ce domaine (Martinot, 1995).

La possession de schéma dans un domaine facilite ensuite le traitement de l'information par rapport à soi dans ce domaine. Par exemple, Markus (1977) montre que les individus possédant un schéma de soi sur le domaine de l'indépendance mettent moins de temps pour décider si les adjectifs qu'on leur propose sont auto-descriptifs ou non et surtout qu'ils se servent de cette dimension de dépendance/indépendance pour catégoriser les stimuli qu'on leur présente. Les individus aschématiques sur ce domaine en revanche présentent des patterns de résultats laissant clairement voir que cette dimension n'est pas pertinente à leurs yeux pour penser le monde.

Dans le domaine scolaire, il existerait selon Martinot et Monteil (1995a, 1995b), un schéma de soi observable chez certains élèves rencontrant un certain succès à l'école. Ces auteurs ont montré l'existence d'un tel schéma de soi en constatant que les participants ayant un bon niveau scolaire identifient plus et plus rapidement comme auto-descriptifs les traits relatifs à la réussite scolaire comparativement aux traits relatifs à l'échec scolaire. Ces

« bons » élèves rapportent également plus de souvenirs de réussite que les élèves de faible niveau scolaire. Ces éléments permettent donc aux auteurs de conclure qu'il existe bien un schéma de soi scolaire, adopté par les « bons » élèves et qui leur permet de mieux traiter les informations relatives à la réussite. En revanche, ces études ne mettent pas en évidence l'existence d'un schéma de soi du « mauvais élève ». En effet, les élèves dotés d'un faible niveau scolaire ont tendance à s'auto-valoriser en s'attribuant, eux-aussi, des traits relatifs à la réussite scolaire même si c'est dans une moins grande mesure que ne le font les individus « bons élèves ». Cependant, le concept de soi de ces élèves en difficulté est quand même marqué par leurs difficultés puisque l'étude montre qu'ils rappellent davantage de comportements liés à l'échec que les élèves ayant un plus haut niveau scolaire.

Ce concept de schéma de soi scolaire se rapproche étroitement d'un autre construit dont on sait également qu'il a des implications fortes sur le traitement de l'information des individus, ainsi que sur leur engagement dans les tâches proposées : le sentiment d'auto-efficacité.

1.2. Le sentiment d'auto-efficacité

Le concept d'auto-efficacité est le pilier central de la théorie sociocognitive développée par Bandura (1986, 1993) dans laquelle cet auteur théorise l'idée que les individus, loin de seulement subir les effets des stimuli externes comme le pensaient les psychologues béhavioristes, sont capables d'exercer un contrôle sur cet environnement, grâce à leur système de traitement de l'information. Bandura définit ainsi une triangulation où les trois dimensions Comportement/Personne/Environnement interagissent deux à deux. La « personne » désigne ici le rôle que l'individu joue dans cette triangulation en traitant d'une certaine façon l'information issue de son environnement. C'est de ce traitement que résulte la

construction de certaines représentations, parmi lesquelles le sentiment d'auto-efficacité qui nous intéresse ici. Cette théorie est importante dans la perspective qui est la nôtre car elle pose les bases de la compréhension des mécanismes qui rendent l'élève acteur de son apprentissage : il ne se contente plus de subir les contraintes environnementales, mais il en extrait des représentations mentales qui l'aident ensuite à agir en fonction de ses objectifs et à sélectionner les comportements qu'il juge adéquats.

Le sentiment d'auto-efficacité, également appelé sentiment d'efficacité personnelle est très voisin de la notion de concept de soi scolaire, mais il s'en démarque car il concerne plutôt la confiance qu'a l'individu sur sa capacité à mener à bien une tâche déterminée et spécifique. Ainsi, face à une tâche, *a fortiori* une tâche évaluative, les individus peuvent ressentir un sentiment d'auto-efficacité plutôt fort ou plutôt faible qui va, à son tour, déterminer les stratégies mises en œuvre pour agir face à cette tâche. Ce sentiment serait donc à l'origine de l'adoption de certains comportements dont le niveau de performances découlerait naturellement. On sait par exemple qu'un individu placé face à une tâche pour laquelle son sentiment d'auto-efficacité est fort va produire plus d'efforts et persévérer plus longtemps même en cas de difficulté comparativement à un individu qui aborde la tâche avec un faible sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986). Les individus bénéficiant d'un sentiment fort d'auto-efficacité sont également ceux qui utilisent les stratégies les plus appropriées pour accomplir les tâches proposées (Pintrich & De Groot, 1990 ; Bandura, 1993). Ces différences d'engagement conduisent à des performances plus ou moins bonnes. Dans une méta-analyse recensant quelques 114 études menées sur le sujet, Stajkovic et Luthans (1988) montrent une forte corrélation entre le niveau de sentiment d'auto-efficacité ressenti par les individus testés et les performances obtenues par ces participants aux différentes tâches proposées.

Les connaissances, les croyances que les individus construisent à leur propre sujet peuvent donc, on le voit, influencer la perception que les individus ont des situations qu'ils rencontrent. Ces représentations pèsent sur les réponses qu'ils y apportent en décidant notamment de leur niveau d'engagement dans les tâches rencontrées. Une question se pose alors : comment ces croyances se construisent-elles ?

2. Les origines des croyances sur soi

2.1. Soi-même

D'après Martinot (2008), une des façons par lesquelles un individu peut apprendre à se connaître est tout simplement de se regarder agir. Cette « auto-perception » des comportements produits lui permet ensuite d'inférer, à partir de l'occurrence de ses comportements, des traits de personnalité pouvant le définir. Ces comportements produits sont stockés dans une mémoire particulière, nommée mémoire autobiographique (Neisser, 1986) qui participe à l'élaboration du concept de soi des individus. Mais ce n'est pas là la seule façon de collecter les informations au sujet du soi. En effet, le soi se construit aussi en fonction des interactions vécues avec autrui.

2.2. Le soi-miroir

Aux origines des connaissances et des évaluations que nous élaborons à propos de notre propre personne, se trouvent, d'après Cooley (cité par Martinot, 2008), les indices que nous font parvenir les autres individus. Cooley parle de soi-miroir. En effet, le soi est une entité sociale. Ce sont les réactions d'autrui aux comportements d'un individu qui permettent à cet individu de se définir lui-même. Les individus se définissent donc à partir de la

représentation qu'ils se font du jugement que leur porte leur entourage social. Parmi ces sources de renseignements sur soi, on trouve, très tôt, les parents mais également les autres adultes référents et les pairs dont l'importance ne cesse d'augmenter jusqu'à l'adolescence (Martinot, 2008). De la même façon, selon Bandura (1993), le sentiment d'auto-efficacité ressenti par les individus plongerait ses racines dans l'éducation prodiguée notamment par les parents, par exemple dans les occasions de se surpasser et de se confronter à des difficultés qui sont prodiguées aux enfants (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Partorelli, 2001). Mais l'influence sociale dans la construction du concept de soi ne s'arrête pas là. En effet, selon Tajfel et Turner (1986), une partie du concept de soi proviendrait également de la connaissance qu'aurait l'individu de son appartenance à certains groupes sociaux. Ces connaissances sur soi, éminemment sociales, constitueraient ce que les auteurs ont appelé l'identité sociale de l'individu et le conduiraient, dans les situations où cette identité sociale est fortement saillante, à se définir et à agir plus en tant que membre de son groupe qu'en tant qu'individu propre. Mais par quel moyen l'appartenance à un groupe social peut-elle renseigner un individu sur les caractéristiques qu'il est censé détenir ?

En fait, il existe, dans la société, des idées toutes faites concernant les caractéristiques des membres issus de différents groupes sociaux. Ces idées, appelées stéréotypes, permettent non seulement de traiter l'information relative aux autres, mais peuvent également avoir une incidence sur la façon dont les individus se décrivent eux-mêmes (Yzerbyt & Schadron, 1996 ; Légal & Delouvé, 2008).

2.3. La société et ses stéréotypes

2.3.1. Stéréotypes, préjugés et discrimination

On doit le terme de stéréotype à Lippmann qui, en 1922, l'emprunte au vocabulaire des métiers de l'imprimerie, afin de désigner des « images dans nos têtes », sortes de « représentations du monde construites par les individus pour mieux comprendre et contrôler leur environnement » (Yzerbyt & Schadron, 1996, p.103). Les stéréotypes sont depuis cette première définition l'objet de nombre d'études en psychologie sociale. Leyens, Yzerbyt et Schadron en donnent en 1996 cette définition consensuelle: les stéréotypes sont « *un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personne* » (p.24). Les stéréotypes sont donc considérés comme la facette cognitive de construits plus vastes, les préjugés. En effet, ces derniers sont plutôt considérés comme des attitudes, des sentiments *a priori* entretenus à l'égard de certains groupes et qui s'appuient sur les stéréotypes qui se rapportent à ces groupes (Yzerbyt & Schadron, 1996 ; Légal & Delouvé, 2008). Enfin, lorsque les stéréotypes ou les préjugés nourris à l'égard des membres de certains groupes sont mis en action, et se transforment en comportements négatifs à l'égard de ces membres, on parle alors de discrimination (Yzerbyt & Schadron, 1996 ; Légal & Delouvé, 2008).

Les stéréotypes peuvent d'abord être considérés comme des conséquences du fonctionnement cognitif habituel de l'homme. En effet, on sait que les ressources cognitives de l'homme sont limitées et qu'elles ne sont pas suffisantes pour traiter la masse d'informations qui lui parvient à chaque instant. Pour simplifier son environnement et donc le traitement qu'il en fait, celui-ci a recours au processus de catégorisation: ainsi, il a tendance à regrouper les éléments sur la base de certaines caractéristiques qu'ils partagent, leur conférant

un « air de famille » (Rosch, 1978). Ce processus de catégorisation, qui lorsqu'il concerne les personnes est appelé catégorisation sociale, a des répercussions sur la perception, le traitement et la mémorisation des informations. Par exemple, les individus ont tendance à surestimer la ressemblance des membres d'un même groupe et à exagérer les différences des membres de deux groupes distincts (Tajfel & Wilkes, 1963).

Dans le cadre de la perception sociale, on sait aussi que les individus attachent aux catégories ainsi créées un certain nombre de traits, de caractéristiques censés être partagés par l'ensemble des membres de cette catégorie (Katz & Braly, 1933). Cette liste de traits constitue le contenu du stéréotype rattaché à la catégorie. Les stéréotypes ainsi formés auraient la même fonction : celle d'économiser les ressources cognitives des individus en leur permettant d'accéder rapidement et économiquement à une liste de traits censés décrire précisément les personnes rencontrées uniquement d'après la connaissance de leur groupe d'appartenance (Stangor & Duan, 1991). Cette « économie cognitive » ne se fait pas sans frais et l'on sait qu'il en résulte de nombreux biais de traitement de l'information (Yzerbyt & Schadron, 1996 ; Légal & Delouvé, 2008). Quoiqu'il en soit, d'autres chercheurs postulent que les stéréotypes assurent d'autres fonctions que celle, purement cognitive, de simplification de l'environnement.

Ainsi, selon Tajfel (1981), les stéréotypes qui apparaissent dès lors qu'une catégorisation sociale en deux groupes distincts est possible et quelle que soit sa base (Rabbie & Horwitz, 1969 ; Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971), répondent au besoin de conserver une identité sociale positive. Cette identité sociale positive se développe en favorisant son groupe d'appartenance, l'endogroupe, et en stigmatisant notamment par l'usage de stéréotypes, l'exogroupe.

Sidanius et Pratto (1999) poussent l'explication de l'existence des stéréotypes plus loin en leur conférant une fonction idéologique. Leur théorie de la dominance sociale repose sur l'idée que les sociétés sont formées de groupes dont les statuts sociaux sont hiérarchisés. Ainsi, les groupes dominants jouissent-ils d'une valeur sociale positive que leur confèrent l'autorité, le pouvoir et les richesses associées à leur groupe. A contrario, les groupes dominés possèdent une valeur sociale négative. Selon Sidanius et Pratto, les facteurs de dominance sociale seraient l'âge, les individus âgés étant dominants ; le genre, les hommes dominant les femmes et enfin divers systèmes de groupes arbitrairement définis comme les classes sociales par exemple. Selon ces auteurs, le stéréotype serait alors un des « mythes légitimateurs » permettant de justifier l'hétérogénéité des valeurs sociales attribuées aux différents groupes.

Cette théorie accorde aux stéréotypes une fonction assez proche de celle qui est la leur au sein de la théorie de la justification du système énoncée par Jost et Banaji en 1994. Les individus seraient motivés à croire que le monde dans lequel ils vivent est juste et que les inégalités sont légitimes (Lerner, 1980). De ce fait, les stéréotypes serviraient à légitimer les asymétries de statuts. Jost et Banaji (1994) expliquent du même coup le fait que les stéréotypes soient socialement partagés et par les membres des groupes dominants et par les membres des groupes dominés (Clark & Clark, 1947 ; Sachdev & Bourhis, 1991).

Si l'on revient à notre questionnement initial portant sur l'hétérogénéité des parcours scolaires et des performances scolaires produites en fonction du groupe d'appartenance sociale des individus, on ne peut s'empêcher de remarquer que les deux groupes identifiés jusqu'à maintenant – les femmes et les individus issus de milieux socioéconomiques défavorisés – se retrouvent justement parmi les groupes répertoriés par ces théories comme des groupes dominés. Ces différences de parcours scolaires pourraient donc être liées à

l'existence de stéréotypes les stigmatisant. Voyons donc maintenant quels peuvent être ces stéréotypes et à partir de quel âge ils sont connus des enfants.

2.3.2. Développement de la connaissance et de l'adhésion aux stéréotypes de genre et de milieu social.

On peut penser que les stéréotypes concernant des catégories très visibles socialement telles que la couleur de la peau ou le genre sont dans les premiers à être intégrés. En 1947, Clark et Clark réalisent une étude auprès d'enfants afro-américains. A l'aide de poupées noires et de poupées blanches que les enfants doivent d'abord décrire en leur attribuant des qualités et des défauts puis désigner en tant que poupée préférée, ces auteurs montrent que les enfants noirs semblent connaître et adhérer aux stéréotypes négatifs liés à leur couleur de peau. En effet, ces enfants attribuent plus de traits négatifs aux poupées noires qu'aux poupées blanches et choisissent plus la poupée blanche comme poupée préférée avec laquelle ils aimeraient jouer. Pourtant, en demandant également aux enfants de désigner la poupée qui leur ressemble le plus, les auteurs ont pris soin de vérifier que les enfants connaissent leur propre appartenance groupale. Ainsi, au lieu de produire comme on aurait pu s'y attendre un biais de favoritisme endogroupe (Tajfel & Turner, 1986), les enfants, dès l'âge de 4 ans, attribuent aux membres de leur groupe les traits stéréotypiques du groupe des individus noirs, démontrant ainsi en même temps qu'ils se servent du stéréotype pour qualifier négativement les membres de leur propre groupe d'appartenance. Plus récemment, Augustinos et Rosewarne (2001) montrent que le stéréotype relié aux personnes noires est connu des enfants de 5-6 ans qui associent plus d'adjectifs négatifs à des individus-cibles noires et plus d'adjectifs positifs à des individus-cibles blancs.

2.3.2.1. Les stéréotypes de genre

Intéressons-nous maintenant plus particulièrement aux stéréotypes de genre. Ces stéréotypes sont multiples, mais leur caractéristique est de décrire femmes et hommes de manière à ce qu'ils soient complémentaires. Ainsi, les points faibles des unes correspondent aux points forts des autres et inversement (Glick & Fiske, 2001 ; Jost & Kay, 2005). Par exemple, les hommes sont généralement décrits comme étant plus sportifs, courageux et rationnels que les femmes qui, en revanche, sont vues comme plutôt sentimentales, délicates et intuitives (Cejka & Eagly, 1999; Diekman & Eagly, 2000). Concernant le domaine des aptitudes intellectuelles, les femmes sont réputées être peu douées dans les disciplines scientifiques, notamment en mathématiques (Brown & Joseph, 1999 ; Chatard, Guimond & Selimbegovic, 2007 ; Guimond & Roussel, 2002 ; Hargreaves, Homer & Swinnerton, 2008 ; Schmader, Johns & Barquissau, 2004). De nombreuses études semblent attester que les enfants sont très tôt conscients de l'existence de ces stéréotypes. Le genre étant une catégorie très visible, elle est très tôt perceptible par les enfants. Fagan et Singer (1979) observent le temps de fixation que des bébés âgés de 5 mois accordent à des photos représentant des hommes et des femmes. Ils remarquent ainsi que ceux-ci sont capables de catégoriser les personnes en groupe de genre dès ce très jeune âge. De plus, on sait que dès l'âge de 18 mois, le bébé présente des préférences pour les objets stéréotypiques de son genre (Fein, Jonhson, Kosson, Stork & Wasserman, 1975) et qu'il semble conscient des rôles stéréotypiquement reliés aux genres (Kuhn, Nash & Brucken, 1978). Concernant les matières scolaires maintenant, la connaissance des stéréotypes a souvent été mesurée en demandant aux participants de désigner les matières plus spécifiquement masculines ou féminines. Ainsi, Stein et Smithell montrent en 1969 que les enfants, à partir de l'âge de 7 ans, considèrent les

sciences physiques et les mathématiques comme des disciplines masculines alors que la lecture et l'art sont plus considérés comme des matières féminines.

2.3.2.2. Les stéréotypes propres aux classes sociales.

Qu'en est-il des stéréotypes stigmatisant les individus issus de milieux défavorisés ? Comparativement aux stéréotypes de genre et d'appartenance ethnique, ce stéréotype a été moins étudié. On sait que les individus issus de milieux défavorisés sont souvent vus comme peu intelligents, paresseux, malhonnêtes et peu enclins à faire des efforts pour progresser (Bullock, 1995 ; Cozzarelli, Wilkinson & Tagler, 2001 ; Désert, Préaux & Jund, 2009 ; Duncan, Hill & Hoffman, 1988). Par exemple, Darley et Gross (1983) montrent à des participants une vidéo où Hannah, une fillette de 9 ans, a été filmée dans son milieu de vie. Pour la moitié des participants, Hannah évolue dans un milieu socioéconomique privilégié : ses parents sont avocat et écrivain, elle habite un beau quartier. Pour la seconde moitié, en revanche, Hannah vit dans un milieu plus modeste: ses parents sont ouvriers et son quartier est peu attrayant. Après avoir montré Hannah réalisant une tâche censée mesurer ses compétences verbales à laquelle elle donne des réponses justes et des réponses fausses, les chercheurs demandent aux participants d'estimer le nombre de réponses correctes données par Hannah ainsi que son niveau scolaire. Conformément aux hypothèses des chercheurs, les participants ayant vu Hannah dans un univers social modeste sous-estiment ses performances et son niveau scolaire comparativement à ceux qui l'ont vue dans un univers privilégié. Les adultes se servent donc des catégories socioprofessionnelles et des indices d'aisance économique comme indicateurs des compétences des individus. Qu'en est-il des enfants ?

D'après Leahy (1983), les enfants de 6 ans seraient capables de catégoriser les individus en fonction de leurs classes sociales d'appartenance. Cette capacité se développerait

en fait bien plus tôt, dès l'âge de 3 ans, comme l'atteste Ramsey (1991). Cette auteure montre en effet que de très jeunes enfants sont capables de catégoriser des photos d'individus selon la dimension pauvre *versus* riche. Ces catégorisations reposeraient chez le très jeune enfant sur l'analyse de signes extérieurs comme la tenue vestimentaire (Leahy, 1981) ou la possession de biens matériels (Dittmar, 1992b). En ce qui concerne maintenant la connaissance précoce du stéréotype rattaché à ces catégories, on peut citer les études de Dittmar (1992a ; 1992b) et Dittmar et Pepper (1994). Ces auteurs proposent à des adolescents âgés de 14 à 16 ans d'attribuer des défauts et des qualités à des personnes dont on leur a fait un bref portrait ou qu'ils ont vues dans de petits films. Les résultats montrent que les adolescents attribuent plus de qualités intellectuelles aux personnes décrites comme possédant de nombreux biens matériels coûteux. Ces mêmes personnes, également décrites comme plus talentueuses et travailleuses sont en revanche considérées comme moins chaleureuses et amicales que celles possédant moins de biens. Dès l'adolescence donc, appartenir à un milieu défavorisé est déjà perçu comme un indice servant de base pour inférer la moindre possession de qualités intellectuelles reliées à la performance.

2.3.3. Implications sur notre travail.

Depuis le début de ce travail, nous avons identifié deux groupes sociaux pour lesquels le cheminement scolaire posait question : les filles et les personnes à faible statut socioéconomique. Une revue non exhaustive des déterminants des performances scolaires nous a amenés à comprendre que, même si les problèmes rencontrés par ces populations ne sont pas tout à fait comparables, il n'en demeure pas moins qu'elles sont toutes les deux victimes de stéréotypes ou de réputations concernant leurs aptitudes intellectuelles et que ces stéréotypes ou réputations peuvent être à l'origine des difficultés qu'elles rencontrent. Nous aurions également pu étudier d'autres populations comme les minorités ethniques, elles aussi

victimes de stéréotypes. En fait, par-delà les groupes considérés, ce qui nous intéressait était de mettre à jour les mécanismes sous-jacents qui pouvaient remettre en cause les performances des individus de bas statut social quels qu'ils soient et surtout d'identifier des situations de classe bénéfiques à ces mêmes individus. Les études à venir concernent donc tantôt des filles, tantôt des individus issus de milieux défavorisés avec l'idée sous-jacente que les mécanismes décrits chez les uns peuvent se retrouver chez les autres parce qu'ils partagent le fait d'être stigmatisés sur leurs aptitudes dans la société. Cette idée peut se nourrir de la lecture des travaux de Lorenzi-Cioldi (2002) sur les groupes collections et les groupes agrégats qui montrent que quelle que soit « l'étiquette » du groupe considéré, c'est son statut social dominant/dominé qui détermine la façon dont ses membres sont perçus et se perçoivent eux-mêmes. Dans un article présentant cet ouvrage, Dumas (2002, p.523) résume ainsi l'idée de Lorenzi-Cioldi qui va dans le sens de notre travail : « *Qu'il s'agisse d'hommes, de cadres, de bons élèves ou de catégories expérimentales favorisées ayant une existence plus passagère, leurs membres sont pareillement amenés à se concevoir et à agir comme des collections de personnalités au regard d'autres – les femmes, employés, mauvais élèves ou membres d'un groupe expérimentalement favorisé – qu'ils mélangent dans une entité cohésive et homogène* ».

Ce travail est basé sur l'hypothèse que les groupes stigmatisés, dominés, partagent certaines caractéristiques communes qui les conduisent à connaître des destins scolaires moins brillants que leurs congénères à plus haut statut. Il a pour cela isolé deux groupes : les femmes et les personnes à faible statut socioéconomique. Dans l'idéal, les études menées pour ce travail auraient donc dû concerner les membres de ces deux groupes. Malheureusement, diverses contraintes matérielles telles que le temps, l'accès délicat aux classes et aux données sensibles que sont la profession des parents d'élèves n'ont pas permis de multiplier ainsi les études. Les études 1 et 3 présentées dans ce chapitre ne ciblent donc que la population des

élèves issus de famille à faible statut socioéconomique. L'étude 2 prend en compte les deux appartenances groupales des élèves : leur genre et le statut socioéconomique de leurs parents.

2.3.4. ETUDE 1: Stéréotypes et préjugés des jeunes enfants à l'encontre des personnes issues de milieux sociaux défavorisés.

Sachant que la catégorisation des individus en groupes de « pauvres » et de « riches » avait été mise en évidence dès l'âge de 3 ans (Ramsey, 1991), nous avons alors voulu savoir s'il pouvait exister, dès cet âge, une connaissance du stéréotype relatif aux performances intellectuelles et scolaires des individus issus de milieux défavorisés. Plus précisément, nous voulions affiner les résultats existants dans la littérature en montrant que le stéréotype stigmatisant l'intelligence et les performances scolaires des individus issus des milieux défavorisés était connu des enfants avant l'adolescence, et même peut-être dès la maternelle.

Avant de présenter cette étude, une précision s'impose. Depuis le début de ce travail, de nombreux vocables ont été utilisés pour désigner des populations identiques ou du moins proches. Ainsi, selon les auteurs et les disciplines étudiées, nous avons parlé tour à tour de « pauvres », de personnes appartenant à des classes sociales défavorisées, d'individus appartenant à des catégories socioprofessionnelles défavorisées ou modestes, d'individus issus de milieux socioéconomiques défavorisés, etc... Nous savons que ces vocables ne désignent pas tous exactement la même population, qu'ils ne prennent pas les mêmes indicateurs et qu'ils sont de plus sous-tendus par des logiques théoriques différentes.

En fait, notre objectif étant d'étudier les groupes sociaux dominés, nous retiendrons le plus souvent l'appellation « faible statut socioéconomique ». En raison des contraintes pratiques et éthiques de recueil de l'information en situation scolaire, notre seul indicateur

sera la profession exercée par les parents des enfants concernés. Cette profession sera ensuite classée dans la grille Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) (Insee, 2003 consultable en Annexe 1) qui nous servira à affilier chacun de nos participants à un groupe de statut socioéconomique élevé (chefs d'entreprises, cadres, professions intellectuelles supérieures) ou faible (employés, ouvriers). Nous sommes bien conscients que cet indicateur est imparfait et qu'il faudrait lui ajouter des indicateurs culturels, éducatifs, sociaux supplémentaires relatifs par exemple aux trois capitaux de Bourdieu (1979). Cependant, selon Chauvel (2001, p.322), cet outil permet, en intégrant les trois critères que sont la hiérarchie, le statut et le secteur d'emploi, de définir « *des groupes professionnels connus pour avoir des caractéristiques semblables et des perspectives probables comparables* ». De plus, il nous semble ici assez pertinent car c'est selon ce même indicateur que sont souvent mises en évidence les différences de performances scolaires que ce travail de thèse prend pour point de départ.

2.3.4.1. Objectifs de l'étude.

Cette étude était basée sur un protocole proche de ceux utilisés par Dittmar et Pepper (1994) ou Clark et Clark (1947). On demandait aux participants de désigner des personnages de jeu vidéo en réponse à des questions concernant diverses caractéristiques. Cette étude desservait quatre objectifs majeurs.

1) Manifestation d'une préférence pour le groupe dominant :

Dans l'étude de Clark et Clark (1947), les auteurs prenaient une mesure de « préférence » pour l'un des groupes ethniques en demandant, entre autres, aux enfants de désigner la poupée avec laquelle ils voulaient jouer. Dans cette étude, c'est la poupée blanche qui était préférée par tous les enfants. Symétriquement, nous pensons que les participants

manifesteraient une préférence pour les personnages à haut statut socioéconomique en les choisissant plus pour jouer au jeu vidéo proposé.

2) Connaissance du stéréotype lié au groupe dominé.

Il était question de mesurer la connaissance du stéréotype associé aux individus issus de milieux sociaux défavorisés et déjà mis en lumière chez des adolescents notamment par Dittmar et Pepper (1994). Cette étude, rappelons-le, montrait que les personnes issues de milieux peu favorisés étaient perçues moins performantes et plus chaleureuses que celles issues de milieux plus favorisés. Nous voulions savoir si des enfants âgés de 3 à 11 ans utilisaient également ce stéréotype afin d'attribuer des caractéristiques positives ou négatives à des individus sur l'unique base de leur appartenance sociale. Le terme « chaleureux » pouvant être mal compris à cet âge, il a été remplacé par une qualité relationnelle : la gentillesse. Nous pensions donc que nos participants désigneraient les personnages à faible statut socioéconomique comme étant les plus gentils, mais également comme étant les moins performants globalement ainsi qu'à l'école. Nous attendions le pattern inverse pour les personnages à statut socioéconomique élevé qui devaient être plus désignés comme personnages les moins gentils mais plus performants globalement et aussi à l'école.

Comme dans les expériences de Clark et Clark (1947) et de Dittmar et Pepper (1994), nous pensions mesurer la connaissance d'un stéréotype, image socialement partagée par tous les groupes. Nous ne nous attendions pas à trouver de différence dans les réponses des enfants issus de milieux sociaux différents ni aux questions de connaissance du stéréotype ni à celle de préférence.

3) Identification du groupe d'appartenance.

Il était ensuite question de savoir si, comme dans l'étude de Clark et Clark (1947), les enfants avaient conscience de leur appartenance à des groupes de faible et fort statuts socioéconomiques. Nous pensions donc que les enfants eux-mêmes issus de milieux à faible statut socioéconomique déclareraient plus ressembler aux personnages appartenant à ces mêmes milieux. Les enfants issus de milieux plus favorisés devaient, quant à eux, choisir comme plus ressemblants les personnages appartenant aux milieux à haut statut socioéconomique.

4) Aspect développemental :

Cette étude était construite de façon à être administrable à de très jeunes enfants et ce dans une perspective développementale : il était alors question de savoir à partir de quel âge les enfants pouvaient mobiliser ce stéréotype pour répondre aux questions posées. Clark et Clark (1947) montrent que les enfants noirs et blancs ont conscience de leur appartenance ethnique dès l'âge de 3 ans et qu'ils rapportent des connaissances stéréotypées sur les poupées blanches et noires également à partir de cet âge. Nous pensions donc qu'il était possible que les enfants de l'école maternelle soient déjà capables d'identifier leur appartenance à des groupes à faible ou fort statuts socioéconomiques. Nous pensions également qu'ils pouvaient, dès cet âge, avoir recours à des connaissances stéréotypées pour répondre à nos questions et pour décider de leur préférence pour l'un des personnages.

2.3.4.2. Méthode

Population:

Les participants étaient 187 élèves scolarisés de la petite section au cours moyen deuxième année (CM2) provenant de 7 écoles différentes. L'âge moyen des participants était de 7 ans. Le Tableau 1 montre la répartition des effectifs au sein des différentes classes.

Tableau 1. Répartition de l'effectif des participants en fonction de leur niveau de scolarisation.

Petite Section (3-4ans)	Moyenne Section (4-5ans)	Grande Section (5-6ans)	C.P. (6-7ans)	CE1 (7-8ans)	CE2 (8-9ans)	CM1 (9-10ans)	CM2 (10-11ans)
7	51	6	23	30	16	29	25
Total maternelle : 64			Total élémentaire : 123				

Protocole:

L'expérimentatrice expliquait aux enfants qu'elle était en train de mettre au point un jeu vidéo. Elle disait devoir créer des personnages et qu'elle avait pour cela besoin de l'aide des enfants. Elle présentait alors quatre personnages dans un ordre aléatoire. En même temps, elle précisait en désignant chacun des éléments: « *celui-là a ce portefeuille, il habite dans cette maison et ses parents l'emmènent à l'école dans cette voiture.* ». Puis, elle posait une série de questions auxquelles les enfants devaient répondre en désignant l'un ou l'autre des personnages. Tout d'abord, elle effectuait la mesure de la préférence en demandant à l'enfant de lui montrer le personnage avec lequel il aimerait bien jouer au jeu vidéo. Les questions suivantes portaient sur l'attribution et la non-attribution d'une qualité relationnelle : la gentillesse (e.g., « *Montre-moi le personnage qui semble le plus gentil /le moins gentil* »), sur l'attribution de hautes ou faibles performances dans le jeu (e.g., « *Montre-moi le personnage qui semble être le meilleur/ le moins bon* »). L'expérimentatrice spécifiait enfin que pendant le jeu, le personnage se rendrait à l'école. Elle demandait alors successivement de désigner le personnage qui serait le meilleur et le moins bon élève. Il était également demandé à l'enfant de dire à quel personnage il ressemblait le plus afin de mesurer à quelle classe sociale il s'identifiait. A la fin du questionnement, l'expérimentatrice demandait à l'enfant de justifier quelques-unes de ses réponses afin de s'assurer du motif de ses choix.

Les professions des parents de chaque enfant étaient ensuite consignées par l'expérimentatrice. Les enfants étaient ensuite catégorisés au sein de deux groupes, considérés comme différents du point de vue de l'origine sociale. Cette catégorisation se faisait sur les bases des grilles utilisées par l'I.N.S.E.E. C'est la profession du parent jouissant de la plus haute catégorisation qui déterminait le groupe d'appartenance.

Matériel:

Quatre personnages ont été créés sur le modèle de ceux présentés Figure 1. Ils étaient d'apparences strictement identiques. Cependant, afin de justifier quelque peu les choix demandés aux enfants, on faisait changer un seul détail: la couleur de leurs cheveux. Le matériel expérimental complet est consultable en Annexe 2.

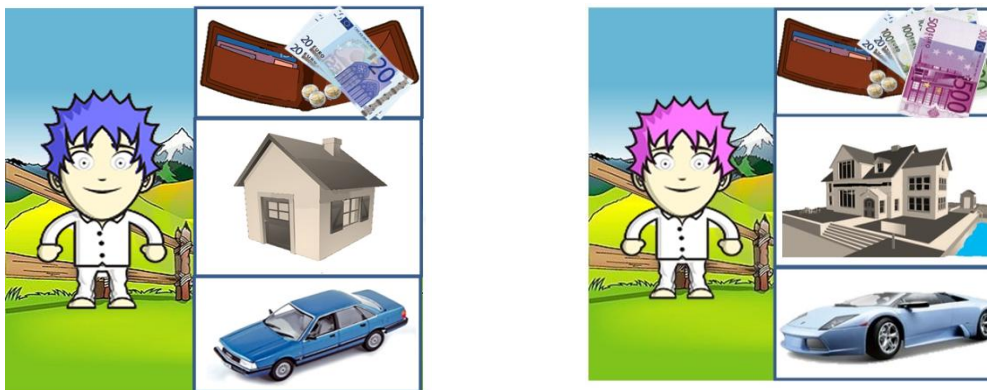


Figure 1 : Exemples de personnages utilisés pour l'étude 1.

Chacun des personnages était associé à un milieu social. Comme le montre la Figure 1, l'appartenance à chacune des classes sociales était suggérée par l'assignation de trois attributs matériels: un portefeuille contenant plus ou moins de billets de banque de valeur croissante, un lieu d'habitation et une voiture. Les étapes suivies pour la construction de ce matériel sont relatées en Annexe 3. L'éventuel effet de la couleur des cheveux était contrôlé par contrebalancement systématique de l'appariement statut social-couleur de cheveux. Afin de

faciliter l'identification des enfants à un personnage, les personnages présentés aux participantes représentaient des filles et ceux présentés aux participants étaient des garçons.

2.3.4.3. Résultats

Le traitement a été réalisé de la façon suivante : pour chacune des questions posées, le nombre d'élèves ayant désigné chacun des 4 personnages a été totalisé. Ces données ont ensuite été soumises à un test pour données non paramétriques du Khi-deux afin de déterminer si la distribution du choix des personnages pouvait - ou non - être considérée comme significativement différente de la distribution théoriquement observable, c'est-à-dire ici d'une distribution équiprobable où tous les personnages auraient été désignés à hauteur de 25%.

Lorsque les données distribuées en 4 catégories étaient difficilement interprétables, un regroupement des données a été effectué et d'autres traitements ont été menés sur ces données regroupées. Pour cela, les 4 classes sociales originales ont été fusionnées en 2 catégories : la première formée des personnages issus des deux classes les plus défavorisées et la seconde formée des personnages issus des deux classes les plus favorisées. Le nombre d'enfants ayant désigné un personnage appartenant à l'une ou l'autre des catégories a ainsi été calculé et soumis à un test non paramétrique du Khi-deux afin de savoir si cette distribution pouvait - ou non - être considérée comme différente d'une distribution obtenue aléatoirement. Nous avons exploité ces résultats pour conforter l'interprétation des résultats observés avec les 4 catégories de personnages lorsque ceux-ci étaient difficilement interprétables. Pour chacune des questions, un test de Khi-deux d'indépendance a également été mené pour s'assurer que les distributions des choix des élèves étaient indépendantes de leur milieu social d'origine.

Le recueil des professions des parents des élèves interrogés n'a pas été possible pour tous les élèves. De ce fait, les analyses mettant en jeu le milieu social des enfants ont été réalisées sur un effectif de 138 enfants dont 64 enfants de maternelle et 74 enfants d'élémentaire.

Afin d'alléger la présentation des résultats, nous désignerons le personnage issu de la classe sociale la plus défavorisée par le terme « Personnage 1 » tandis que « Personnage 4 » désignera le personnage issu de la classe la plus favorisée. Les résultats sont présentés en fonction des trois premiers objectifs de l'étude dans lesquels sont insérés au fur et à mesure les résultats relatifs à l'aspect développemental relevant du quatrième objectif.

1) Manifestation d'une préférence pour le groupe dominant

Nous demandions aux élèves de désigner le personnage avec lequel ils préféreraient jouer au jeu. Nous pensons que les élèves, choisiraient préférentiellement les personnages issus des catégories sociales les plus hautes et que les personnages issus des catégories sociales les plus basses seraient les moins choisis. Comme le montre le Tableau 2, notre hypothèse est vérifiée : les personnages des milieux favorisés et très favorisés sont les plus choisis respectivement par 30,5% et 46,5% des enfants interrogés. A l'inverse, les personnages issus des deux milieux les plus défavorisés ne sont choisis que par 9,6% des enfants interrogés pour le personnage 1 et à 13,4% pour le personnage 2, $\chi^2(3) = 64,7, p < .001$.

Tableau 2. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 1.

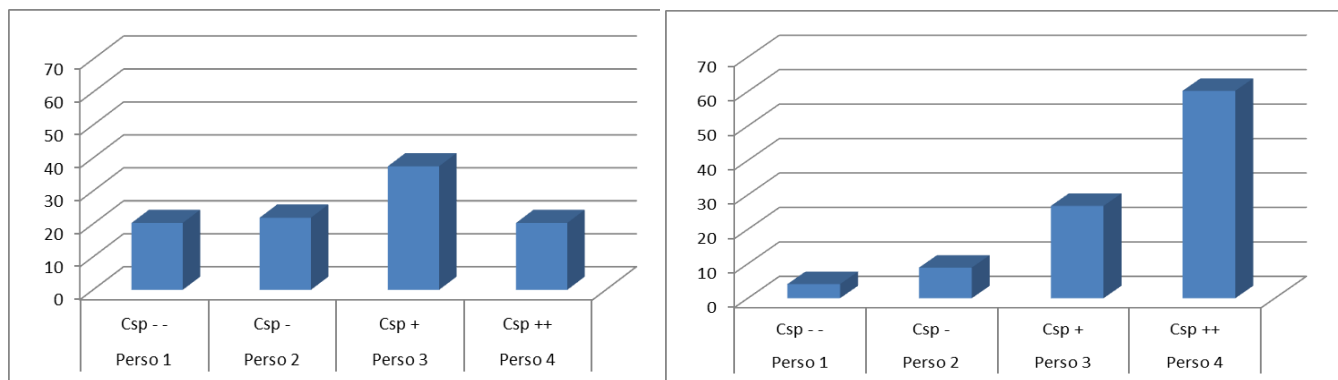
« Montre-moi le personnage avec lequel tu aimerais jouer. »

Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
9,6	13,4	30,5	46,5

Aspect développemental :

A l'origine, cette étude avait pour but de mesurer l'évolution de la connaissance des stéréotypes et du niveau d'identification à leur groupe social d'appartenance des enfants en fonction de leur âge. Malheureusement, les effectifs étaient insuffisants pour effectuer des traitements niveau par niveau, et au vu des résultats du pré-test, les données ont été scindées en deux groupes : les 64 élèves de l'école maternelle (petite, moyenne et grande sections) formant le premier groupe, les 123 élèves de l'école élémentaire (Cours Préparatoire, Cours Elémentaires première et deuxième années, Cours Moyens première et deuxième années) composant le second groupe.

Nous pensions que la préférence pour les personnages de milieux favorisés apparaîtrait très tôt dans l'enfance et serait visible dès la maternelle (3-6 ans). Cette hypothèse n'est pas validée. On observe une distribution significativement différente de la distribution théorique uniquement pour le choix effectué par les enfants scolarisés en classes élémentaires qui, comme le montre la Figure 2 se tournent de manière préférentielle vers les deux personnages issus des milieux les plus favorisés (60,2% et 26,8%) délaissant alors nettement les deux personnages issus des milieux les plus défavorisés (respectivement choisis à 4,1% et 8,9%), $\chi^2(3)=95,24$, $p<.001$. Comme le montre la Figure 2, les choix opérés par les enfants de maternelle sont moins contrastés. Les pourcentages obtenus, du personnage 1 au personnage 4 sont de 20,3%, 21,9%, 37,5% et 20,3% et cette distribution n'est pas significativement différente de la distribution théorique attendue en cas de choix aléatoire, $\chi^2(3)=5,37$, $p<.15$.



MATERNELLE

ELEMENTAIRE

Figure 2 : Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 1 « Montre-moi le personnage avec lequel tu aimerais jouer » en fonction de leur niveau de scolarisation.

Le test du Khi-deux d'indépendance, non significatif, montre que les choix des enfants et leur milieu social d'origine peuvent être considérés comme des distributions indépendantes. Conformément à notre hypothèse donc, les choix exprimés par les enfants ne dépendent pas de leur milieu social d'origine que ce soit pour les enfants de maternelle, ou pour les enfants scolarisés en élémentaire $\chi^2(3)=3,05, ns$.

2) Connaissance du stéréotype rattaché au groupe dominé.

Cette mesure concernait l'attribution d'une caractéristique positive telle que la gentillesse, de haut ou bas niveaux de performances globales et de performances scolaires.

Attribution/ Non attribution d'un trait de caractère positif : la gentillesse

Nous demandions aux enfants de désigner le personnage le plus gentil. Nous pensions que tous les enfants attribueraient la qualité « gentillesse » préférentiellement aux personnages issus des groupes les plus défavorisés, (i.e., les personnages 1 et 2). Le test du Khi-deux effectué sur nos données révèle une différence tendancielle de la distribution obtenue par rapport à la distribution théorique attendue, $\chi^2(3)=6,04, p=.1$. Les résultats obtenus, visibles dans le Tableau 3, vont dans le sens de nos hypothèses, puisque les

personnages ayant été désignés au-delà des 25% sont les deux personnages issus des milieux les plus défavorisés, soient les personnages 1 et 2, respectivement choisis par 29,2 % et 29% des enfants. Les personnages 3 et 4, issus des milieux les plus favorisés, ont quant à eux été désignés comme les plus gentils par 18,8% et 22,6% des enfants.

Tableau 3. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 2 en fonction de leur niveau de scolarisation.
« Montre-moi le personnage qui est le plus gentil »

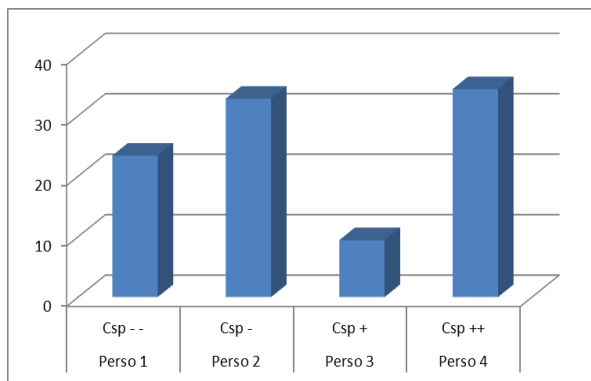
	Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
Tous les élèves	29,6	29	18,8	22,6

Aspect développemental :

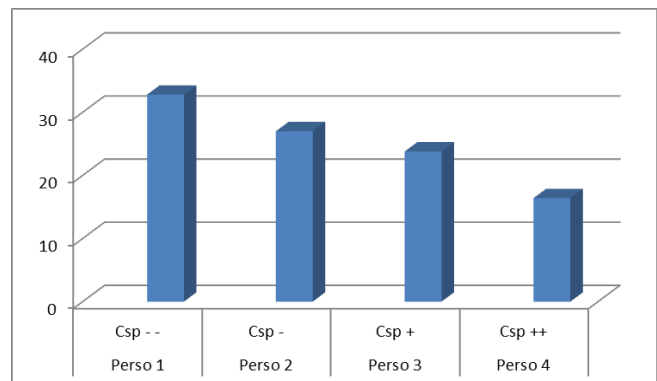
Nous attendions que tous les enfants, quel que soit leur âge favorisent les personnages issus de milieux défavorisés en leur attribuant prioritairement un attribut tel que la gentillesse. En fait, comme le montre la Figure 3, les résultats obtenus diffèrent en fonction du niveau de scolarisation des enfants : la distribution des choix obtenus auprès des enfants de maternelle peut être considérée comme significativement différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=10,13, p=.02$.

Cette distribution est cependant difficilement interprétable en termes de statut social des personnages car les personnages les plus désignés sont le personnage 4, issu du milieu très favorisé (34,4%) ainsi que le personnage 2, issu du milieu défavorisé (32,8%). Le personnage 1, issu du milieu le plus défavorisé est désigné comme le plus gentil par 23,4% des enfants scolarisés en maternelle et celui issu du milieu moyennement favorisé l'est par 9,4%. Afin de tenter d'interpréter ces résultats en fonction de l'hypothèse émise, nous avons alors regroupé ces données en deux catégories : 56,3% des enfants de maternelle désignent comme

personnage « le plus gentil » un des deux personnages issus d'un milieu plutôt défavorisé alors que 43,7% de ces mêmes enfants choisissent un personnage issu d'un milieu plutôt favorisé. Le test du Khi-deux lancé sur les données n'indique cependant pas une distribution des réponses significativement différente que celle théoriquement obtenue en cas de réponse aléatoire. $\chi^2(1)=1, ns$.



MATERNELLE



ELEMENTAIRE

Figure 3 : pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 2 « Montre-moi le personnage qui est le plus gentil » en fonction de leur niveau de scolarisation.

Ce résultat est différent concernant les enfants scolarisés dans des classes élémentaires : la distribution obtenue se distingue tendanciellement de la distribution théorique attendue, $\chi^2(3)=6,85, p<.08$. Les résultats visibles Figure 3 vont dans le sens de nos hypothèses, puisque les personnages désignés par plus de 25% des enfants sont le personnage 1, issu du milieu très défavorisé (32,8%) et, dans une moindre mesure, le personnage 2 issu du milieu défavorisé (27%). Les personnages 3 et 4 sont désignés comme les plus gentils par respectivement seulement 23,8% et 16,4% des enfants d'élémentaire. Cette tendance est confirmée lors du traitement effectué sur les données regroupées en deux catégories : 59,8% des enfants désignent l'un des deux personnages issus des milieux les plus défavorisés comme

« le plus gentil » alors que 40,2% des enfants choisissent un des personnages issus des milieux les plus favorisés, $\chi^2(3)=4,72, p<.05$.

Le test du Khi-deux d'indépendance entre le milieu social d'origine des élèves et leur choix en réponse à cette question nous apprend que ces deux distributions peuvent être considérées comme indépendantes l'une de l'autre, $\chi^2(3)=0,32, ns$.

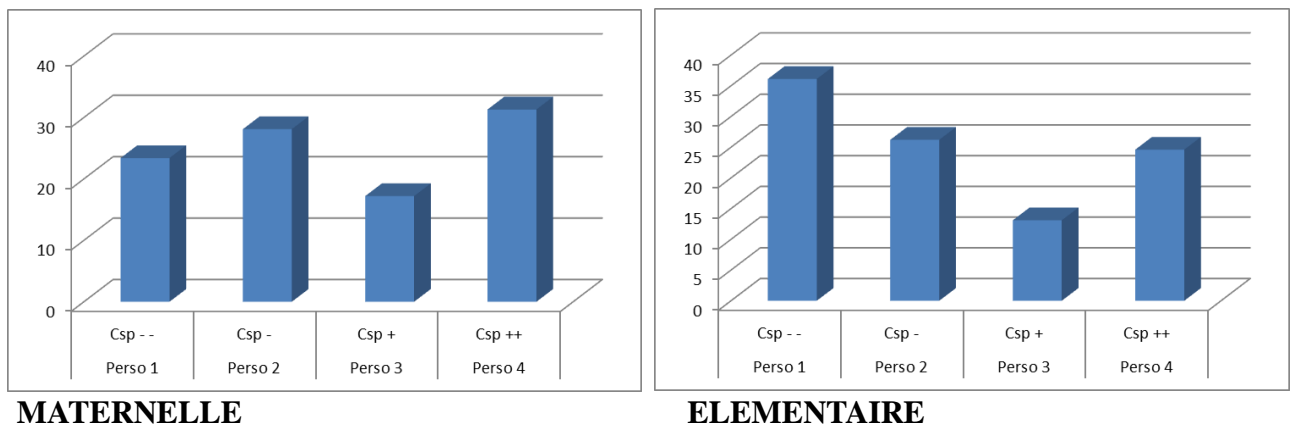
Nous demandions ensuite aux enfants de choisir le personnage le moins gentil. Nous pensions que les personnages désignés comme les moins gentils seraient les personnages issus des deux milieux les plus favorisés, *i.e.* les personnages 3 et 4. Nos résultats vont effectivement dans ce sens, même si, l'interprétation en tenant compte des 4 catégories est mal aisée. Ainsi, comme le montre le Tableau 4 et contrairement à nos hypothèses, 31,7% des enfants de notre étude désignent le personnage 1 comme le « moins gentil » et 26,9% désignent le personnage 2. Ce pourcentage tombe à 14,5 % pour le personnage 3 mais remonte à 26,9% pour le personnage 4, qui d'après ce que nous attendions devait être le plus choisi. Le test du Khi-deux est significatif, $\chi^2(3)=12,06, p<.01$. Quoiqu'il en soit, le traitement sur les données regroupées en deux catégories montre que, contrairement à nos hypothèses, les personnages issus des deux milieux les plus défavorisés sont dans leur ensemble bien choisis par un plus grand pourcentage d'enfants (58,6%) que les personnages issus des deux milieux les plus favorisés (41,4%). Cette distribution peut être considérée comme différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(1)=5,51, p<.02$.

Tableau 4. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 3 en fonction de leur niveau de scolarisation.
« Montre-moi le personnage qui est le moins gentil. »

	Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
Tous les élèves	31,7	26,9	14,5	26,9

Aspect développemental :

Nous pensions retrouver le même pattern de résultat chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de scolarisation. Or, contrairement à nos hypothèses, la distribution obtenue chez les enfants de maternelle ne se distingue pas significativement de la distribution théorique équiprobable, $\chi^2(3)=2,87$, *ns*. La Figure 4 montre en effet que le personnage 1 est choisi par 23,4% des participants de maternelle, le personnage 2 par 28,1% et les personnages 3 et 4 par respectivement 17,2 et 31,3% des enfants.



MATERNELLE

ELEMENTAIRE

Figure 4 : Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 3 « Montre-moi le personnage qui est le moins gentil » en fonction de leur niveau de scolarisation.

En revanche, conformément à nos hypothèses, la Figure 4 montre que les enfants scolarisés en élémentaire sont 36% à désigner le personnage 1 comme « le moins gentil » et 26,2% à désigner le personnage 2. Ils ne sont que 13,3% et 24,6% à désigner les personnages 3 et 4, issus des deux milieux les plus favorisés. Cette distribution peut être considérée comme significativement différente de la distribution théorique équiprobable, $\chi^2(3)=12,95$, $p<.01$.

Le test du Khi-deux d'indépendance réalisé sur ces données n'est pas significatif. On peut donc considérer les choix des enfants comme indépendants de leur milieu d'origine, $\chi^2(3)=1,88$, *ns*.

Attribution d'un niveau de performances faible versus élevé :

Nous demandions aux enfants de désigner le personnage semblant être le moins bon. Nous pensions que les participants désigneraient majoritairement les personnages issus des milieux les plus défavorisés en réponse à cette question. Les résultats relatés au sein du Tableau 5 montrent qu'en effet, le personnage désigné par le plus grand pourcentage d'enfants est le personnage 1, issu du milieu le plus défavorisé (36,4%). C'est le seul personnage à être choisi au dessus du seuil de 25% représentant la distribution théorique. Les autres personnages sont choisis à hauteur de 22,8% pour le personnage 2, 23,4% pour le personnage 3 et enfin 17,4% pour le personnage 4. Le test du Khi-deux réalisé sur ces données est significatif, $\chi^2(3)=14,39, p<.01$.

Tableau 5. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 4 en fonction de leur niveau de scolarisation.

« Montre-moi le personnage qui semble être le moins bon. »

	Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
Tous les élèves	36,4	22,8	23,4	17,4

Aspect développemental :

Nous pensions que ces résultats se retrouveraient quel que soit l'âge des enfants. Cette hypothèse n'est pas validée. En effet, la Figure 5 montre que les élèves de maternelle choisissent à 26,6% le personnage 1, issu du milieu le moins favorisé, à 25% le personnage 2, à 21,9% le personnage 3 et à 26,6% le personnage 4. Cette distribution ne peut pas être considérée comme significativement différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=0,38, ns$. En revanche, la distribution des réponses obtenues chez les élèves scolarisés dans les classes élémentaires correspond à celle prévue par nos hypothèses puisque 41,7% des élèves désignent le personnage 1, issu du milieu le plus défavorisé, comme le « moins bon »,

alors que 12, 5% des élèves choisissent le personnage 4, issu du milieu le plus favorisé. Le personnage 2 est choisi à hauteur de 21,7% tandis que 24,2% des élèves désignent le personnage 3. Cette distribution peut être considérée comme différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=21,4, p<.001$.

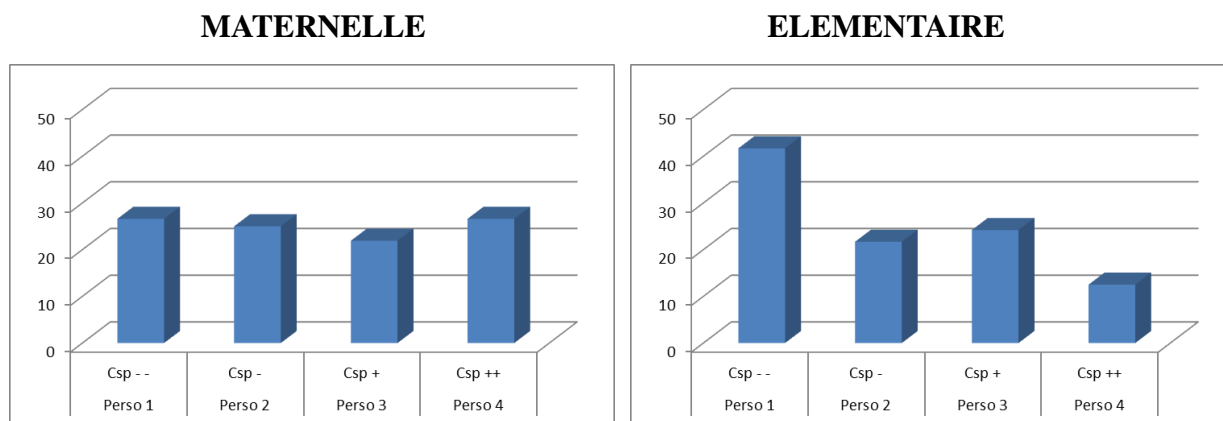


Figure 5 : Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 4 « Montre-moi le personnage qui semble être le moins bon » en fonction de leur niveau de scolarisation.

Le test du Khi-deux d'indépendance, non significatif, montre que les réponses fournies par les enfants peuvent être considérées comme indépendantes de leur milieu social d'origine, $\chi^2(3)=1,18, ns$.

Nous demandions ensuite aux élèves de désigner le personnage semblant être le meilleur. Nous pensions que les personnages les plus massivement désignés comme les meilleurs seraient les personnages 3 et 4. Cette hypothèse est confirmée puisque comme reporté dans le Tableau 6, les élèves choisissent à 45,2% le personnage 4, issu du milieu le plus favorisé en réponse à cette question. Le personnage 3 est choisi par 25,8% des élèves et les personnages 2 et 1 respectivement par 15,1% et 14% des participants. Cette distribution est significativement différente de la distribution théorique équiprobable, $\chi^2(3)=46,69, p<.001$.

Tableau 6. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 5 en fonction de leur niveau de scolarisation.

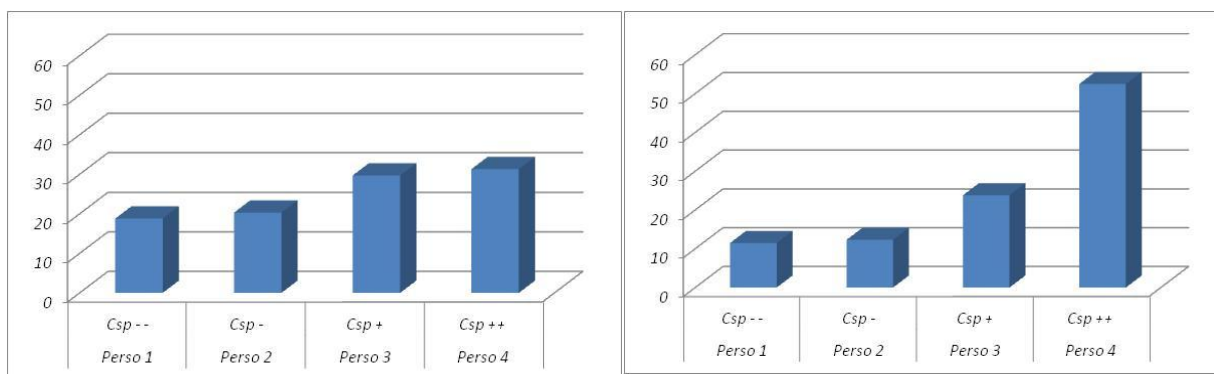
« Montre-moi le personnage qui semble être le meilleur. »

	Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
Tous les élèves	14	15,1	25,8	45,2

Aspect développemental :

Nous avons les mêmes hypothèses pour les enfants scolarisés en maternelle et en élémentaire. En fait, les résultats obtenus et reportés Figure 6 vont dans le sens de nos hypothèses chez les participants de maternelle, puisque le personnage le plus choisi est le personnage 4, issu du milieu le plus favorisé (31,3%) et le personnage le moins choisi est le personnage 1, issu du milieu le plus défavorisé (18,8%). Les personnages 2 et 3 sont quant à eux choisis par respectivement 20,3% et 29,7% des élèves de maternelle. Cette distribution semblable à celle attendue par nos hypothèses ne peut cependant pas être statistiquement considérée comme différente de la distribution théorique équiprobable, $\chi^2(3)=3,13, ns$.

Les résultats obtenus et reportés Figure 6 auprès des élèves scolarisés dans les classes élémentaires suivent le même pattern : le personnage 4, issu du milieu le plus favorisé est désigné par 52,5% des enfants comme le « meilleur », tandis que le personnage 1, issu du milieu le plus défavorisé, est le moins choisi, par 11,5% des élèves. Les personnages 2 et 3 sont respectivement désignés « meilleurs » par 12,3 et 23,8% des élèves scolarisés en élémentaire. Cette répartition, conforme à nos hypothèses, est significativement différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=53,67, p<.001$.



MATERNELLE

ELEMENTAIRE

Figure 6 : Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 5 « Montre-moi le personnage qui semble être le meilleur » en fonction de leur niveau de scolarisation.

Le test du Khi-deux d'indépendance est non significatif. On peut donc considérer les choix des enfants comme indépendants de leur milieu social d'origine, $\chi^2(3)=1,4, ns$.

Attribution d'un niveau de performances faible versus élevé à l'école :

Les enfants devaient désigner le personnage qui serait le meilleur élève. Nous pensons que les personnages les plus choisis seraient ceux issus des milieux les plus favorisés. Nos résultats vont dans le sens de nos hypothèses : comme le montre le Tableau 7 le personnage choisi par plus de 25 % des participants est le personnage 4, issu du milieu le plus favorisé (33.9%), les personnages 3, 2 et 1 sont, quant à eux, désignés comme meilleur élève par respectivement 22, 23.1 et 21% des élèves. Cette distribution peut être considérée comme significativement différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=7.98, p<.05$.

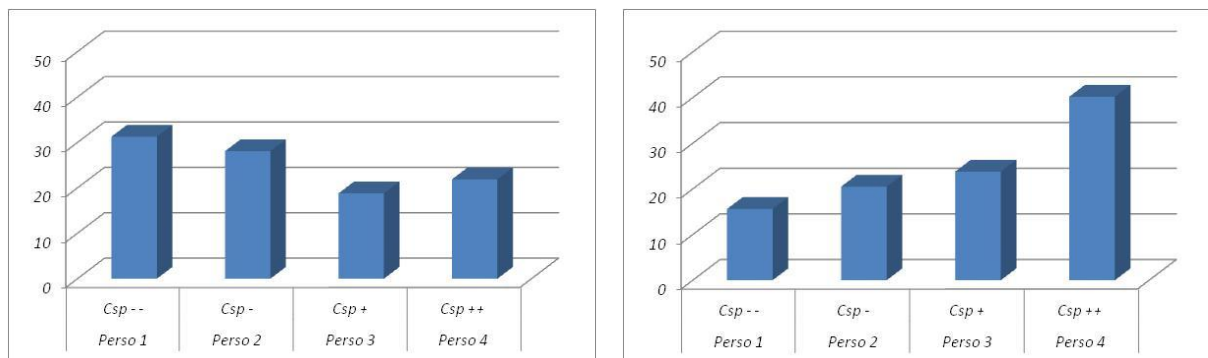
Tableau 7. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 6 en fonction de leur niveau de scolarisation.

« Montre-moi le personnage qui sera le meilleur élève. »

	Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
Tous les élèves	21	23,1	22	33,9

Aspect développemental :

Nous pensons en outre que cette répartition se trouverait chez tous les enfants, quel que soit leur âge. En fait, cette hypothèse n'est pas validée : comme le montre la Figure 7, les enfants de maternelle semblent accorder un niveau de performances plus élevé aux deux personnages issus des milieux les plus défavorisés, respectivement choisis par 31.3 et 28.1% des élèves au détriment des personnages issus des deux milieux les plus favorisés, choisis par 18.8 et 21.9% des élèves. Cependant, cette distribution ne peut pas être considérée comme significativement différente d'une répartition équiprobable théorique, $\chi^2(3)=2.5$, *ns*.



MATERNELLE

ELEMENTAIRE

Figure 7 : Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 6 « Montre-moi le personnage qui sera le meilleur élève. » en fonction de leur niveau de scolarisation.

Chez les élèves d'élémentaire en revanche, la distribution, qui suit celle que nous attendions, peut être considérée comme significativement différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=16.62$, $p=.001$. C'est le personnage 4, issu du milieu le plus favorisé, qui est choisi par le plus grand pourcentage d'élèves (40.2%), suivi par le personnage 3 choisi par 23.8%, puis du personnage 2 désigné par 20.5%. Le personnage 1,

issu du milieu le plus défavorisé est quant à lui désigné comme meilleur élève par 15.6% des participants.

Comme attendu, le test du Khi-deux d'indépendance, non significatif, montre que les réponses des enfants sont indépendantes de leur milieu social d'origine, $\chi^2(3)=3,7, ns$.

Les participants devaient ensuite désigner le moins bon élève. Nous attendions que les participants désignent davantage les personnages issus des deux milieux les plus défavorisés. Les résultats confirment nos hypothèses. En effet, comme reporté dans le Tableau 8, le personnage le plus désigné comme « le moins bon élève » est le personnage 1, choisi par 36.8% des participants. Les autres personnages sont tous choisis en dessous du seuil théorique de 25%, que ce soit le personnage 2, désigné par 21.6% des participants, le personnage 3, montré par 20% des participants et enfin le personnage 4, indiqué par 21.6%, $\chi^2(3)=17.77, p<.01$.

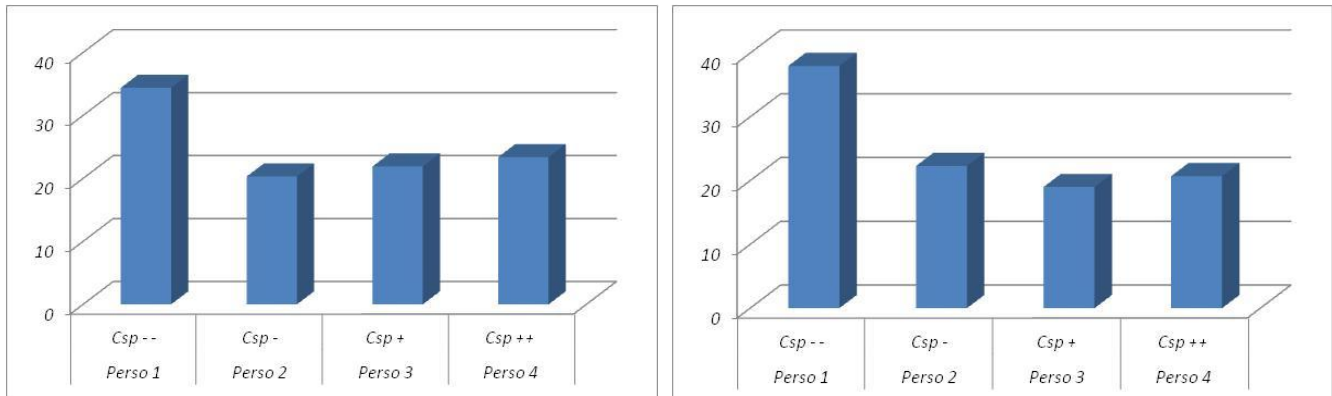
Tableau 8. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 7 en fonction de leur niveau de scolarisation.
« Montre-moi le personnage qui sera le moins bon élève. »

	Personnage 1 Csp - -	Personnage 2 Csp -	Personnage 3 Csp +	Personnage 4 Csp ++
Tous les élèves	36,8	21,6	20	21,6

Aspect développemental :

Nous pensions que tous les enfants, quel que soit leur âge, répondraient de la même façon en choisissant principalement un des personnages issu de milieux défavorisés. Nos résultats vont dans ce sens, puisque les enfants de maternelle désignent, comme reporté Figure 8, prioritairement le personnage 1 comme « le moins bon élève » (34.4%) alors que les personnages 2, 3 et 4 sont désignés respectivement par 20.3%, 21.9% et 23.4% des

participants. Cependant, statistiquement, cette distribution n'est pas significativement différente de la distribution équiprobable attendue, $\chi^2(3)=3.12, ns$.



MATERNELLE

ELEMENTAIRE

Figure 8 : Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse à la question 7 « Montre-moi le personnage qui sera le moins bon élève. » en fonction de leur niveau de scolarisation.

Comme attendu, les enfants d'âge élémentaire désignent comme « le moins bon élève » le personnage 1, issu du milieu le plus défavorisé à 38%. Le personnage 2 est désigné à 22.3%, le personnage 3 à 19% et enfin le personnage 4 à 20.7%. Cette distribution est significativement différente de la distribution équiprobable théorique, $\chi^2(3)=11.2, p=.01$.

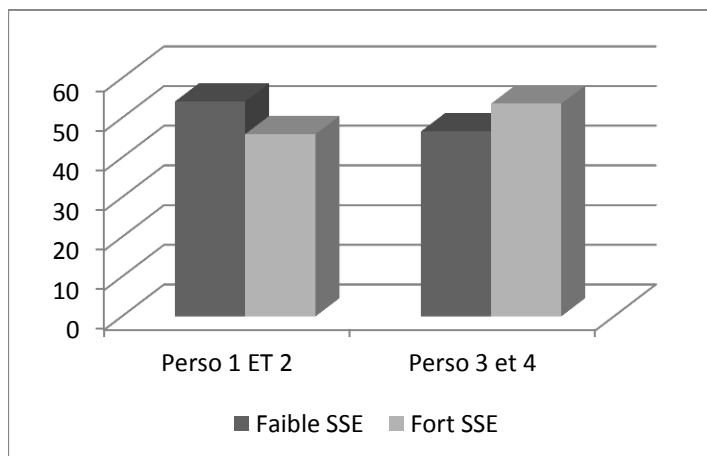
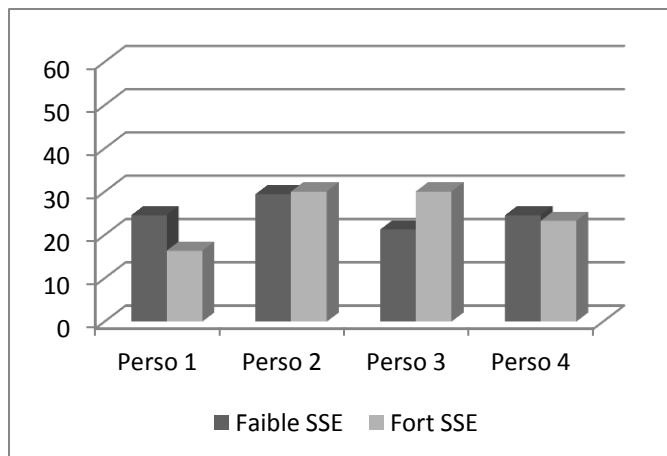
Le test d'indépendance du Khi-deux réalisé pour cette question est là encore non significatif : on peut donc estimer comme attendu que les élèves répondent indépendamment de leur milieu social d'origine, $\chi^2(3)=1,32, ns$.

3) Identification du groupe d'appartenance.

Pour cette mesure, les enfants devaient choisir le personnage qui leur ressemblait le plus. Nous pensions que les élèves eux-mêmes issus de milieux plutôt modestes s'identifieraient prioritairement aux personnages 1 et 2 alors que les individus issus de milieux plus favorisés désigneraient en réponse à cette question plus facilement les

personnages 3 et 4. La Figure 9a montre que 24,6% des enfants issus de milieux modestes choisissent le personnage 1 en réponse à cette question alors que 29,5% choisissent le personnage 2, 21,3% désignent le personnage 3 et enfin 24,6% désignent le personnage 4. Concernant les enfants issus de milieux plus favorisés, ils sont respectivement 16,4% et 30,1% à choisir le personnage 1 et le personnage 2 et 30,1% et 23,3% à désigner les personnages 3 et 4. Un test non paramétrique du Khi-deux a été réalisé afin de savoir si les choix des participants d'origine sociale différente sont comparables ou non pour cette question. Ce test montre que contrairement à nos hypothèses, on ne peut pas dire que les choix réalisés en réponse à cette question soit dépendants de l'origine sociale des élèves, $\chi^2(3)=2,12, ns$.

Afin de comprendre un peu mieux la répartition des réponses des individus, nous avons tenté de rassembler les données en deux catégories regroupant les choix de personnages 1 et 2 d'une part et ceux des personnages 3 et 4 d'autre part. On remarque alors, comme le montre la Figure 9b, que 54,1% élèves issus des milieux modestes choisissent comme plus ressemblant un des personnages des deux milieux les plus modestes alors qu'ils ne sont que 45,9% à choisir un des personnages issus des deux milieux les plus favorisés. *A contrario*, 46,6% des enfants issus de milieux plus favorisés choisissent comme le plus ressemblant un des personnages issus des milieux les plus défavorisés alors que 53,6% désignent un des personnages issus des milieux les plus favorisés. Ces résultats, bien qu'allant dans le sens de nos hypothèses, ne peuvent cependant pas la confirmer car le test du Khi-deux d'indépendance, non significatif, montre que les choix des élèves ne sont statistiquement pas dépendants du milieu social d'origine des élèves, $\chi^2(1)=0,75, ns$.



9a

9b

Figure 9 a et b : Pourcentage des élèves ayant désigné chacun des personnages en réponse à la question « Montre-moi le personnage qui te ressemble le plus » en fonction de l'origine sociale des élèves.

2.3.4.4. Discussion

Afin d'aider le lecteur à mieux situer l'ensemble des résultats obtenus, ceux-ci sont synthétisés dans le Tableau 9.

Tableau 9. Pourcentage des participants ayant désigné chacun des 4 personnages en réponse aux différentes questions en fonction de leur niveau de scolarisation.

Montre-moi le perso...	Tous les élèves					Maternelles					Elémentaires				
	1	2	3	4	p	1	2	3	4	p	1	2	3	4	p
Question 1 : avec lequel tu aimerais jouer.	9,6	13,4	30,5	46,5	p < 0,001	20,3	21,9	37,5	20,3	p = 0,15	4,1	8,9	26,8	60,2	p < 0,001
Question 2 qui est le plus gentil.	29,6	29	18,8	22,6	p = 0,10	23,4	32,8	9,4	34,4	p = 0,02	32,8	27	23,8	16,4	p = 0,08
Question 3 qui est le moins gentil.	31,7	26,9	14,5	26,9	p = 0,007	23,4	28,1	17,2	31,3	p = 0,4	36,1	26,2	13,1	24,6	p = 0,005
Question 4 qui semble être le moins bon.	36,4	22,8	23,4	17,4	p = 0,002	26,6	25	21,9	26,6	p = 0,94	41,7	21,7	24,2	12,5	p < 0,001
Question 5 qui semble être le meilleur.	14	15,1	25,8	45,2	p < 0,001	18,8	20,3	29,7	31,3	p = 0,37	11,5	12,3	23,8	52,5	p < 0,001
Question 6... en classe... qui sera le meilleur élève.	21	23,1	22	33,9	p = 0,05	31,3	28,1	18,8	21,9	p = 0,48	15,6	20,5	23,8	40,2	p = 0,001
Question 7 qui sera le moins bon élève.	36,8	21,6	20	21,6	p = 0,003	34,4	20,3	21,9	23,4	p = 0,37	38	22,3	19	20,7	p = 0,01

N.B. : Pour faciliter la lecture, les cases grisées correspondent aux distributions pouvant être considérées comme différentes de la distribution théorique équiprobable, les cases hachurées correspondent aux différences tendancielle

Pour la discussion, les résultats relatifs aux deux premiers objectifs de cette étude sont rassemblés :

1) et 2) Manifestation d'une préférence pour le groupe dominant et connaissance du stéréotype lié au groupe dominé :

Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle les enfants, quel que soit leur statut social d'origine, choisiraient plus spécifiquement les personnages affichant un statut social élevé, montrant ainsi leur préférence pour ces individus. Conformément à notre hypothèse, lorsqu'on demande aux participants avec lequel des personnages ils désirent jouer au jeu vidéo, ceux-ci choisissent majoritairement le personnage le plus aisé, puis le personnage assez aisé.

Nos hypothèses avançaient également l'existence de connaissances socialement partagées concernant les caractéristiques des individus issus de milieux sociaux différents. Ces caractéristiques étaient soit des traits de caractère, soit des niveaux de performances globales ou de performances scolaires. En fait, il s'agissait de mettre en lumière le fait que de jeunes enfants de 3 à 11 ans pouvaient traiter les informations à la lumière d'un stéréotype déjà mis en évidence auprès d'adolescents (Dittmar & Pepper, 1994). Nous attendions donc que les personnages à faible statut socioéconomique soient désignés comme les moins performants, que ce soit globalement ou spécifiquement à l'école mais également comme les plus gentils. A l'inverse, les personnages à haut statut socioéconomique devaient être désignés comme les plus performants globalement ou spécifiquement à l'école mais aussi comme les moins gentils. Les résultats de cette étude vont dans le sens de ces hypothèses. Ils montrent que les enfants scolarisés en école élémentaire connaissent et utilisent un certain nombre d'associations toutes faites entre milieux sociaux d'origine et caractéristiques personnelles des

individus. Les personnages issus de milieux favorisés sont plus désignés comme les meilleurs globalement et aussi comme les meilleurs élèves ; ils sont également plus choisis pour jouer au jeu vidéo. Les personnages issus des milieux plus défavorisés sont quant à eux plus identifiés comme les plus gentils, les moins bons et les moins bons élèves. Ils sont moins choisis pour jouer au jeu vidéo. Un seul résultat ne va pas dans le sens de nos hypothèses : bien qu'ayant été plus désignés comme plus gentils, les personnages issus de milieux modestes sont également désignés comme les moins gentils.

Effet de halo, favoritisme intra-groupe ou stéréotype ?

Les résultats obtenus sont-ils pour autant une mesure de stéréotype ? Les méthodes de choix forcés parmi lesquelles celles que nous avons employée dans le but de mesurer des stéréotypes chez les enfants sont parfois décriées car elles seraient à l'origine de biais de mesure. On leur reproche notamment de contraindre l'enfant à effectuer un choix entre plusieurs personnages (Liben & Bigler, 2002) alors qu'en situation libre, l'enfant aurait pu être tenté de n'en choisir aucun. Toutefois, force est de constater que le nombre de non réponses observé au sein de cette étude est très faible, selon les questions, il ne dépasse pas 4 élèves sur 187. Opérer un choix sur la base de si peu d'indices ne semble donc pas poser de problème aux participants. On sait par ailleurs que le recours aux stéréotypes peut également se faire dans des conditions où les informations manquent pour prendre des décisions (Baron, Albright & Malloy, 1995 ; Oakes & Turner, 1990). Cette situation de choix de personnage, certes artificielle, ne fait donc que reproduire certaines conditions favorables au recours aux stéréotypes afin d'en connaître le contenu. On peut donc penser que les enfants se sont appuyés sur les biens matériels possédés par les personnages pour les catégoriser comme appartenant à un certain milieu social (Dittmar, 1992) et qu'ils ont ensuite utilisé leurs connaissances des stéréotypes propres à ces catégories pour répondre aux questions.

Certains chercheurs reprochent également à ce type de mesures de produire un biais de favoritisme endogroupe plutôt que la connaissance d'un stéréotype (Powlishta, 1995). C'est pour se garantir de cette critique que nous avons réalisé systématiquement des traitements mesurant l'indépendance des choix des élèves et de leur milieu social d'origine. Ainsi, en constatant que les choix effectués ne dépendaient pas du milieu dont étaient issus les enfants, nous pouvons exclure cette hypothèse.

Les résultats obtenus sur le domaine de la gentillesse paraissent assez ambigus. En effet, c'est le personnage issu du milieu le plus modeste qui est désigné le plus souvent à la fois comme le plus gentil et comme le moins gentil. Ces résultats rappellent ceux obtenus par Dittmar (1992b) et Dittmar et Pepper (1994) où ce sont les individus issus de milieux modestes qui avaient été désignés comme moins performants mais plus chaleureux. Les qualités humaines, relationnelles, font, d'après ces auteurs, partie du stéréotype rattaché aux personnes issues de milieux modestes. Mais alors, pourquoi avoir également désigné ces individus comme les moins gentils ? En fait, le stéréotype rattaché aux individus issus de milieux modestes est un stéréotype à valence globale négative caractérisé par la paresse, le manque d'intelligence. Il se peut donc que la connaissance des stéréotypes des enfants ne soit pas encore aussi précise que celle des adolescents des études citées plus haut. Il est donc possible que ces enfants se soient laissés guidés par cette valence négative du stéréotype en attribuant donc également moins de gentillesse aux individus issus de milieux modestes, victimes d'un effet de halo (Thorndike, 1920) généralisant cette valence négative à toutes les caractéristiques des individus. Quoiqu'il en soit, il est intéressant de remarquer que le seul résultat ambigu obtenu est celui concernant la gentillesse, trait relativement moins important que les capacités et les performances pour légitimer un statut social dominant (Sampson, 1988). En fait, cela apporte un élément supplémentaire qui laisse penser que cette étude mesure bien un stéréotype, dont l'utilité est de rationaliser le monde (Jost & Banaji, 1994 ;

Lerner, 1980): les participants veulent bien, dans certains cas, prêter des caractéristiques positives aux individus issus de groupes dominés, mais uniquement dans des domaines qui ne remettent pas en cause leur statut social : ainsi, si l'individu le plus gentil peut éventuellement être le personnage le plus pauvre, ce dernier ne peut en revanche en aucun cas être le plus performant, que ce soit dans le jeu en général ou bien à l'école.

Mesure de préférence, désirabilité sociale et utilité sociale.

Clark et Clark (1947) intègrent dans leur mesure de « préférence » la réponse des enfants concernant la poupée avec laquelle ils aimeraient jouer. Cette appellation nous semble pouvoir être précisée. Tout d'abord, on peut penser que cette mesure se rapproche d'une mesure de préjugé. En effet, le préjugé « *comporte une dimension affective, qui renvoie à l'attrance ou à la répulsion* » ainsi qu' « *une dimension motivationnelle qui correspond à la tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe* » (Légal & Delouée, 2008, p.14). En déclarant vouloir jouer avec l'un des personnages, il semble bien que les enfants manifestent ici une tendance à agir, guidée par une certaine attrance pour l'un ou l'autre des personnages. Même si on ne peut pas en tirer une information fiable sur les choix qui peuvent être réalisés en milieu naturel lorsque de vraies interactions prennent place entre les individus et que ces choix peuvent donc se réaliser sur d'autres critères, ce résultat laisse penser que la connaissance du stéréotype chez les enfants d'âge élémentaire s'accompagne également de préjugés positifs envers les membres des groupes sociaux favorisés.

Les enfants semblent donc avoir choisi de s'affilier aux personnages les plus performants, qui ne sont pourtant par nécessairement considérés comme les plus gentils. Le but d'un jeu étant de gagner, et en l'absence d'autres critères de choix, les enfants ont massivement préféré sélectionner le « partenaire » qui leur permettrait le plus sûrement de gagner à défaut de choisir celui qui pouvait paraître le plus agréable. Ces considérations font

penser aux travaux menés par Beauvois (1995) concernant le jugement social et l'attribution de valeur lors de ce jugement. En effet, selon cet auteur cité par Cambon (2006), les traits de personnalité utilisés pour décrire les individus servent en fait à communiquer la valeur de ces individus dans un contexte donné (voir aussi Pansu & Beauvois, 2004). En fait, on distingue deux dimensions à l'intérieur de la valeur sociale, nommées désirabilité sociale et utilité sociale. Ainsi, la désirabilité sociale concerne le domaine des affects, c'est la sociabilité, la moralité qui sont jugées: est considérée comme désirable une personne comique, chaleureuse, attachante ou affectueuse (Le Barbenchon, Cambon & Lavigne, 2005). La deuxième dimension, l'utilité sociale, est plus ancrée dans le domaine de la compétence, du pouvoir. Un individu « utile » est un individu adapté au fonctionnement social et doté des compétences lui permettant d'y réussir. Une personne utile socialement est donc vue comme performante, intransigente, perfectionniste, etc... (Cambon, 2006 ; Le Barbenchon et al., 2005). Reprenant les propos de Beauvois (2005), Cambon (2006) résume ces deux dimensions en qualifiant la désirabilité sociale d'une personne comme sa « cote d'amour » et l'utilité sociale comme sa « valeur marchande ». Or, c'est bien sur ces deux dimensions que nous avons demandé aux enfants de notre étude de se positionner : la gentillesse étant une qualité « désirable » et la performance une qualité « utile ». D'une manière non surprenante, nous obtenons des résultats qui corrélaient avec les résultats habituellement observés dans la littérature où les individus de haut statut social sont souvent décrits en termes utiles et ceux de bas statut en termes désirables (Testé et Simon, 2005 pour les hommes et les femmes). Cambon (2006) montre même que l'argent peut-être pris pour indice de l'utilité sociale des personnes jugées : il rapporte en effet que des personnes dont les visages *a priori* neutres ont été associés à des indicateurs de richesse élevé (i.e., des billets de banque à valeur élevée) sont décrites en termes plus « utiles » que les personnes dont les visages étaient associés à des indicateurs de faible richesse (i.e., billets de banque à faible valeur). Ces considérations nous éclairent ainsi

sur le choix opéré par les enfants : en préférant les personnages identifiés comme les plus performants et pas forcément les plus gentils, les enfants optent pour les personnages les plus « utiles » socialement et accordent donc plus de valeur à ceux qui, dans ce contexte donné - i.e., : un jeu vidéo- paraissent les plus adaptés.

3) Identification du groupe d'appartenance

Le troisième objectif de cette étude était de montrer que les enfants, non seulement connaissaient et utilisaient les stéréotypes sociaux rattachés aux groupes de faible statut social, mais encore qu'ils avaient également connaissance de leur appartenance ou non à ce groupe stigmatisé. En effet, dans l'expérience de Clark et Clark (1947), les enfants noirs, très tôt conscients du stéréotype social stigmatisant leur groupe, savaient également désigner à quel groupe eux-mêmes appartenaient. Dans notre étude, il n'en est rien. Les distributions des réponses obtenues à la question « *montre-moi à quel personnage tu ressembles le plus* » sont en effet équivalentes quel que soit le milieu social d'origine des enfants qui répondent à cette question. Pouvons-nous en conclure pour autant que les enfants, même d'âge élémentaire, ne sont pas conscients de leur milieu social d'origine ? Il faudrait des investigations supplémentaires pour trancher cette question. Tout d'abord, le recueil des professions des parents n'ayant pas été possible pour la totalité de l'échantillon, les analyses des réponses à cette question ont exclu un certain nombre de participants parmi les plus âgés. Ensuite, le matériel expérimental en lui-même pouvait poser problème. En effet, dans l'expérience de Clark et Clark (1947), les personnages supports de l'identification étaient des poupées et la caractéristique sur laquelle devait se faire l'identification était un critère hautement visible et facilement identifiable : la couleur de peau. Dans notre étude en revanche, les personnages étaient virtuels : il s'agissait de personnages de jeu vidéo, présentés dans un univers très coloré et peu naturel. De même, les images des biens dont ils étaient censés être propriétaires

avaient été retraitées, isolées et décontextualisées afin de les contrôler au maximum. Il se peut donc que les personnages présentés paraissent trop virtuels, trop éloignés de la vie quotidienne de nos participants pour que ceux-ci s'identifient vraiment à eux. De la même façon, le terme « ressembler » évoque peut-être prioritairement une ressemblance physique, ce qui est judicieux dans l'étude de Clark et Clark (1947) mais beaucoup moins adapté pour cette étude. Cela a pu, peut-être, amener les enfants à se focaliser sur d'autres critères de choix que le milieu social supposé des personnages présentés.

4) Aspect développemental

L'objectif de cette étude était de montrer que les enfants, même très jeunes, utilisent les stéréotypes reliés aux groupes appartenant à des milieux sociaux hétérogènes afin de traiter les informations présentes dans leur environnement. Les résultats obtenus laissent en fait penser que ce n'est que vers l'âge de 6 ans que les enfants commencent à utiliser ces stéréotypes. En effet, avant cet âge, on voit que les enfants scolarisés en maternelle ont tendance à choisir les personnages d'une façon qui ne s'éloigne pas significativement de la distribution équiprobable théorique. Ce fait pourrait faire penser que les enfants désignent les personnages aléatoirement. Une seule question fait exception : il s'agit de la question demandant de désigner le personnage le plus gentil. Pour cette question, la distribution obtenue n'est cependant guère interprétable en invoquant les milieux sociaux desquels sont originaires les personnages puisque les plus choisis sont presque à égalité le personnage 2 et le personnage 4, issus des deux milieux opposés. Néanmoins, ces résultats ne permettent à notre sens pas d'exclure l'idée que les enfants n'ont pas recours aux stéréotypes sociaux avant l'âge de 6 ans et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les difficultés rencontrées pour le recrutement des participants ont fait que cet échantillon ne comptait que 64 individus, ce qui implique que la puissance statistique de cet échantillon était quelque peu limitée. De plus, ces

individus étaient majoritairement des enfants scolarisés en moyenne section. Il serait donc intéressant de compléter cette étude avec des mesures prises auprès d'enfants de grande section de maternelle. En effet, certaines verbalisations relevées auprès des enfants de maternelle font penser qu'il n'est pas impossible que ces enfants recourent aux stéréotypes sociaux pour juger les personnages (e.g., « *Il est pas bon parce qu'il a que deux sous.* »).

2.3.4.5. Conclusion

Cette étude, qui présente l'avantage d'utiliser un protocole simple pouvant être soumis à des enfants très jeunes, permet de valider l'hypothèse selon laquelle les enfants scolarisés à l'école élémentaire non seulement connaissent mais également utilisent les stéréotypes sociaux afin d'inférer les traits et niveaux de performances caractérisant les individus qu'ils rencontrent. Ils manifestent également sur cette base des préjugés les conduisant à préférer les individus à haut statut socioéconomique. Ce fonctionnement n'a pu être mis en évidence que pour les enfants scolarisés en élémentaire. Des données complémentaires sont à collecter pour étudier plus finement l'aspect développemental de cette question, notamment afin de mieux cibler l'âge vers lequel apparaît ce recours au stéréotype. De même, des données supplémentaires pourraient apporter une réponse à la question de l'identification des jeunes enfants à leur groupe social d'appartenance dont ils ne semblent pas être conscients à cet âge. Il faudrait pour cela employer d'autres méthodes de mesure, peut-être en recueillant leurs verbalisations à ce sujet et en analysant les contenus.

Quoiqu'il en soit, et puisque les enfants perçoivent les stéréotypes propres aux milieux sociaux, il est maintenant nécessaire de s'interroger sur l'impact que peuvent avoir les stéréotypes sur les comportements et sur les performances scolaires des individus stéréotypés. En effet, même s'ils ne paraissent pas capables de se catégoriser sur la base de leur statut

socioéconomique, les enfants n'en fréquentent pas moins quotidiennement des objets, des individus sociaux qui peuvent servir de base à une intériorisation des stéréotypes.

3- De l'impact des stéréotypes

Les enfants, les adolescents semblent donc, comme les adultes, connaître les stéréotypes sociaux. En effet, ils semblent s'en servir pour appréhender et réagir au monde qui les entoure. Lorsqu'on sait que le concept de soi se construit dès les premières années de la vie, que penser, dès lors, des enfants qui sont – eux-mêmes – la cible des stéréotypes négatifs ? S'en servent-ils de base pour établir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes ?

Les stéréotypes sont par exemple véhiculés par les objets sociaux et y être exposé peut influencer notre perception de nous-mêmes. On sait par exemple que la publicité, les livres, films, médias, etc... sont les vecteurs de très nombreux stéréotypes (Bartsch, Burnett, Diller & Rankin-William, 2000). L'exposition à ces objets sociaux peut également participer à l'intériorisation des stéréotypes par leurs cibles. Ainsi, par exemple, on sait que l'exposition d'enfants à des albums de jeunesse stéréotypés favorise chez eux l'adoption d'attitudes stéréotypiques (Campbell & Wittenberg, 1980) et de jeux stéréotypés (Ashton, 1983).

Les interactions interpersonnelles peuvent également servir de relais aux croyances stéréotypées et leur permettre d'intégrer le concept de soi des individus stigmatisés par l'intermédiaire du mécanisme connu sous le nom d'autoréalisation des prophéties. En effet, dans le cadre d'une interaction, les protagonistes peuvent modifier leurs comportements en fonction des attentes qu'ils ont, de manière à ce que ces attentes se réalisent effectivement (Merton, 1948 ; Snyder, Tanke, & Berscheid, 1977). Ainsi, un enseignant mis en présence d'élèves pour lesquels il nourrit des attentes de performances élevées interagira avec eux de telle sorte que ces élèves, mieux et plus stimulés, obtiendront effectivement ces bonnes

performances (Rosenthal & Jacobson, 1968). Or, les attentes initiales des individus sont souvent guidées par les stéréotypes sociaux (Word, Zanna & Cooper, 1974). Les individus appartenant à un groupe stigmatisé pourraient alors par le biais de ce processus être conduits à produire des comportements confirmant le stéréotype dont ils sont la cible. Bien plus encore, par le biais de l'auto-perception des comportements ainsi produits, ils pourraient alors chercher à expliquer la production de leur comportement en s'attribuant le trait correspondant et donc en l'intégrant à leur concept de soi (Fazio, Effrein & Falender, 1981).

Etre régulièrement la cible de comportements discriminatoires reliés à l'existence d'images négatives stigmatisantes pourrait également être, selon Cooley (1956), un facteur tendant à faire penser aux individus que le contenu de ces images est une fidèle description de leurs propres caractéristiques. En fait, selon Allport (1954), les individus stigmatisés, exposés depuis leur enfance aux stéréotypes propres à leur groupe, les internalisent peu à peu. Ils appliquent ainsi le stéréotype à leurs propres compétences. Ils se définissent alors conformément à ce stéréotype (Eccles-Parsons et al., 1983). Cette intégration du stéréotype au concept de soi a beaucoup été étudiée du point de vue de ses conséquences sur les attitudes et même les comportements des individus stigmatisés.

Selon Steele (1990), les individus victimes de stéréotype d'infériorité intellectuelle ayant intériorisé ce stéréotype sont en proie à ce qu'il appelle une anxiété d'infériorité, sorte de complexe intériorisé qui menacerait leur estime de soi au point de les conduire à se désidentifier du domaine dans lequel ils sont stigmatisés. Cela signifie que pour maintenir un niveau d'estime de soi adapté, les individus stigmatisés sont contraints de réduire l'importance accordée aux domaines sur lesquels ils sont stigmatisés, domaines souvent fortement valorisés par ailleurs (Croizet & Claire, 1998 ; Major, Spencer, Schmader, Wolfe &

Croker, 1998 ; Steele, 1992;). Cette désidentification amène les individus à ne plus s'investir dans ces domaines, et leurs performances baissent.

Considérons maintenant le groupe des femmes : selon Ehrlinger et Dunning (2003), les femmes ont tendance à sous-estimer leurs performances en mathématiques, domaine dans lequel elles sont réputées moins performantes que les hommes. Selon Schmader et al. (2004), plus les femmes adhèrent au stéréotype stipulant leur infériorité dans le domaine des mathématiques comparativement aux hommes, moins elles ont confiance en leurs propres capacités dans ce domaine et moins elles ont une bonne estime de leurs performances dans ce domaine.

Cette intériorisation du stéréotype et les doutes qu'elle fait naître sur les compétences des individus stigmatisés peuvent même conduire ceux-ci à faire des choix de carrière conformes au stéréotype intériorisé. Ainsi, Schmader et al. (2004) révèlent que les femmes s'appliquant le stéréotype d'infériorité en mathématiques sont également celles qui sont le moins intéressées pour faire carrière dans un domaine relevant des mathématiques. De la même façon, le modèle des choix relatifs à la réussite de Eccles-Parson et al. (1983) explique que les femmes ayant intériorisé le stéréotype ont des attentes de succès moindres dans les carrières mathématiques et donc qu'elles ne s'y engagent pas.

On le voit, les stéréotypes paraissent être de puissantes sources d'informations sur le soi pour certains individus qui courent alors le risque de s'y conformer inconsciemment et d'ainsi développer des comportements dont les conséquences auront à terme un caractère confirmatoire de ce stéréotype.

Cette intériorisation pourrait les conduire à nourrir des perceptions de compétence peu élevée dans ces domaines dont ils se désidentifieraient progressivement jusqu'à ce que ces domaines ne soient plus considérés comme importants pour la description du soi, ce qui a un

effet néfaste sur la motivation et l'engagement dans les tâches relatives à ce domaine (Steele, 1992).

Cette intériorisation des contenus des stéréotypes est d'autant plus problématique qu'elle amène les individus à ne pas remettre en cause ces croyances socialement partagées et à y adhérer, en pensant qu'elles ne font que refléter « l'essence » même des groupes sociaux. L'essentialisme est le fait de penser que les groupes sont caractérisés par une essence sous-jacente, naturelle. Les caractéristiques présentées par les membres de ces groupes ne sont alors en fait que la partie visible, exprimée, de la nature profonde qu'ils partagent et qui les définit en tant que groupe (Rothbart & Taylor, 1992). Cette vision des choses renforce le caractère immuable et irrévocable des caractéristiques attribuées aux individus victimes de stéréotypes. En effet, Martin et Parker (1995) montrent par exemple que plus les individus attribuent les différences intersexes à des facteurs biologiques, moins ils les considèrent comme susceptibles de changement.

Les populations qui nous intéressent dans ce travail de thèse sont stigmatisées sur le domaine des capacités intellectuelles, soit générales, soit dans le domaine scientifique. On attribue leurs faibles performances à des caractéristiques personnelles découlant de leurs appartenances groupales. Or, on sait que voir les caractéristiques personnelles telles que l'intelligence ou les aptitudes cognitives comme des qualités stables engendre des conséquences délétères pour la motivation, les comportements et les performances des individus (Dweck, 1999, 2006). Ce travail se poursuit donc par l'étude des représentations de l'intelligence et de la réussite adoptées par ces individus.

4. Les représentations au sujet de l'intelligence et de la réussite

4.1. Cadre général

L'impact des conceptions que les individus ont construites au sujet de l'intelligence peut avoir des répercussions, notamment sur la motivation ressentie par ces individus. A ce sujet, Dweck (1999) considère par exemple que les représentations et les théories naïves que les personnes stockent dans leur concept de soi détermine leur relation à la réussite et leurs réactions face à l'échec et à la difficulté (Dweck, 1999, 2006). Plus précisément, pour Dweck, c'est de ces théories que découle l'adoption de ce que les auteurs ont appelé des buts d'accomplissement ou buts de réussite qui peuvent être décrits comme les raisons pour lesquelles les individus souhaitent réussir et ce qu'ils considèrent comme une réussite.

Dans cette perspective, certaines études (Dweck, 1999) montrent que les personnes définissant l'intelligence comme une caractéristique plutôt stable, sans espoir de progression, adoptent plutôt des buts de performance. A l'inverse, lorsqu'une personne admet que l'intelligence est un attribut malléable, capable de progrès, alors cette personne mobilise des buts d'apprentissage (Dweck, 1999).

Or, on sait que les buts poursuivis par les individus placés en situation d'apprentissage et de production de performances influencent grandement les affects et les comportements de ces individus. Les premiers auteurs ayant travaillé sur ce thème sont Ames (1992a , 1992b), Dweck (1986, 1999) et Nicholls (1984a, 1984b). Ces auteurs défendent l'idée que les performances obtenues sont influencées par la représentation que les individus adoptent au sujet des situations de production de performances et par la définition qu'ils donnent du

succès et de la réussite. Les buts d'accomplissement ont suscité une très grande attention dans le domaine de l'éducation car ils sont identifiés comme déterminant en partie les comportements plus ou moins favorables adoptés par les individus face aux situations de production de performances (Dweck, 1986 ; Rawsthorne & Elliot, 1999). Les différents chercheurs ayant étudié ces buts d'accomplissement (pour une revue, voir Kaplan & Maehr, 2007) ne s'accordent pas toujours sur leur nombre et leur nom, cependant, selon Ames et Archer (1988), les buts étudiés peuvent être regroupés en deux types de buts principaux.

Une personne face à une situation de production de performances peut aborder celle-ci en ayant adopté un premier type de but à son égard, un but d'apprentissage (Dweck, 1986 ; Dweck & Legett, 1988 ; Elliot & Dweck, 1988), appelé également but orienté vers la maîtrise (Ames, 1992a, 1992b ; Ames & Archer, 1988 ; Elliot, 1997 ; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998) ou but orienté vers la tâche (Nicholls, 1984a, 1984b). Selon ces auteurs, l'individu qui poursuit ce type de but a pour ambition de développer ses compétences. Pour lui, réussir, c'est comprendre de nouvelles choses, acquérir de nouvelles compétences, progresser (Brophy, 1983 ; Kaplan & Maehr, 2007 ; Meece, Blumenfeld & Hayle, 1988).

Une autre personne pourra aborder la même situation de production de performances avec une tout autre idée de la réussite, un tout autre but en tête : un but de performance (Dweck, 1986 ; Dweck & Legett, 1988 ; Elliot & Dweck, 1988), également appelé but orienté vers les capacités (Ames, 1992a, 1992b ; Ames & Archer, 1988 ; Elliot, 1997 ; Harackiewicz et al., 1998) ou but orienté vers l'*ego* (Nicholls, 1984a, 1984b). Ce qui intéresse la personne qui poursuit ce type de but, c'est de prouver encore et toujours que son niveau d'intelligence est élevé, et même plus élevé que celui des autres. Ainsi, chaque activité, chaque tâche sera pour l'individu une occasion d'effectuer une telle démonstration et la réussite sera atteinte pour lui lorsqu'il obtiendra de meilleurs résultats que les autres.

De nombreuses études laissent penser que la poursuite de buts d'apprentissage produit des effets favorables à l'apprentissage. Tout d'abord, les personnes poursuivant ce but seraient également celles qui ressentiraient le plus de motivation intrinsèque à l'égard des apprentissages (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006 ; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Trash, 2002 ; Rawsthorne & Elliot, 1999). Or, cette motivation, définie comme l'intérêt portée à la tâche en elle-même, est une variable explicative de la réussite scolaire (Hidi & Harackiewicz, 2000). De plus, ces personnes ont montré qu'en présence d'une difficulté, ou après un échec, elles adoptent un pattern comportemental baptisé par Dweck (1999) «pattern orienté vers la réussite ». Ce pattern est composé d'affects, d'attributions et de comportements spécifiques radicalement opposé à ceux regroupés dans « le pattern de l'impuissance » (Dweck, 1999) observé chez les individus adoptant des buts de performance et rencontrant la même difficulté ou le même échec.

4.2. Le pattern orienté vers la maîtrise

La difficulté, l'échec, sont perçus chez les individus poursuivant des buts d'apprentissage, comme un indicateur montrant que les stratégies qu'ils emploient ne sont pas en adéquation avec la tâche. Ils n'en tirent aucune déduction quant à leur niveau d'intelligence (Ames, 1984). Ils conservent donc leur sentiment de compétence (Niiya, Croker & Bartmess, 2004) et gardent confiance en eux. Ces individus restent donc fortement engagés cognitivement dans les tâches difficiles (Ames & Archer, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988 ; Elliot & Trash, 2001 ; Harackiewicz et al., 2002 ; Meece et al., 1988) et leurs performances sont maintenues (Dweck, 1999, Maehr & Midgley, 1991). Ces individus utilisent alors leurs ressources cognitives pour réguler et planifier leurs apprentissages et s'orientent plus vers des tâches défiantes pour eux (Ames & Archer, 1988 ; Dweck, 1986 ; Elliot & Dweck, 1988 ;

Dweck & Legget ; Grant & Dweck, 2003 ; Meece et al., 1988 ; Niiya et al., 2004). On a vu que ces individus n'attribuent pas la difficulté à un manque d'intelligence. Celle-ci n'étant pas menaçante pour eux et, au contraire, leur but étant d'apprendre constamment de nouvelles choses, ces individus la considèrent plutôt comme un défi, un « challenge » à relever qui stimule leurs stratégies d'apprentissage et de résolution de problème, leur permettant ainsi de résoudre des problèmes normalement trop compliqués pour eux (Diener & Dweck, 1980). Il a également été montré que la poursuite de ces buts améliorerait la qualité des apprentissages réalisés (Bereby-Meyer & Kaplan, 2005 ; Butler, 2006). Certaines études montrent même une corrélation entre le niveau d'adoption de buts d'apprentissage et la réussite scolaire (Brookhart, Walsh & Zientarski, 2006 ; Brookhart, Walsh & Zientarski, 2006 ; Darnon & Butera, 2005 ; Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade & Hulleman, 2009 ; Dupeyrat & Mariné, 2004), même si les résultats obtenus par d'autres études à ce sujet sont plus ambigus (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny & Quiamzade, 2007 ; Kaplan & Maehr, 2007).

4.3. Le pattern de l'impuissance

Le pattern de l'impuissance est adopté, lui, par les individus qui poursuivent des buts de performance lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté ou à un échec. Il comprend, lui aussi, des composantes attributionnelles, affectives, et comportementales. Ainsi, les individus adoptant de tels buts ont tendance à attribuer leurs échecs et leurs difficultés à un manque d'intelligence, de capacités intellectuelles. Ils mobilisent alors des doutes sur eux-mêmes et condamnent leur intelligence (Ames, 1984 ; Elliot & Dweck, 1988). Diener et Dweck (1980) ont ainsi montré que ces individus, placés en difficulté, remettaient sans cesse en question leurs réussites passées. Ils ont ainsi tendance à se décourager et à adopter des stratégies inadaptées, comme, par exemple, choisir les réponses au hasard. Leurs performances chutent alors (Dweck, 1985 ; Grant & Dweck, 2003). Contrairement aux autres, la difficulté les

perturbe, ils recherchent donc des situations qu'ils maîtrisent déjà en évitant la nouveauté, trop risquée à leurs yeux. Lorsqu'ils se retrouvent néanmoins face à une situation difficile, ils ont tendance à utiliser des stratégies d'auto-handicap pour y faire face (Kaplan & Maehr, 2000). A la vue de ces résultats, on pourrait penser que la poursuite de buts de performance est totalement néfaste pour les apprentissages. Cependant, la littérature révèle également des études dans lesquelles l'adoption de tels buts s'est révélée positivement corrélée avec l'emploi de stratégies d'apprentissage élaborées et avec les notes obtenues par les individus (Archer, 1994 ; Barron & Harackiewicz, 2001 ; Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001 ; Utman, 1997).

En étudiant à nouveau l'ensemble des recherches effectuées au sujet des buts d'accomplissement, Elliot (1997, 1999) arrive à expliquer ces résultats contradictoires en distinguant deux dimensions au sein du but de performance. Il y aurait donc deux façons de poursuivre un but de performance : soit en voulant obtenir les meilleurs résultats possibles, ce but est alors un but de performance-approche, soit en voulant éviter au maximum de montrer son incompetence en échouant, on parle alors de but de performance-évitement (voir aussi Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot, Mac Gregor & Gable, 1999 ; Middleton & Midgley, 1997). C'est l'existence et le mélange de ces deux dimensions de buts au sein des diverses études qui seraient responsables des résultats contradictoires obtenus.

En effet, lorsque les chercheurs distinguent à l'intérieur de leurs études les buts de performance-approche et but de performance-évitement, on s'aperçoit que ce dernier type de but est relié clairement et d'une manière récurrente à des conséquences négatives pour les performances. Ainsi, selon Urda, Ryan, Anderman et Gheen (2002) l'adoption du but de performance-évitement est corrélée avec une baisse d'efficacité, l'emploi de stratégie d'auto-handicap et l'obtention de mauvaises notes (voir aussi Famose, 2001). L'effet du but de

performance-approche est quant à lui, assez ambigu. Si dans certaines études, il est lui aussi relié à des affects et des comportements néfastes aux apprentissages (Midgley et al., 2001), il arrive aussi qu'il soit corrélé avec plus d'engagement et de persistance dans la tâche ou même de meilleures notes (Darnon et al., 2009 ; Harackiewicz et al., 2002). En fait, il semble que ce type de but, en orientant l'attention des individus sur leurs résultats soient relativement favorables à ces résultats mais qu'ils n'encouragent pas ces mêmes individus à effectuer des traitements profonds de la tâche (Midgley et al., 2001).

D'après ces travaux, les chercheurs ont ensuite tenté d'étendre le concept des deux dimensions (approche *versus* évitement) aux buts d'apprentissage (Cury, et al., 2006 ; Elliot, 1999). Ainsi, le but d'apprentissage-approche serait la volonté de progresser et d'apprendre des choses tandis que le but d'apprentissage-évitement serait le souhait d'éviter de stagner ou de laisser passer une occasion de progresser. Il y a encore peu de recherches sur cette distinction et les effets trouvés semblent flous (Kaplan & Maehr, 2007). Quoiqu'il en soit, le but d'apprentissage-évitement ne semble pas jouer sur les stratégies cognitives utilisées ni sur les notes obtenues (Cury et al., 2006), c'est pour ces raisons que nous ne tiendrons pas compte de cette distinction dans notre travail.

En fait, la façon de présenter les buts de maîtrise et les buts de performance comme des construits conceptuellement opposés et mutuellement exclusifs ne résiste pas à l'épreuve des faits. En effet l'adoption simultanée de plusieurs de ces buts peut se révéler, selon les études, comme positivement corrélée (Archer, 1994 ; Harackiewicz et al., 1997, Meece et al., 1988). En fait, les chercheurs s'accordent à dire que chaque individu pourrait poursuivre des buts multiples en même temps. Ces buts sont donc considérés comme indépendants les uns des autres (Duda, 2001 ; Duda & Nicholls, 1992 ; Dweck, 1986 ; Urdan, 1997).

4.4. Acquisition des buts de réussite et des théories de l'intelligence.

L'adoption d'une théorie de l'intelligence et d'un but d'accomplissement est-elle une caractéristique stable, une disposition personnelle qui fait que l'on préfère telle théorie à telle autre, tel but à tel autre, ou bien est-ce au contraire la simple réaction à un environnement donné, à une situation ponctuelle qui, en rendant saillants certains éléments, les détermine ? Ces deux conceptions coexistent dans la littérature (pour une revue, voir Kaplan & Maehr, 2007). Il existe des travaux qui s'attachent à montrer que certains éléments du contexte dans lequel est placé l'individu favorisent l'adoption de l'un ou l'autre des buts de réussite (Butler, 2006 ; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Au nombre des facteurs influençant l'adoption des buts de réussite, on peut citer par exemple le type de tâche à accomplir, le degré d'autonomie laissé aux élèves, le style de remédiation effectué, le type d'évaluation, etc. Meece, Anderman et Anderman (2006) démontrent par exemple que le climat de la classe, constitué de nombreux facteurs dont la façon d'évaluer, mais aussi le sens donné par l'enseignant aux tâches scolaires, peut être mis en relation avec les buts adoptés par les élèves de ces classes.

Pour Dweck, les conceptions de l'intelligence et donc les buts qui en découlent sont en grande partie stables, car dispositionnels. Cependant, ces construits peuvent être influencés ponctuellement par certains éléments de la situation dans laquelle sont placés les individus, comme par exemple le type de tâche proposé, ou le type de feed-back prodigué (Dweck & Leggett, 1988 ; Mueller & Dweck, 1998). Dans la même veine, Butler (2006) révèle que les conceptions de l'intelligence et les buts d'apprentissage des élèves peuvent être régulés par des situations d'évaluation. En fait, tout se passe comme si la rencontre répétée de ces différents facteurs situationnels au cours du développement de l'enfant forgeait petit à petit la

préférence dispositionnelle des enfants pour une définition de l'intelligence en termes plutôt stables ou plutôt malléables (Dweck, 1999).

Nous nous interrogeons sur les déterminants des performances scolaires. Nous voyons que les connaissances sur soi emmagasinées au cours de la socialisation, ainsi que les buts poursuivis par les élèves, et plus largement la façon dont ils définissent la réussite et l'intelligence peuvent être considérés comme quelques-uns de ces déterminants.

L'étude 1 présentée dans ce chapitre montre que les attentes de performances concernant les individus de bas statut socioéconomique sont faibles. Ces enfants évoluent donc depuis leur naissance dans un monde caractérisé par sa pensée essentialiste qui les considère comme des enfants peu aptes à progresser, dotés d'une intelligence moins malléable que les autres. Ces attitudes négatives envers leur intelligence ont-elles pu s'insinuer dans les connaissances que les enfants ont sur eux-mêmes ? Les ont-ils adoptées comme une description fidèle de leur intelligence propre ? Ont-ils également appris à poursuivre des buts différents de ceux poursuivis par les membres des groupes plus favorisés ?

Les hypothèses explicatives construites dans cette étude sont basées sur l'importance de la socialisation. En effet, les éléments développés dans le paragraphe précédent nous conduisent à penser que l'environnement social dans lequel grandit l'enfant est important pour expliquer les théories de l'intelligence et les buts qu'il va développer. Dès lors, les différences de performances observées selon l'appartenance sociale des élèves pourraient, en partie, être expliquées par le fait que ces enfants, exposés à un contexte social différent depuis leur enfance, ont construit des théories de l'intelligence et des buts de réussite différents. Par ailleurs, Croizet, Désert, Dutrévis et Leyens (2003) affirment que les réputations d'infériorité intellectuelle émanent de l'appartenance groupale des personnes et notamment leur origine socioéconomique. Ces mauvaises réputations constituent de puissants régulateurs de

performances. La première étude relatée dans ce chapitre laisse penser qu'il existe une façon différente de juger l'intelligence des individus en fonction de leur catégorie sociale d'origine. Nous venons également de voir que les stéréotypes sociaux véhiculés de maintes façons arrivent souvent à pénétrer le concept de soi des individus stigmatisés pour les convaincre qu'ils sont eux-mêmes porteurs des traits négativement stéréotypés. Nous avons donc voulu étudier les conceptions de l'intelligence et les buts de réussite adoptés par les individus issus de groupes stigmatisés (Souchal & Toczek, 2010).

4.5. ETUDE 2 : La conception de l'intelligence et les buts adoptés par les élèves.

4.5.1. Objectifs

1) Théories de l'intelligence

Cette étude avait pour premier objectif l'étude des conceptions de l'intelligence des individus appartenant à des groupes stigmatisés. Concernant les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, nous formulons l'hypothèse selon laquelle : stigmatisés par un stéréotype d'infériorité intellectuelle depuis leur naissance et donc exposés à une vision essentialiste de l'intelligence, ils auraient construit une définition de l'intelligence plus stable que leurs camarades issus de milieux socioéconomiques favorisés. Plus précisément, nous nous attendions à un biais dû à la désirabilité sociale qui conduirait tous les enfants à préférer la conception malléable de l'intelligence (Dweck, 1999 ; Henderson & Dweck, 1989). Cependant, nous pensons qu'une analyse plus fine nous révélerait que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés adhéreraient plus que les autres aux théories fixistes de l'intelligence et moins que les autres aux théories malléables de l'intelligence. Cette hypothèse, nourrie du développement précédent, est confortée par les travaux de

McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, Flaughner et Sigel (Doudin & Martin, 1999) qui montrent, chez des adultes issus de milieux modestes, qu'ils ont une vision de l'intelligence plus innéiste que des adultes de milieux plus aisés.

D'autre part, les différences entre les théories de l'intelligence adoptées par les garçons et celles adoptées par les filles étaient également au centre de nos préoccupations. Dans la logique de notre développement, et puisque les filles appartiennent elles aussi à un groupe stigmatisé, il était attendu qu'elles manifestent un plus haut degré d'accord avec la théorie fixe de l'intelligence que les garçons. Dans la littérature, ce type de résultats est parfois rapporté (Dweck, 1986 ; Legget, 1985) mais d'autres chercheurs ne trouvent pas de différence (Stipek & Gralinski, 1996 ; Vezeau & Bouffard, 2002).

2) Buts de réussite

Nous pensions également que le fait que les individus soient stigmatisés dans le domaine intellectuel pouvait avoir une influence sur la façon qu'ils avaient d'appréhender les situations de production de performances, qu'ils pouvaient davantage que les autres, considérer comme des tests perpétuels de leur niveau d'intelligence. Cette hypothèse se trouve d'ailleurs confortée par les résultats d'une étude menée par Koutsoulis et Campbell (2001) dans laquelle les auteurs ont recueilli plusieurs mesures dont la pression exercée sur les enfants par les familles pour que ceux-ci obtiennent des performances élevées. Ces auteurs montrent que les familles à faible statut socioéconomique sont celles qui exercent le plus de pression aux résultats sur leurs enfants. Dès lors, il apparaît légitime de penser que dans ce climat où l'attention est orientée exclusivement vers la performance, les buts de performance soient rendus plus saillants que les autres et que les enfants aient construit une tendance plus élevée à les adopter.

De la même façon que pour les théories de l'intelligence, nous attendions que le but de maîtrise, plus désirable socialement (Dweck, 1999), soit le plus endossé par tous les enfants, mais que les enfants issus de milieux défavorisés adoptent plus de buts de performance et moins de buts de maîtrise comparativement aux enfants issus de milieux plus aisés.

Les hypothèses générales de notre travail reposant sur certaines similitudes entre les représentations construites par les individus issus de groupes à faible statut socioéconomique et celles construites par les filles, les mêmes analyses ont été réalisées en prenant le genre des élèves comme variable indépendante. En effet, les études concernant les différences intergenres dans l'adoption des buts de réussite semblent en général dégager une préférence des filles pour les buts de maîtrise alors que les garçons préféreraient les buts de performance (Anderman & Midgley, 1997 ; Meece, Herman & McCombs, 2003). Ces différences ont également été mises en évidence par des études menées en contexte sportif, mais ces travaux montrent que cette différence dans la poursuite des buts de réussite s'estompe lorsque les filles sont régulièrement engagées dans des activités de compétition sportive (Duda, 1988 ; Famose, Cury & Sarrazin, 1992 ; Gill, 1986). Le but de ces comparaisons intergenres était donc ici exploratoire.

4.5.2. Méthode

Protocole

Une enseignante extérieure à la classe, ayant le statut d'expérimentatrice, annonçait aux élèves qu'elle s'intéressait aux représentations des élèves de CM2 au sujet de l'école et de leur travail scolaire. Elle leur expliquait qu'elle avait déjà discuté avec de nombreux élèves de CM2 et qu'elle avait noté plusieurs de leurs affirmations. Puis, elle leur transmettait la consigne de travail « *je vous demande de me dire si vous êtes d'accord avec chacune de ces*

affirmations ». Pour ce faire, elle leur expliquait le fonctionnement des échelles de Lickert à l'aide d'un exemple. La passation était collective et sans contrainte de temps.

Population

Soixante-quinze élèves scolarisés en classe de CM2 dans diverses écoles de l'agglomération clermontoise ont participé à cette étude. Les données de six de ces participants ont dû être exclues de l'analyse en raison d'informations concernant leur statut socioéconomique d'origine jugées trop floues ou difficiles à classer. Sur les 69 élèves restants, 38 étaient des garçons et 31 des filles. Les participants étaient âgés de 9 à 11 ans ($M = 10$ ans et 1 mois ; $ET = 0.53$).

Matériel

Le questionnaire présenté aux élèves, consultable en Annexe 4, était constitué du mélange aléatoire des items appartenant à deux échelles distinctes : une échelle mesurant les conceptions de l'intelligence et une échelle renseignant sur les buts de réussite des élèves. Pour chacun des items, les enfants devaient se positionner sur une échelle de Lickert en 5 points dont un exemple est reproduit Figure 10.

A l'école, ce qui est important pour moi, c'est d'apprendre de nouvelles choses.

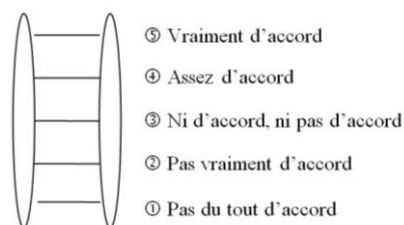


Figure 10 : Exemple d'échelle utilisée pour l'étude 2.

Mesure des conceptions de l'intelligence :

La conception de l'intelligence est mesurée à l'aide de huit items inspirés de l'échelle de Dweck (1999). Parmi ces huit items, quatre mesurent l'adhésion à une conception fixe de l'intelligence (e.g. « *Au cours de ta vie, ton intelligence ne peut pas beaucoup progresser* » ; $\alpha = 0.68$) et quatre, l'adhésion à une conception malléable de l'intelligence (e.g. « *Quel que soit ton niveau d'intelligence, tu pourras toujours le faire progresser* » ; $\alpha = 0.45$). Etant donnée la faible validité interne de cette dernière échelle, nous lui avons retiré un item afin d'augmenter sa validité : $\alpha = 0.51$.

Mesure des buts de réussite :

Les buts de réussite sont mesurés grâce à une échelle dont les items sont inspirés de ceux proposés par Midgley et. Al. (2000) dans le *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Les items ont été traduits et/ou adaptés avec l'objectif d'être compréhensibles par des enfants de CM2 et dans le souci de mesurer les buts de réussite dans le contexte scolaire en général. Quatre items mesurent le niveau d'adoption de buts d'apprentissage (e.g., « *A l'école, mon but est d'apprendre autant de nouvelles choses que je le peux* ». ; $\alpha = 0.55$), quatre autres items servent à mesurer les buts de performance-approche (e.g., « *A l'école, mon but est d'avoir de meilleures notes que les autres élèves* » ; $\alpha = 0.82$), et enfin, quatre autres items mesurent le niveau d'adhésion aux buts de performance-évitement (e.g., « *A l'école, mon but est de ne pas obtenir de mauvaises notes* », $\alpha = 0.65$). Afin d'améliorer la validité interne de cette dernière échelle, nous avons supprimé un item. L'alpha de Cronbach ainsi obtenu est de 0.74.

Autres données :

Parallèlement à cette passation collective, quelques renseignements concernant les élèves ont été collectés. Pour chaque élève, l'enseignant a renseigné un questionnaire

concernant la profession des parents de l'élève ainsi que ses performances aux évaluations nationales de début d'année de CM2.

Profession des parents : Cette information est utilisée comme indicateur du statut socioéconomique (SSE) d'origine des élèves. Pour chaque élève, nous avons retenu le parent exerçant la profession associée au plus haut statut socioéconomique. Puis, sur la base de la classification INSEE des catégories socioprofessionnelles, nous avons affilié chacun des élèves à l'un des deux groupes suivants : SSE « bas », constitué d'enfants d'ouvriers ou d'employés (n= 36) et SSE « élevé », constitué d'enfants de cadres ou de personnes exerçant une profession intellectuelle supérieure (n= 33).

Performances aux évaluations nationales de début de CM2 : Les évaluations nationales du Ministère de l'Education Nationale étaient constituées, en 2007, d'items que tous les élèves renseignaient et de questions secondaires auxquelles seuls les élèves en difficulté sur les items cibles répondaient. Ici, seuls sont retenus comme indicateurs des performances les items cibles auxquels les enfants ont répondu correctement en français (sur 35) et en mathématiques (sur 38).

4.5.3. Résultats

Pour chacune de nos cinq échelles, nous avons calculé un score d'adhésion en effectuant la moyenne des réponses fournies à chacun des items composant l'échelle. Nous avons ensuite soumis ces scores d'adhésion à une série de *t*-tests pour échantillons indépendants.

Statuts socioéconomiques et performances scolaires

Avant d'étudier les résultats relatifs à chacune des échelles, nous avons examiné la différence de performances scolaires des élèves en fonction de leur milieu social

d'appartenance. Comme le montre la littérature, nous observons des différences entre les deux groupes d'élèves. Le *t*-test réalisé révèle que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés totalisent moins de réponses correctes aux évaluations de français ($M = 29.05$; $ET = 5.26$) et de mathématiques ($M = 31.78$; $ET = 6.33$) que les élèves issus de milieux socioéconomiques plus favorisés (respectivement $M = 32.03$; $ET = 1.93$, $t(67) = -3.059$, $p < .005$ et $M = 34.36$; $ET = 3.6$, $t(67) = -2.108$, $p < .05$).

Genre et performances scolaires

Les performances obtenues par les filles et les garçons aux évaluations nationales de CM2 ne diffèrent pas significativement les unes des autres, que ce soit en mathématiques, $t(67) = -0.29$, *ns* ou en français, $t(67) = -0.07$, *ns*.

Genres, statuts socioéconomiques et conceptions de l'intelligence

Une comparaison des scores d'adhésion aux deux conceptions de l'intelligence réalisée par un *t*-test pour échantillons appariés révèle que les items mesurant la conception malléable de l'intelligence sont ceux qui rencontrent le plus haut score d'adhésion ($M = 4.37$, $ET = 0.65$) comparativement aux items mesurant la conception fixe de l'intelligence ($M = 2.17$, $ET = 0.98$), $t(68) = -13.989$, $p < .001$ chez les élèves, quel que soit leur milieu d'origine ou leur genre.

En reprenant les résultats généralement obtenus dans la littérature, Stipek et Gralinski, (1996) et Vezeau, Bouffard et Dubois (2004) mettent en évidence le fait que ces deux conceptions de l'intelligence sont des construits relativement indépendants. Aussi, avons-nous réalisé des traitements statistiques différenciés pour chacune d'entre elles.

Conception malléable de l'intelligence

Nous attendions un score d'adhésion à ces items plus faible pour les élèves issus de milieux défavorisés. Les résultats reportés Figure 11 ne vont pas dans le sens de cette hypothèse. En effet, il n'y a pas de différence significative entre le score d'adhésion de ces élèves (M= 4.33, ET=0.80) et celui de leurs camarades issus de milieux plus favorisés (M = 4.41, ET= 0.47), $t(67)=-.507, p > .1$.

Nous attendions également un score d'adhésion à ces items plus faible pour les filles que pour les garçons. Les résultats reporté Figure 12 ne vont pas dans ce sens. En effet, la différence entre le score d'adhésion à ces items des filles (M=4.38, ET=0.45) et des garçons (M=4.37, ET=0.79) n'est pas significative, $t(67)=-.05, ns$.

Conception fixe de l'intelligence

Nous pensions que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés définiraient l'intelligence comme une caractéristique plus fixe que leurs camarades issus de milieux plus favorisés. Nos résultats, reportés Figure 11, confirment notre hypothèse : les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés totalisent un plus haut score d'adhésion aux items mesurant la conception fixe de l'intelligence (M=2.52, ET=1.04) en comparaison avec les élèves issus de milieux plus favorisés (M= 1.8, ET=0.78), $t(67)=3.313, p < .05$.

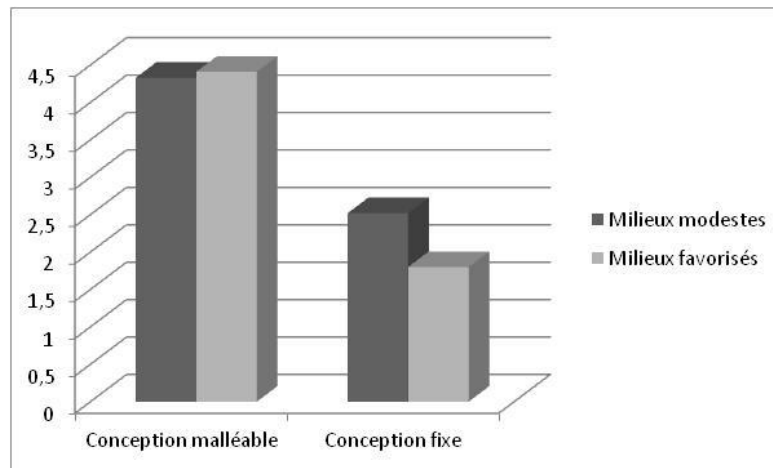


Figure 11 : Degré d'accord avec les items présentant une conception malléable et fixe de l'intelligence manifesté par les enfants en fonction de leur origine sociale.

Nous attendions également que les filles adhèrent plus à la conception de l'intelligence fixe que les garçons. Les résultats obtenus, reportés Figure 12, confirment nos hypothèses : le score d'adhésion des filles aux items en rapport avec cette conception est plus élevé ($M=2.44$, $ET=0.81$) que celui des garçons ($M= 1.95$, $ET=1.06$), $t(67)=-2.11$, $p < .05$.

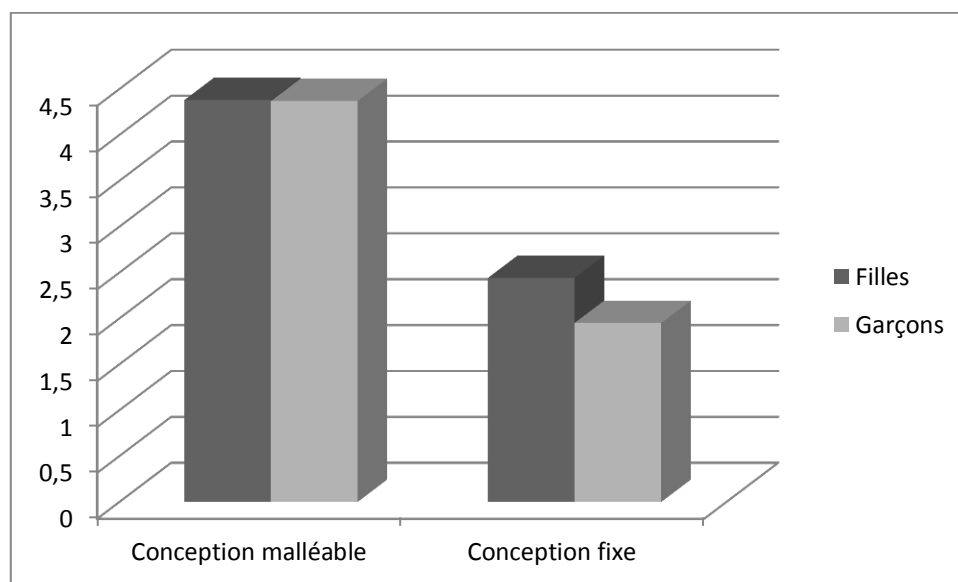


Figure 12 : Degré d'accord avec les items présentant une conception malléable et fixe de l'intelligence manifesté par les enfants en fonction de leur genre.

Genre, statuts socioéconomiques et buts de réussite

Afin d'analyser les différences de scores d'adhésion en fonction du milieu social d'appartenance, un *t*-test pour échantillons indépendants pour chaque échelle a été réalisé.

Buts d'apprentissage

Sur ces items, nous attendions un score d'adhésion plus faible pour les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Comme le montre la Figure 13, notre hypothèse n'est pas vérifiée. En effet, le score d'adhésion aux buts d'apprentissage des élèves appartenant à des familles à faible statut socioéconomique (M= 4.73, ET=0.45) n'est pas significativement différent de celui observé chez les élèves issus de familles à haut statut (M= 4.67, ET= 0.47), $t(67)=.623, p > .05$.

Les analyses lancées sur les résultats obtenus en fonction du genre des élèves, visibles Figure 14, montrent qu'il n'y a pas de différence entre le niveau d'adhésion des filles à ces items (M=4.78 ; ET=0.29) et le niveau d'adhésion des garçons, (M=4.64 ; ET=0.56), $t(67)=-1.30, p > .05$.

Buts de performance-approche

Notre hypothèse avançait que l'adhésion à l'échelle des buts de performance-approche serait plus élevée pour les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Or, le *t*-test mené sur nos données, représentées par la Figure 13, confirme cette hypothèse puisque les élèves issus de milieux à faible statut socioéconomique ont un score d'adhésion à ces items plus élevé (M= 3.47, ET= 1.17) que les élèves issus de milieux à haut statut, (M= 2,5 ET= 0.9), $t(67)=3.795, p < .001$.

Le *t*-test lancé sur ces données pour les comparer en fonction du genre des participants ne révèle pas de différence significative entre le niveau d'accord exprimé par les filles (M=2.88 ; ET= 1.18) et celui exprimé par les garçons (M=3.11 ; ET=1.12), $t(67)=0.84, ns$.

Buts de performanc-évitement

Là encore, notre hypothèse attendait que les élèves dont les parents exercent une profession à faible statut socioéconomique adhèrent plus aux items relatant des buts de performance-évitement. Les résultats reportés Figure 13 vont effectivement dans ce sens, même si la différence n'est que tendancielle, il semble que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés obtiennent un score d'adhésion à ces items plus élevé ($M=4.45$, $ET=.80$) que les élèves issus de milieux socioéconomiques favorisés ($M=4.13$, $ET=.78$), $t(67)=1.69$, $p<.1$.

Concernant les différences inter-genre, dont les résultats sont représentées Figure 14, le niveau d'adhésion à ce type de but reporté par les filles ($M=4.11$, $ET=0.85$) est tendanciellement moins élevé que celui reporté par les garçons ($M=4.46$, $ET=0.73$), $t(67)=1.83$, $p<.1$.

Genre, statut socioéconomique et but préféré :

Un *t*-test pour échantillons appariés révèle que les élèves issus de milieux favorisés manifestent un score d'adhésion plus élevé aux items exprimant un but d'apprentissage ($M=4.67$; $ET=0.47$) qu'aux items exprimant un but de performance-évitement ($M=4.13$; $ET=0.78$), $t(32)=3.572$, $p<.001$. Ce score est lui-même supérieur à celui observé pour les items exprimant un but de performance-approche ($M=2.51$; $ET=0.9$), $t(32)=-9.49$, $p<.001$. Le même pattern de résultats est observé pour les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, qui déclarent adhérer plus aux buts d'apprentissage ($M=4.73$; $ET=0.45$) qu'aux buts de performance-évitement ($M=4.45$; $ET=0.80$), mais cette différence n'est pas significative $t(35)=1.82$, *ns*. Ce dernier score est plus élevé que celui obtenu pour mesurer l'adhésion aux buts de performance-approche ($M=3.47$; $ET=1.17$), $t(35)=-5.99$, $p<.001$. En

somme, les élèves de tous milieux manifestent une préférence pour les buts d'apprentissage, suivis par les buts de performance-évitemment et les buts de performance-approche.

Lorsqu'on observe les buts préférés des participants en fonction de leur genre : on note des résultats qui se rapprochent de ce pattern : les filles se déclarent plus d'accord avec les items relatant un but d'apprentissage ($M=4,78$; $ET=0,29$) qu'avec ceux relatant un but de performance-évitemment, ($M=4,11$; $ET=0,85$), $t(30)= 4,33$, $p < .001$. Ce type de but est, à son tour, préféré aux buts de performance-approche ($M=2.87$; $ET=1.18$), $t(30)= 6.97$, $p < .001$. Les garçons, eux, ne montrent pas de différence entre leur score d'adhésion aux buts d'apprentissage ($M=4.63$; $ET=0.56$) et aux buts de performance-évitemment ($M=4.46$; $ET=0.73$), $t(37)=1.28$, *ns*. Ces deux scores sont supérieurs à celui exprimé en réponse aux buts de performance-approche ($M=3.11$; $ET=1.12$), respectivement $t(37)=-8.44$, $p < .001$ et $t(37)=7.69$, $p < .001$.

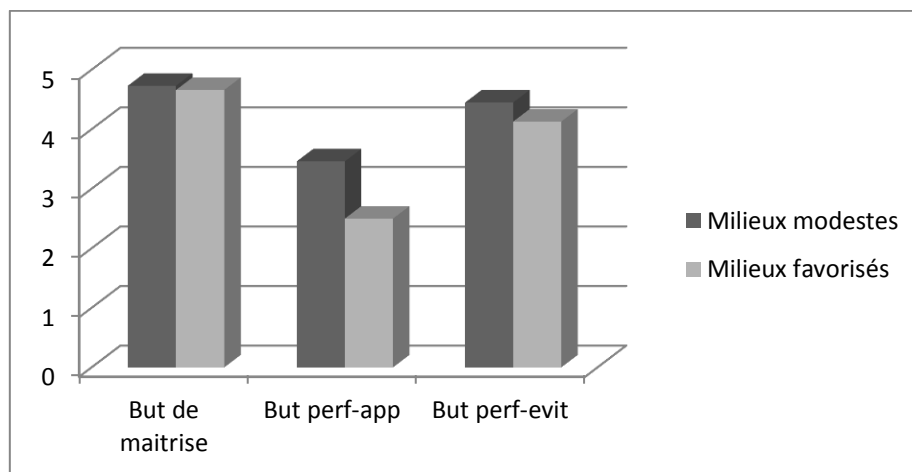


Figure 13 : Niveau d'adhésion aux items exprimant les trois types de buts en fonction de l'origine sociale des participants.

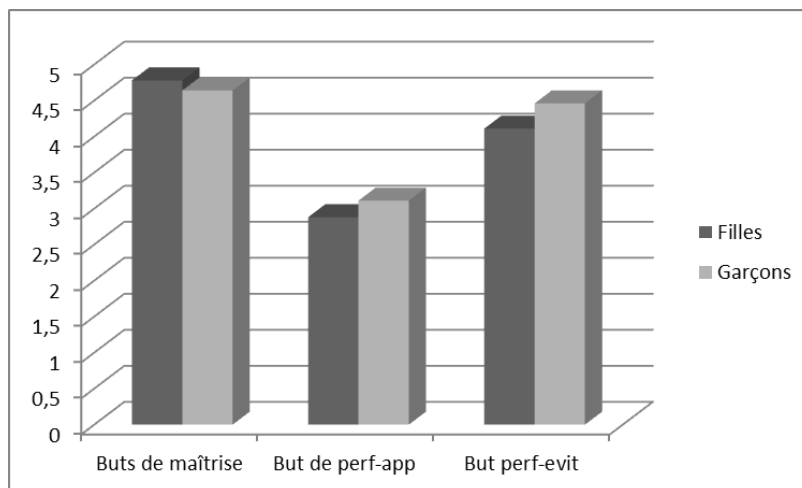


Figure 14: Niveau d'adhésion aux items exprimant les trois types du but en fonction du genre des participants.

4.5.4. Discussion

L'objectif de cette recherche était de savoir si les élèves pouvaient avoir intériorisé le stéréotype stipulant que leur intelligence était plus stable et moins malléable que celle des enfants issus de milieux plus favorisés. Pour ce faire, un recueil de données empiriques a été conduit afin d'examiner la conception de l'intelligence et les buts de réussite adoptés par ces élèves. Même s'ils ne confirment pas totalement nos hypothèses, les résultats obtenus laissent penser que les élèves issus de milieux défavorisés ont bien construit des conceptions de l'intelligence et des buts de réussite en accord avec le stéréotype mis en évidence dans l'étude 1 de ce travail. Nos observations laissent également penser que filles et garçons présentent de légères différences quant à ces représentations. Les résultats seront discutés en s'intéressant d'abord aux différences constatées entre les participants à statuts socioéconomiques différents, puis en considérant les différences observées en fonction du genre des participants.

Statuts socioéconomiques, performances, théories de l'intelligence et buts de réussite

Des différences de performance tenaces

Alors même que les performances obtenues aux évaluations nationales 2007 sont assez élevées pour l'ensemble des élèves scolarisés en France et pour nos deux groupes en particulier, il est intéressant de noter que les disparités de performances entre groupes sociaux sont statistiquement présentes ici. Ces différences sont indéniablement tenaces car elles se retrouvent même sur des tâches qui ne mettent pas réellement les élèves en difficulté.

Conceptions de l'intelligence et buts de réussite

L'hypothèse selon laquelle les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés auraient une vision plus fixe et moins malléable de l'intelligence que leurs camarades issus de milieux favorisés n'est que partiellement validée. En effet, la vision malléable de l'intelligence est dominante chez tous les enfants et il n'existe aucune différence significative du niveau d'adhésion à cette conception entre les différents groupes sociaux. En revanche, il est intéressant de remarquer qu'une différence existe, dans le sens attendu, lorsque l'on examine le niveau d'adhésion à la conception fixe de l'intelligence, qui est plus élevé chez les enfants issus de milieux défavorisés.

De même, notre hypothèse concernant les buts de réussite qui prédisait une plus grande adhésion aux buts de performance-approche et évitement ainsi qu'une moindre adhésion aux buts d'apprentissage de la part des enfants issus de milieux défavorisés est, elle aussi, partiellement validée. Ainsi, et contrairement à nos attentes, les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés manifestent plus d'accord avec le but d'apprentissage qu'avec les autres buts et cet accord ne diffère pas significativement de celui observé chez les autres élèves. En revanche, comme nous l'attendions, les buts de performance-approche et évitement

suscitent plus d'accord de la part des enfants issus de milieux sociaux défavorisés que de la part des autres élèves. Comment expliquer de telles données ?

Conception de l'intelligence malléable et buts d'apprentissage : clairvoyance normative des élèves de CM2 ?

D'après ces résultats, la conception malléable de l'intelligence est celle qui est la plus fortement exprimée par les élèves. Henderson et Dweck (1990), confrontés elles-aussi à la prévalence de la conception malléable de l'intelligence, soulignent que cette vision de l'intelligence est celle qui est la plus valorisée dans la société et avancent que cette mesure peut être biaisée par la désirabilité sociale rattachée à cette conception. Ainsi, il est possible que les élèves aient manifesté un haut degré d'accord avec ces items pour se conformer à ce qui est socialement attendu et sans que cela soit l'exact reflet de ce qu'ils pensent vraiment. Et même si d'autres recherches sont nécessaires pour affirmer de tels propos, cette hypothèse explicative est renforcée par le fait que l'on ne note pas de différence sur cette mesure entre les deux groupes alors même qu'il en existe une sur la mesure d'adhésion à la conception fixe de l'intelligence.

Le même raisonnement peut être suivi en étudiant les résultats obtenus à propos des buts de réussite : les seuls scores d'adhésion qui ne diffèrent pas significativement en fonction des milieux sociaux d'origine sont ceux relatifs aux buts d'apprentissage. Il s'agit du but le plus choisi par les élèves, et ce quel que soit leur milieu d'origine. Or, Dweck (1999) affirme que ce but de réussite est le plus valorisé socialement. Le fait que cette mesure soit socialement saturée explique-t-elle que nous ne trouvons pas la différence attendue, à savoir que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés ne mobilisent pas moins de buts d'apprentissage que les autres ? Seules des études ultérieures pourraient le révéler.

A ce stade, il est intéressant de remarquer que ces deux échelles sont précisément celles pour lesquelles nous obtenons un alpha de Cronbach peu élevé. Malgré la suprématie de la conception malléable de l'intelligence et des buts d'apprentissage, les variations que nous enregistrons concernant la conception fixe de l'intelligence et les buts de performance nous conduisent à penser qu'il existe bien une différence qualitative dans la motivation à réussir des élèves en fonction de leur milieu d'appartenance. Cependant, il est possible que cette différence, à défaut de s'exprimer sur des items saturés socialement, n'ait pu se manifester qu'au travers des items associés aux buts de performance et à la conception fixe de l'intelligence, moins marqués socialement.

Genre, conceptions de l'intelligence et but de réussite.

Les études ayant été menées au sujet des différentes représentations de l'intelligence ou de la réussite en fonction du genre des participants n'aboutissant pas à des résultats unanimes, l'effet de cette variable a été testé ici de façon plutôt exploratoire.

Les résultats obtenus à propos des représentations de l'intelligence semblent cohérents avec l'hypothèse selon laquelle le fait d'appartenir à un groupe stigmatisé amène les membres de ces groupes à considérer l'intelligence comme une caractéristique plus fixe que les autres. En effet, comme déjà montré par Legget (1985) et Dweck (1986), les filles rapportent une vision plus fixe de l'intelligence que les garçons.

Cependant, ces résultats ne se retrouvent pas au niveau des buts de réussite des filles et des garçons. En effet, la seule différence que l'on observe entre ces deux groupes de participants se situe au niveau de l'adhésion aux buts de performance-évitement que les garçons semblent plus poursuivre que les filles. Une explication pourrait peut-être venir du fait que les items proposés aux participants étaient des items concernant l'école en général, domaine dans lequel les filles ne sont pas stigmatisées et même réussissent mieux que les

garçons. Il aurait alors certainement été plus judicieux d'ancrer les items dans le domaine des mathématiques, domaine sur lequel les filles sont stigmatisées.

Conception de l'intelligence fixe et buts de performance, des construits plus accessibles pour les élèves issus de groupes stigmatisés ?

Globalement, les auteurs s'accordent à dire que les deux conceptions de l'intelligence - fixe ou malléable - ne sont pas exclusives entre elles et que le fait d'adhérer à l'une n'implique pas nécessairement de rejeter l'autre (Schunk, 1995 ; Vezeau & Bouffard, 2002). Dweck (1999) considère également que ces deux théories peuvent être disponibles chez le même individu. La domination exercée par l'une d'entre elles n'empêche pas l'autre conception d'être disponible et même ponctuellement activée par des éléments situationnels propres à l'environnement dans lequel est placé l'individu (Dweck, Chiu, & Hong, 1995a, 1995b). En effet, la littérature scientifique relate de nombreuses études expérimentales au cours desquelles la manipulation de la situation a conduit les participants à adopter l'une ou l'autre des théories (Dweck, 1999 ; Dweck & Leggett, 1988).

Un raisonnement parallèle est mené au sujet des buts de réussite. En effet, des études ont mis en évidence que les niveaux d'adhésion aux différents types de buts de réussite ne sont pas ou peu corrélés entre eux (Harackiewicz et al., 1997) et que la poursuite des buts d'apprentissage n'est pas incompatible avec celle des buts de performance (Anderman & Maehr, 1994). Plusieurs études expérimentales montrent que certains contextes peuvent rendre saillants un type de but de réussite et conduire les individus à l'adopter majoritairement (Butler, 2006 ; Dweck, 1999). Selon Kaplan et Maehr (2007), l'adoption d'un but de réussite dans une situation précise est le fruit d'une rencontre entre un élève ayant une orientation motivationnelle propre et le contexte, la situation de production de performances rendant elle-même saillante l'un ou l'autre des buts de réussite. Ils préconisent d'ailleurs d'étudier dans de

futures recherches comment les buts rendus saillants par le contexte interagissent avec les buts poursuivis ordinairement par les individus pour donner ainsi lieu à des profils motivationnels différents.

L'analyse des données empiriques recueillies dans cette recherche révèle que les filles et les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés adoptent – ou désirent montrer qu'ils adoptent- une conception plus malléable que fixe de l'intelligence et qu'ils poursuivent –ou déclarent poursuivre- plus de buts d'apprentissage que de buts de performance. Cependant, l'analyse des résultats obtenus, conformément à nos hypothèses, montre que la conception fixe de l'intelligence et les buts de performance sont plus prégnants chez les élèves issus de milieux défavorisés que chez les élèves issus de milieux plus favorisés. Il se peut alors que ces construits soient, chez eux, plus accessibles que chez les autres. Cette hypothèse pourrait expliquer pourquoi ces élèves sont plus sensibles que les autres à certains contextes, notamment les contextes évaluatifs. De même, les filles semblent être plus orientées vers la théorie fixe de l'intelligence que les garçons. Elles semblent pourtant être moins orientées que les garçons vers l'évitement de la performance. Ces mesures seraient à confirmer en les replaçant dans le domaine où elles sont stigmatisées : les mathématiques.

4.5.5. Conclusion

Bien que nos hypothèses ne soient que partiellement validées, cette étude se révèle être intéressante dans la mesure où elle montre que les élèves d'origine sociale différente ou de genre différent placés dans un contexte de classe ordinaire présentent déjà des profils motivationnels légèrement différents.

Une question se pose maintenant : questionnés à ce sujet, les enfants montrent qu'ils ont forgé des représentations de l'intelligence et de la réussite qui diffèrent en fonction de leur

origine sociale ou de leur genre. On a vu que ces représentations se construisent par observation et confrontation avec différents objets sociaux tels que les médias, les parents, etc. Dès lors se pose la question des conceptions de l'intelligence des enseignants : si les enfants issus groupes stigmatisés conçoivent l'intelligence comme une caractéristique plus stable que leurs camarades issus de milieux à statut socioéconomique favorisé, qu'en est-il des enseignants ? En tant qu'êtres insérés dans la société et donc sensibles aux stéréotypes, ont-ils construits différentes représentations de l'intelligence de leurs élèves sur le seul indice de leur origine sociale ?

4.6. Théories de l'intelligence et enseignants

Les représentations des enseignants à propos de leurs élèves et leur impact sur ces élèves fait l'objet de nombreuses études. On peut, bien sûr, citer les recherches menées autour des prophéties auto-réalisatrices qui suggèrent que les professeurs des écoles, en se basant sur leurs représentations à propos de divers caractéristiques des élèves, en viennent à construire à leur sujet des attentes de performances qui peuvent avoir un impact direct sur ces performances. Les études autour du célèbre effet Pygmalion mettent en lumière de façon critique ce fameux cercle vicieux. Rosenthal et Jacobson (1968) proposent à des enseignants de dépister les élèves qui pourraient, au cours de l'année, se révéler être de brillants élèves. A la suite d'un banal test de quotient intellectuel, des élèves sont désignés comme tels à leurs enseignants sur la base, en réalité, d'un tirage au sort. Les chercheurs laissent alors l'année scolaire s'écouler. A la fin de celle-ci, il s'avère que les élèves désignés sont effectivement ceux qui ont le plus progressé durant cette année. Selon Rosenthal (1974) cet effet repose sur le fait que les enseignants se comporteraient différemment avec leurs élèves en fonction des attentes qu'ils ont à leur égard et ce, sur quatre facteurs : la différenciation apparaîtrait sur le

type de tâches confiées aux élèves ainsi que sur l'organisation de ces tâches, mais également sur la façon dont ces enseignants réagissent aux productions de leurs élèves ainsi que sur le climat socio-émotionnel instauré avec eux. Bien sûr, cet effet a été largement observé, expliqué et même critiqué. Certains lui reprochent par exemple de partir de l'idée que les attentes des enseignants sont forcément erronées à la base. Certains chercheurs montrent en effet que si les attentes des enseignants ont tendance à se révéler exactes, c'est également parce que les enseignants connaissent bien leur public et que leurs attentes reflètent souvent la réalité des choses (Bressoux & Pansu, 2003 ; Jussim & Harber, 2005). En tous les cas, retenons tout de même que les représentations que les enfants ont d'eux-mêmes, les comportements qu'ils développent en classe et les performances qu'ils y réalisent peuvent être affectés dans une plus ou moins grande mesure par les jugements et les attentes de leurs enseignants (Bressoux & Pansu, 2003 ; Good & Brophy, 2000).

Certaines études se sont particulièrement intéressées à la question des théories –ou conceptions- de l'intelligence chez les enseignants et ont mis en évidence que chez ces professionnels également, on peut trouver diverses théories concernant son caractère plutôt stable ou, au contraire, plutôt malléable. Ces études montrent d'une manière très intéressante que la nature de ces conceptions influe grandement sur certains aspects de l'encadrement pédagogique que ces enseignants fournissent à leurs élèves.

Dans un article synthétisant les connaissances disponibles à propos de ces effets, Doudin et Martin (1999) rapportent ainsi une étude menée par Smith (1990) qui met en évidence plusieurs représentations concernant l'origine des difficultés des élèves et la manière d'y remédier (voir aussi Crahay, 1996). Ces représentations sont en fait sous-tendues par des visions différentes du développement des performances intellectuelles de l'enfant. Pour un premier groupe d'enseignants, qui représente la moitié de l'échantillon interrogé, les enfants

sont caractérisés dès leur naissance par un rythme de développement, de maturation psychologique, qui peut être rapide chez les uns et lent chez les autres. Un enfant rencontrant des difficultés est donc un enfant qui se développe lentement et qui peut « ne pas être prêt » à effectuer les apprentissages attendus. Selon ces enseignants, le seul remède aux difficultés est donc le temps, qu'il faut laisser aux enfants naturellement plus lents pour se développer. Pour le second groupe d'enseignants, l'explication de la difficulté peut se trouver du côté d'un éventuel handicap qu'il convient de dépister et de rééduquer, ou du moins traiter, le plus souvent en dehors de la classe. Un troisième groupe conçoit la difficulté comme quelque chose à laquelle il est possible de remédier, en mettant en place une pédagogie adaptée et en répétant les apprentissages qui n'ont pas été réalisés correctement. Enfin, le dernier groupe d'enseignants considère la difficulté comme résultant d'un ensemble complexe d'interactions entre les enseignants et les élèves, interactions qui n'auraient pas été totalement maîtrisées. Pour ces enseignants donc, le développement est affaire d'interactions, chaque enfant est spécifique et nécessite une « trajectoire » d'apprentissage adaptée à lui. On le voit, ces théories peuvent trouver leur place sur un continuum décrivant l'intelligence comme une caractéristique plutôt innée, immuable et stable ou plutôt malléable, en constants progrès et résultant d'une construction. Par exemple, les tenants de la première-approche, les maturationnistes, même s'ils pensent que les compétences peuvent s'améliorer avec le temps, sont plutôt positionnés par Smith (1990) du côté de la théorie stable de l'intelligence. En effet, ces individus expliquent que la vitesse de la maturation psychologique est innée, inscrite une fois pour toute : certains enfants sont donc immuablement plus lents que d'autres.

Ces différentes théories à propos du développement de l'intelligence ont ensuite une incidence sur la qualité et l'orientation de l'encadrement pédagogique. Doudin et Martin (1999) regroupent ces influences sous la forme d'un document reproduit Tableau 10. On y apprend que les enseignants considérant l'intelligence comme une caractéristique innée ont

plus recours au redoublement (Smith, 1990), malgré l'existence de nombreuses études montrant pourtant les limites et même les effets délétères (Crahay, 1996) de ce type de pratique. La théorie de l'intelligence innée influence également la pratique de la classe : les enseignants qui y adhèrent posent par exemple moins de questions ouvertes et de questions encourageant la construction de représentations chez les élèves que leurs collègues croyant à la théorie « constructiviste », donc malléable, de l'intelligence (McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, Flaugher & Sigel, 1987, cité par Doudin & Martin, 1999). On sait également que ces représentations de l'intelligence influent sur la perception que les enseignants ont de leur propre rôle et de leur propre efficacité : pour les porteurs de la théorie innéiste, l'enseignant n'a que peu de poids sur le développement intellectuel de ses élèves. Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud (2007) montrent à ce sujet que les enseignants voyant l'intelligence comme une caractéristique fixe ont tendance à adopter des comportements plus contrôlants dans leur classe. Ils encouragent donc peu les élèves à accéder à l'autonomie, contrairement à leurs collègues définissant l'intelligence comme incrémentielle (voir aussi Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006). Enfin, de grosses divergences peuvent être trouvées au sein de « style attributif » employé par l'enseignant. Ce style attributif désigne en fait le système des explications mises en œuvre par l'enseignant pour expliquer les succès et les échecs des élèves. Comme tout individu adoptant une théorie de l'intelligence stable, les enseignants « fixistes » ont plus tendance à attribuer les réussites et les échecs de leurs élèves à la possession ou non de traits de personnalités stables, dont bien sûr, l'intelligence. Les renforcements qu'ils donnent concernent donc souvent ces traits et sont souvent orientés vers la compétition (Leroy et al., 2007 ; Trouilloud et al., 2006). Butler (2000) montre également que ces enseignants ont tendance à évaluer leurs élèves en tenant plus compte de leur niveau de réussite initiale que des progrès qu'ils ont réalisés.

Tableau 10. Mise en relation des conceptions de l'intelligence des enseignants et des caractéristiques de leur encadrement pédagogique extrait de Doudin et Martin, 1999.

Caractéristiques de l'encadrement pédagogique	Conception de l'intelligence par l'enseignant	
	Innéisme	Constructivisme
Mesures pédagogiques spécifiques	l'enseignant recourt plus au redoublement	l'enseignant recourt moins au redoublement
Style éducatif de l'enseignant	l'enseignant pose plus de questions fermées	l'enseignant pose plus de questions ouvertes
Rôle de l'enseignant face au développement de l'intelligence et aux difficultés d'apprentissage de certains élèves	l'enseignant est passif (« l'intelligence est immuable, je ne peux rien y faire »)	l'enseignant est actif (« l'intelligence est évolutive, je peux faire quelque chose »)
Statut des erreurs faites par l'élève	indicateur d'une incompétence intrinsèque à l'élève	indicateur d'une phase dépassable de tout processus d'apprentissage
Style attributif de l'enseignant	les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, stables et incontrôlables : « l'élève a fait une erreur parce qu'il n'est pas intelligent »	les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, variables et contrôlables : « l'élève doit encore travailler pour dépasser son erreur »
Système de valeurs de l'enseignant	idéologie du don, prédestination	progressisme, optimisme

Ces différences dans l'encadrement pédagogique sont d'autant plus importantes à prendre en compte qu'elles ont des incidences sur le fonctionnement des élèves. En effet, le Tableau 11, emprunté à Doudin et Martin (1999), laisse penser que les conceptions de l'intelligence des enseignants ont des répercussions notamment sur le style attributif et la motivation de leurs élèves. On peut citer en exemple les travaux de Dweck et ses collègues (1999) au sujet de l'effet des renforcements donnés au élèves : ainsi, Kamins & Dweck (1999) montrent auprès de jeunes enfants (6 ans) que complimenter les élèves au sujet de leur intelligence en cas de réussite a ensuite des conséquences négatives lorsque ces mêmes élèves rencontrent une difficulté ou un échec : en effet, ils en viennent à sous-estimer leurs résultats et à persévérer moins longtemps sur les tâches proposées comparativement aux élèves, eux aussi placés en difficulté, mais dont les bons résultats antérieurs avaient été expliqués par le recours aux efforts déployés. Mueller & Dweck (1998) réitèrent et complètent ces observations auprès d'élèves d'âge élémentaire. Ces auteures montrent ainsi que les élèves

préalablement complimentés sur leur intelligence lors d'une réussite, et placés ensuite en situation d'échec expliquent plus celui-ci en termes de manque de capacités que les élèves ayant été complimentés sur leurs efforts. De même, les premiers rapportent moins d'amusement et de persistance que les seconds. Leurs performances sont également moins bonnes, et ce même sur une tâche subséquente de difficulté moyenne. Enfin, ce compliment concernant leur intelligence amène les élèves à considérer cette qualité comme plus fixe que les enfants ayant été complimentés sur leurs efforts. Pour Dweck (1999), les effets des compliments et des attributions des enseignants sont tels, qu'elle n'hésite pas à ré-expliquer l'effet Pygmalion à la lumière de ces observations : pour elle, l'explication principale de cet effet est le fait que les enseignants ont été amenés à considérer l'intelligence, les capacités des élèves pointés par les chercheurs comme malléables, puisqu'on leur a dit que ces élèves étaient susceptibles de devenir brillants au cours de l'année. La façon dont les enseignants conçoivent l'intelligence et plus spécifiquement l'intelligence de leurs élèves semble donc avoir de réelles implications sur les comportements de ces enseignants, puis par répercussions sur les comportements et la motivation de leurs élèves, il convient alors de les observer d'un peu plus près.

Tableau 11. Mise en relation des conceptions de l'intelligence des enseignants et du fonctionnement de leurs élèves, extrait de Doudin & Martin, 1999.

Caractéristiques du fonctionnement de l'élève	Conception de l'intelligence par l'enseignant	
	Innéisme	Constructivisme
Style attributif de l'élève	les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, stables et incontrôlables : « j'ai fait une erreur parce que je ne suis pas intelligent »	les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, variables et contrôlables : « je dois encore travailler pour résoudre ce problème »
Motivation de l'élève	la motivation à apprendre est souvent faible ; elle peut même diminuer chez certains élèves, ce qui entraîne des phénomènes de résignation ou d'impuissance apprise	la motivation à apprendre est souvent forte ; elle peut même augmenter chez certains élèves

D'une part, les études 1 et 2 ont montré qu'il existe un certain stéréotype concernant l'intelligence des individus issus de groupes à faible statut socioéconomique et que les enfants issus de ces mêmes milieux ont tendance à considérer leur intelligence comme une caractéristique plus stable que ne le font les autres élèves. D'autre part, les études citées dans cette partie montrent que les théories relatives à la stabilité ou à la malléabilité de l'intelligence auxquelles les enseignants adhèrent peuvent modifier les attributions, les comportements et les décisions de ces enseignants. On sait enfin que les enseignants n'agissent pas de la même façon en fonction de l'origine sociale de leurs élèves. Par exemple, les études relatées dans le chapitre 1 de ce travail montrent qu'à dossier scolaire égal de niveau moyen, les propositions d'orientation formulées par les enseignants ne sont pas les mêmes. Un élève moyen issu d'une famille à faible statut socioéconomique recevra plus sûrement une proposition d'orientation vers les filières professionnelles qu'un élève ayant le même dossier mais originaire d'une famille à statut socioéconomique plus élevé (Channouf et al., 2005 ; Dumora & Lannegrand, 1996 ; Mangard & Channouf, 2007). On sait également les élèves ne sont pas jugés de la même façon selon leur milieu social d'appartenance (Bressoux & Pansu, 2003). Une question se pose alors : les enseignants pourraient-ils avoir construit des théories différentes quant à la nature de l'intelligence des élèves en fonction de l'origine sociale de ceux-ci ? C'est à cette question que l'étude suivante essaie d'apporter quelques éléments de réponse.

4.6.1. ETUDE 3 : Représentations de l'intelligence des professeurs et origine sociale des élèves.

Cette étude a pris la forme d'un questionnaire proposé à des professeurs des écoles stagiaires encore en formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Auvergne. Cette mesure explicite des représentations des enseignants sur la nature de

l'intelligence de leurs élèves devait initialement être complétée par une mesure implicite de ces mêmes représentations grâce à un protocole utilisant un test d'associations implicites (Implicit Association Test). Malheureusement, le manque de participants ne nous a pas permis de mettre en place cette mesure dont le protocole prévu est cependant consultable en Annexe 5.

4.6.1.1. Objectifs de l'étude

Cette étude avait deux objectifs :

1) Observer l'existence de représentations différentes concernant la nature de l'intelligence des élèves issus de milieux socioéconomique à faible et haut statuts ainsi qu'au sujet de leur aptitude à progresser.

Les individus à faible statut socioéconomique sont les cibles de stéréotypes stigmatisant leur infériorité intellectuelle (Darley & Gross, 1983 ; Dittmar, 1992a ; Dittmar, 1992b ; Dittmar & Pepper, 1994 ; Duncan, Hill & Hoffman, 1988 ; notre étude 1). De plus, l'étude 2 (Souchal & Toczek, 2010) laisse penser que les enfants issus de milieux à faible statut socioéconomique ont tendance à concevoir leur intelligence comme une qualité plus fixe que les enfants issus de milieux plus favorisés. Le premier objectif de cette étude était donc d'observer s'il existait, dans la société, des théories de l'intelligence différentes en fonction du milieu social d'origine des individus observés. Pour ce faire, des professeurs des écoles ont été invités à relater la représentation qu'ils pensaient être celle des gens en général concernant l'intelligence des enfants. Les deux théories de l'intelligence (stable vs malléable) étant souvent considérées comme deux construits indépendants et non mutuellement exclusifs (Faria & Fontaine, 1997 ; Schunk, 1995 ; Strage, 1997), c'est sur ces deux dimensions que les enseignants ont été interrogés. Il était attendu que les professeurs des écoles interrogés déclarent que les gens en général considèrent l'intelligence et les performances scolaires des élèves à faible statut socioéconomique comme moins malléable et plus stable que celle des

élèves issus de milieux plus aisés. Ces attentes étaient étendues à l'aptitude à progresser des élèves: les professeurs des écoles devaient déclarer que les gens en général considèrent les enfants à faible statut socioéconomique comme moins aptes à progresser que les enfants à statut élevé.

2) Mesurer l'adhésion déclarée des enseignants à ces théories.

Il était ici question de savoir si les enseignants déclaraient partager les mêmes représentations qu'ils avaient prêtées aux autres individus ou s'ils s'en démarquaient. Cette mesure explicite étant particulièrement directe, il était attendu que les professeurs des écoles interrogés désirent se montrer sous un jour favorable et n'indiquent pas de différence quant à la nature de l'intelligence des individus issus de différents milieux socioéconomiques. La vision malléable de l'intelligence et des performances scolaires devait de plus l'emporter.

4.6.1.2. Méthode

Population :

Quatorze professeurs des écoles stagiaires ont participé à cette étude alors qu'ils achevaient leur formation initiale à l'IUFM de Clermont-Ferrand.

Protocole :

Les professeurs des écoles stagiaires (N=14) étaient invités à remplir l'échelle de mesure explicite à la sortie d'un de leur dernier cours de pratique professionnelle. On leur demandait de répondre le plus vite possible sans réfléchir trop longtemps aux différents items et sans revenir en arrière.

Matériel :

Les participants devaient déclarer leur degré d'accord avec les items proposés sur une échelle de Lickert en 7 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les mêmes items étaient répétés deux fois : pour la mesure de l'existence des représentations

différentes, les individus devaient rendre compte de ce que pensaient les autres (e.g., « *En règle générale, les gens pensent que...* ») puis, pour la mesure d'adhésion à ces représentations, où c'est l'avis propre du participant qui était demandé (e.g., « *personnellement, je pense que...* »). Ces items, intégralement consultables en Annexe 6, concernaient plusieurs construits :

Théories de l'intelligence stable et malléable :

Deux items étaient en relation avec la théorie stable de l'intelligence pour les individus à faible et haut statut socioéconomique (e.g.: « *le niveau d'intelligence des élèves issus de classes sociales favorisées (vs défavorisées) est plutôt stable au cours de leur scolarité.* »)

Deux autres items concernaient la théorie malléable de l'intelligence (e.g. : « *le niveau d'intelligence des élèves issus de classes sociales favorisées (vs défavorisées) peut évoluer au cours leur scolarité.* »)

Performances scolaires stables et malléables :

Les deux items suivant étaient utilisés pour mesurer les représentations de la stabilité des performances scolaires chez les individus à faible et haut statut socioéconomique (e.g., « *les performances scolaires obtenues par les élèves issus de classes sociales favorisées (vs défavorisées)* ») ne peuvent pas beaucoup évoluer au cours de leur scolarité.) Le même procédé était décliné au sujet de la malléabilité des performances scolaires (e.g., « *les performances scolaires obtenues par les élèves issus de classes sociales favorisées (vs défavorisées) peuvent évoluer au cours de leur scolarité.*»)

Aptitude à progresser :

Enfin, les participants devaient se prononcer sur la capacité générale à progresser pour les individus à faible et haut statuts socioéconomique (e.g., « *les élèves issus de classes sociales favorisées (vs défavorisées) peuvent toujours progresser.* »).

4.6.1.3. Résultats

1) Observer l'existence de théories différentes concernant la nature de l'intelligence des élèves issus de milieux socioéconomiques à faible et haut statuts ainsi qu'au sujet de leur aptitude à progresser.

Cette étude se proposait d'explorer les représentations des professeurs des écoles à propos de leurs élèves en fonction du milieu socioéconomique d'appartenance de ceux-ci. Plus précisément, il s'agissait de vérifier l'existence d'un stéréotype stipulant que l'intelligence des individus à faible statut socioéconomique est plus stable et moins malléable que celle des individus à statut socioéconomique plus élevé. L'extension de ce stéréotype à la stabilité/malléabilité des performances scolaires était également testée. Une série de *t*-test pour échantillon apparié a donc été réalisée sur les résultats représentés par la Figure 15 afin de comparer, pour chaque dimension, les réponses fournies pour les élèves à statuts socioéconomiques faibles et élevés.

Stabilité du niveau d'intelligence :

Contrairement à nos hypothèses, d'après les professeurs des écoles, l'intelligence des élèves issus de milieux à faible statut socioéconomique n'est pas considérée par la population en général comme plus stable ($M= 4.7$; $ET= 1.44$) que celle des élèves issus de milieux de statut socioéconomiques plus élevés ($M= 4.5$; $ET=1.40$) ; $t(13)= -0.64$; *ns*.

Stabilité des performances scolaires :

Contrairement à notre hypothèse, les professeurs des écoles ne rapportent pas de différence dans la perception que la population en général a de la stabilité des performances scolaire des élèves à haut ($M= 3.97$; $ET=1.40$) et faible statuts socioéconomiques ($M=4$; $ET=1.41$) ; $t(13)=-.921$; *ns*.

Malléabilité du niveau d'intelligence

Conformément à nos hypothèses, d'après les professeurs des écoles, l'intelligence des élèves à fort statut socioéconomique est perçue comme plus malléable (M= 5.07 ; ET= 1.07) que l'intelligence des élèves à faible statut socioéconomique, (M= 3.86 ; 1.56) ; $t(13)= 2.79$; $p < .05$.

Malléabilité des performances scolaires

Conformément à nos hypothèses, les professeurs des écoles sont plus d'accord pour dire que les performances scolaires des élèves à statut socioéconomique élevé sont perçues comme malléables (M= 5.43 ; ET= 1.02) que pour affirmer la même chose à propos des élèves issus de milieux socioéconomique plus défavorisés, (M= 3.93 ; ET=1.38) ; $t(13)= 3.49$; $p < .01$.

Aptitude à progresser

Conformément à nos hypothèses, les professeurs des écoles sont plus d'accord pour dire que les élèves à statut social élevé sont perçus comme pouvant progresser au cours d'une année scolaire (M= 5.79 ; ET=.90) que pour dire la même chose au sujet des élèves à statut social faible (M= 3.36 ; ET=1.22) ; $t=5.667$; $p<.001$.

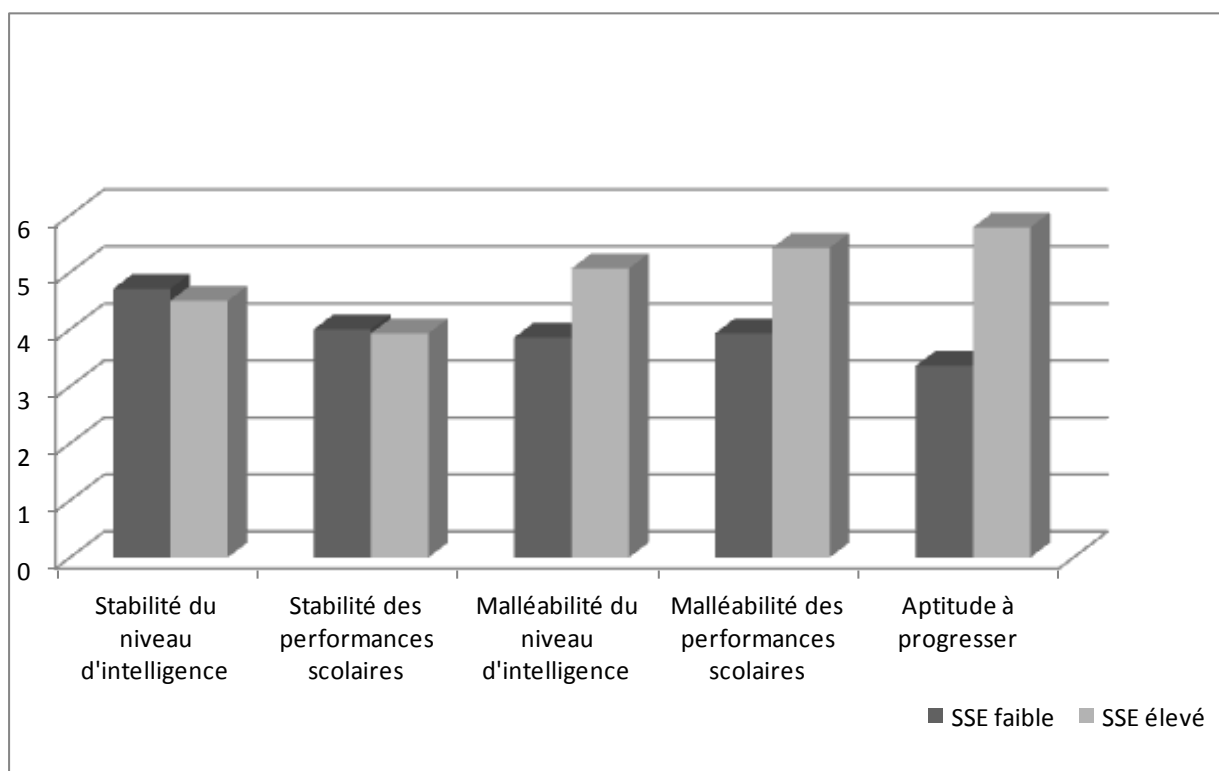


Figure 15 : Niveaux d'accord des professeurs des écoles avec les items concernant les représentations de la population en général au sujet de la stabilité et la malléabilité de l'intelligence et des performances scolaires des élèves en fonction de leur statut socioéconomique.

2) Adhésion à ces théories.

L'objectif de cette étude était également de mesurer si les professeurs des écoles adhèrent eux-mêmes à ces représentations divergentes en fonction du statut socioéconomique des élèves. Toutefois, sur des dimensions aussi sensibles que celles-ci, il était attendu pour cette mesure explicite un biais de désirabilité sociale poussant les individus à répudier pour eux les croyances populaires entérinées lors des mesures précédentes. Les moyennes obtenues sont consultables Figure 16.

Stabilité du niveau d'intelligence

Conformément à nos hypothèses, les niveaux d'accord déclarés par les professeurs des écoles avec les items relatifs à la stabilité de l'intelligence ne peuvent pas être considérés comme différents, que ces items concernent les élèves à fort ou faible statuts

socioéconomiques, respectivement $M=3.36$; $ET=1.22$ et $M=3.14$; $ET=1.35$, $t(13) = 1.88$; $p < .1$.

Stabilité des performances scolaires :

Conformément à nos hypothèses, les professeurs des écoles stagiaires ne manifestent pas plus d'accord avec l'item stipulant la stabilité des performances des élèves à faible statut socioéconomique ($M= 2.22$; $ET=.89$) qu'avec l'item énonçant la stabilité des performances des élèves à statut socioéconomique élevé ($M= 2.43$; $ET=1.22$) ; $t(13) = 1.38$, *ns*.

Malléabilité du niveau d'intelligence :

Les professeurs des écoles stagiaires n'attribuent pas plus le qualificatif « malléable » à l'intelligence des élèves à haut statut socioéconomique ($M= 5.79$; $ET=1.12$) qu'à celle des élèves à faible statut socioéconomique ($M=5.72$; $ET=1.14$) ; $t(13)= 0.563$; *ns*. Ce résultat va dans le sens de nos hypothèses.

Malléabilité des performances scolaires :

Comme attendu, les performances scolaires des élèves issus de milieux favorisés ne sont pas considérées comme plus malléables ($M=6.14$; $ET= .95$) que celles des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés ($M=6.28$; $ET= .91$) ; $t(13)= -0.806$; *ns*.

Aptitude à progresser :

Les professeurs des écoles ne déclarent pas penser que les élèves issus de milieux socioéconomiques favorisés ont une plus grande aptitude à progresser ($M= 6.42$; $ET=.65$) que ceux issus de milieux socioéconomiques défavorisés ($M= 6.50$; $ET=.65$) ; $t(13)=-1$; *ns* .

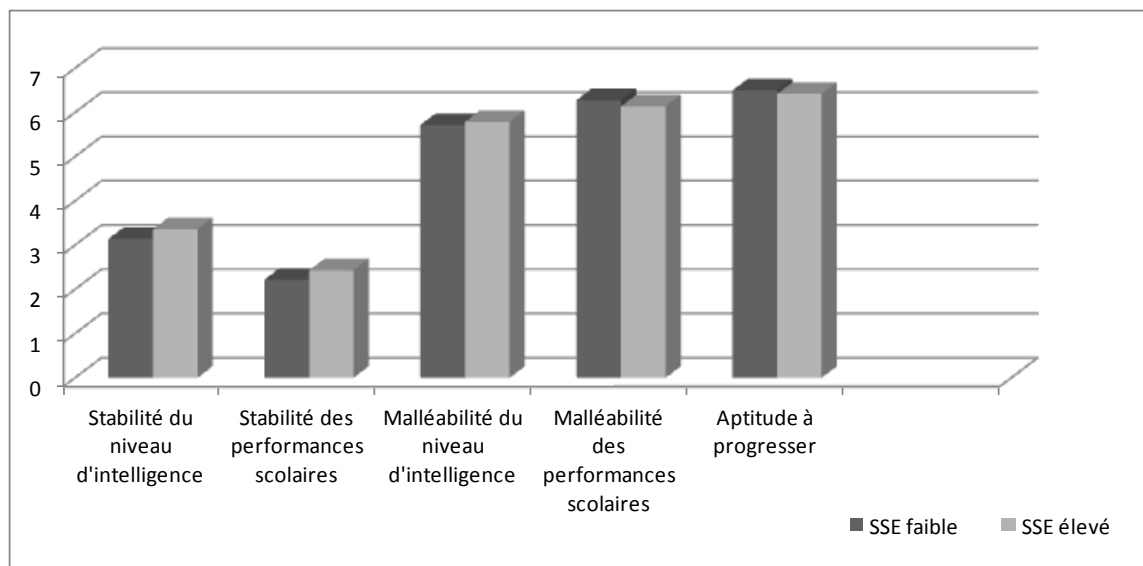


Figure 16 : Niveau d'accord déclaré par les professeurs des écoles avec les items concernant leurs propres représentations au sujet de la stabilité et la malléabilité de l'intelligence et des performances scolaires des élèves en fonction de leur statut socioéconomique.

Se démarquer du stéréotype :

A l'examen de ces résultats, il est clair que les professeurs des écoles sont conscients de l'existence de ce stéréotype au sujet de l'intelligence des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés mais qu'ils s'en démarquent massivement en déclarant ne pas y adhérer.

Une autre série d'analyses des résultats a donc été lancée afin d'observer plus finement la façon dont les professeurs des écoles se démarquent du stéréotype et ainsi de nous renseigner sur la désirabilité sociale inmanquablement reliée à ce thème de recherche. Pour ce faire, une série de *t*-test pour échantillons appariés a été menée, comparant à chaque item la réponse censée refléter l'opinion des gens en général et la réponse traduisant l'opinion du participant lui-même.

Stabilité du niveau d'intelligence et des performances scolaires :

Le degré d'accord personnel à l'item stipulant que l'intelligence est une caractéristique stable chez les élèves à statut socioéconomique élevé est plus faible ($M=3.37$; $ET=1.22$) que le degré d'accord reflétant l'opinion des gens en général ($M=4.5$; 1.40) ; $t(13)=2.511$; $p<.05$. On constate le même phénomène pour les élèves à faible statut socioéconomique (respectivement $M= 3.14$; $ET=1.35$ et $M= 4.71$; $ET=1.44$), $t(13)=4.20$; $p<.001$.

Au sujet de la stabilité des performances scolaires des élèves à SSE élevé, lorsqu'il s'agit de donner leur opinion propre, les professeurs des écoles manifestent moins d'accord ($M= 2.42$; $ET=1.22$) que lorsqu'ils doivent rendre compte de l'opinion des gens en général ($M=3.97$; $ET=1.40$) ; $t(13)= 3.31$; $p<.01$. Les résultats suivent le même pattern pour les élèves issus de milieux socioéconomiques à bas statut ($M= 2.21$; $ET= 0.89$ et $M=4$; $ET=1.41$; $t(13)= 4.372$; $p<.001$).

Malléabilité du niveau d'intelligence et des performances scolaires, aptitude à progresser :

Elèves issus de milieux socioéconomiques à statut élevé :

Pour l'item stipulant la malléabilité du niveau d'intelligence, il n'y a pas de différence significative entre le niveau d'adhésion propre ($M= 5.79$; $ET=1.12$) et le niveau d'adhésion supposé des gens en général ($M= 5.07$; $ET=1.07$) ; $t(13)= -1.74$; *ns* .

Les participants indiquent adhérer au même niveau ($M= 6.14$; $ET=.95$) que la population en général ($M=5.42$; $ET=1.02$) à l'idée de la malléabilité des performances scolaires ; $t(13)= -2.02$; *ns*.

Enfin, concernant l'aptitude à progresser, l'opinion déclarée des professeurs des écoles débutants ($M= 6.42$; $ET=.65$) ne diverge pas de celle attribuée aux gens en général ($M= 5.79$; $ET=.90$), $t(13)= -1.98$; *ns*.

Elèves issus de milieux socioéconomiques à faible statut:

Lorsqu'on interroge les participants au sujet de ces élèves, ils se déclarent eux-mêmes plus en accord avec la malléabilité de l'intelligence ($M=5.71$; $ET=1.14$) que ne le serait, selon eux, la population en général ($M=3.85$; $ET=1.56$), $t(13)=-3.79$; $p<.01$.

On observe le même pattern de résultats lorsqu'on s'intéresse aux performances scolaires, les professeurs des écoles se disent plus en accord avec la malléabilité de celles-ci ($M=6.29$; $ET=0.91$) que la population en générale selon eux ($M=3.92$; $ET=1.38$), $t(13)=-6.09$; $p<.001$.

Enfin, les professeurs des écoles déclarent considérer les élèves à faible statut socioéconomique comme plus aptes à progresser ($M=6.5$; $ET=0.65$) que ne les considère, selon eux, la population en générale ($M=3.36$; $ET=1.22$) ; $t(13)=-8$; $p<.001$.

4.6.1.4. Discussion

1) Existence de divergences quant aux représentations sociales de la stabilité et la malléabilité de l'intelligence et des performances scolaires des élèves en fonction de leur origine socioéconomique.

Le premier objectif de cette étude était d'observer s'il existait des représentations sociales de la malléabilité et de la stabilité de l'intelligence et des performances scolaires qui pourraient être différentes en fonction de l'origine sociale des individus considérés. La question était plus précisément de savoir si les individus issus de groupes à faible statut socioéconomique pouvaient être perçus comme dotés d'une intelligence plus stable, moins malléable que les autres. Ces dimensions étaient également étendues aux performances scolaires : les élèves issus de milieux à faible statut socioéconomique pouvaient être vus comme moins aptes à progresser.

Les résultats obtenus valident en partie nos hypothèses mais la plus grande prudence est requise dans leur discussion. En effet, cette étude, qui devait initialement prendre place dans un protocole plus vaste, présente de nombreuses limites : le nombre de participants est tout d'abord très limité et il s'agit de plus de professeurs des écoles stagiaires : s'ils ont déjà effectué des stages en responsabilité, ils ne sont pour autant pas encore titulaires d'une classe. De plus, les données sont recueillies uniquement par le biais de mesures totalement directes et explicites, laissant ainsi libre cours au biais de désirabilité sociale.

Cependant, malgré ces limites, les résultats obtenus paraissent quelque peu cohérents entre eux : en fait, que l'on parle de l'intelligence ou des performances scolaires, ils suivent le même pattern. Si les individus se refusent à reporter une quelconque différence dans la stabilité de l'intelligence et des performances scolaires entre les groupes, ils reportent en revanche une représentation différente de la malléabilité de ces mêmes caractéristiques en fonction des statuts socioéconomiques des élèves. Pour paradoxaux que puissent paraître ces résultats, ils vont dans le même sens que les résultats souvent obtenus dans la littérature relatant que ces dimensions, « stable » et « malléable », sont des dimensions relativement indépendantes l'une de l'autre (Faria & Fontaine, 1997 ; Schunck, 1995 ; Strage, 1997). En fait, tout se passe comme si les professeurs des écoles ressentaient une différence quant à la représentation de la stabilité/malléabilité de l'intelligence des enfants en fonction de leurs origines socioéconomiques, mais qu'ils redoutaient de se montrer discriminants en endossant des propos trop abruptes : affirmer la stabilité des performances ou des capacités d'individus peut paraître beaucoup plus brutal que de stipuler leur moins grande malléabilité. En fait, les professeurs des écoles interrogés ont assez mal perçu la complétion de ce questionnaire. Ils nous ont fait part de leur malaise face à ces questions qu'ils jugeaient embarrassantes. Le recours au concept d'intelligence ou de capacités pour expliquer publiquement les performances scolaires ne fait, en fait, pas réellement partie du quotidien des professeurs des

écoles. Monteil, Bavent et Lacassagne (1986) montrent par exemple que lorsqu'on demande à des enseignants d'expliquer l'échec des élèves, ces explications diffèrent en fonction de leur caractère public ou non : lorsqu'elles sont anonymes, les explications données par les enseignants ont plus tendance à être internes et dispositionnelles : l'échec est attribué à la faiblesse intrinsèque des élèves. En revanche, lorsque ces explications sont destinées à être publiées dans un journal pour les parents d'élèves, les explications fournies sont alors plus particulièrement externes et concernent alors plus le milieu et l'histoire sociale des élèves. Plus récemment, Dompnier et Pansu (2010) montrent que les explications des performances scolaires valorisées par les enseignants sont, comme prévu par les travaux sur la norme d'internalité, les explications internes mais plus spécifiquement les explications internes contrôlables : les explications en termes d'effort sont donc plus valorisées que celles en termes d'habileté. Selon Dompnier et Pansu, cela est dû au fait que ces explications valorisent le contrôle que les individus peuvent avoir sur leurs performances. En restant extrêmement prudents sur nos conclusions, on peut donc penser qu'il est moins tabou, pour un enseignant, de s'exprimer sur des marges de progression plus ou moins grandes d'élèves plutôt que sur une éventuelle stabilité des performances et des capacités, et que c'est donc pour cela que nos résultats ne concernent que la dimension malléable de l'intelligence et des performances. Quoiqu'il en soit, ces résultats amènent bien à penser que les élèves issus de milieux à faible statut socioéconomique sont bien considérés, dans la société, comme moins aptes à progresser que les autres, et cela, quel que soit l'indicateur observé : le niveau d'intelligence ou le niveau de performances scolaires.

2) Adhésion des professeurs des écoles à ces représentations.

Globalement, les professeurs des écoles déclarent ne faire aucune différence quant à la malléabilité ou la stabilité de l'intelligence ou des performances scolaires des élèves en

fonction de leur origine sociale. Ces résultats, attendus, doivent être discutés pour ce qu'ils sont : les résultats d'une mesure explicite. On ne peut en effet, pas exclure que les professeurs des écoles aient cédé à une stratégie d'auto-présentation (Dambrun & Guimond, 2003) les poussant à répondre ce qui est socialement désirable. L'analyse plus fine des résultats montre d'ailleurs qu'ils se différencient des pensées qu'ils attribuent aux autres uniquement sur les items non désirables socialement : ils se disent ainsi moins en accord que la population en général avec tous les items ayant trait à la stabilité de l'intelligence et des performances, mais également plus en accord avec la malléabilité de ces mêmes caractéristiques uniquement chez les individus à faible statut socioéconomique de manière à ne plus montrer de différences comparativement aux déclarations faites pour les élèves à statut élevé.

Pour l'avenir, il serait donc intéressant de recourir à une mesure implicite, comme prévu initialement, ou du moins indirecte. On pourrait par exemple étudier les interactions développées par les professeurs des écoles avec les élèves en fonction de l'origine socioéconomique de ceux-ci, afin de voir si on note des différences. Ces observations pourraient porter sur la nature des questions posées par les enseignants, ou sur le style attributif employé, puisqu'on sait que les représentations de l'intelligence jouent sur ces facteurs (Doudin & Martin, 1999). Ceci d'autant plus que dans cette étude, même si les professeurs des écoles ne déclarent pas adhérer à ces représentations, on voit qu'ils sont conscients de leur existence. Or, les travaux portant sur les stéréotypes montrent que les personnes qui connaissent les stéréotypes, même si elles n'y adhèrent pas, ne sont pas à l'abri dans certaines situations, de filtrer l'information et de se comporter en fonction de ces stéréotypes. En effet, on sait que l'activation des stéréotypes est quelque chose d'automatique et qu'il faut ensuite mobiliser des ressources afin de contrôler et d'inhiber ce recours. Lorsque les ressources sont limitées, la simple connaissance du stéréotype peut impacter les pensées et comportements des individus (Yzerbyt & Schadron, 1996).

Il serait également intéressant de répliquer cette étude auprès de professeurs des écoles ayant plus d'ancienneté afin de voir l'évolution de leurs déclarations. On peut penser que dans cette étude, des professeurs des écoles plus expérimentés, eux-mêmes confrontés à la disparité de réussite entre milieux socioéconomiques, auraient pu souscrire au stéréotype de la plus grande stabilité du niveau d'intelligence des individus issus de milieux à faible statut. Il serait, de ce point de vue également, intéressant d'étudier les différentes représentations que les professeurs des écoles ont construites au sujet de l'intelligence et des performances des filles dans le domaine où elles sont discriminées : les mathématiques.

En conclusion, malgré ses limites, cette étude a le mérite de montrer que sur une mesure aussi directe que celle-ci, on peut trouver une différence dans les représentations au sujet de l'intelligence des individus issus de milieux socioéconomiques différents. Lorsqu'on sait les implications que ces représentations peuvent avoir sur les pratiques, il paraît important d'essayer de les cerner plus en profondeur, voire même ensuite de former les enseignants à leurs sujets. C'est d'ailleurs la piste que proposent certains chercheurs comme Doudin et Martin (1999).

5. Conclusion

Ce chapitre a été l'occasion de montrer que certains groupes ne sont pas égaux dans la manière dont la population se les représente : on sait qu'il existe un stéréotype d'infériorité ciblant les femmes en mathématiques et les individus à faible statut socioéconomique au sujet de leur intelligence en général. L'étude 1 présentée dans ce chapitre tend à montrer que les enfants sont très jeunes conscients de ce stéréotype relatif aux classes sociales défavorisées. Plus encore, les études 2 et 3 tendent à montrer que ce stéréotype stigmatise non seulement le niveau d'intelligence et de performances des élèves issus de milieux à faible statut

socioéconomique, mais aussi qu'il semble contaminer la vision qu'on a de leur capacité à progresser. Les enfants issus de ces groupes semblent eux-mêmes avoir internalisé en partie ce stéréotype car ils ont tendance à considérer l'intelligence comme étant une caractéristique plus stable que ne le font leurs camarades à statuts socioéconomiques plus élevés. Ils semblent également plus préoccupés que ces derniers par la volonté de démontrer leurs capacités. Ces différences sont cependant moins marquées que celles que nous attendions et nous amènent maintenant à nous interroger sur le poids du contexte situationnel : en effet, on sait que le contexte, la situation elle-même de production de performances peut, de par ses caractéristiques, activer plus précisément l'une au l'autre des théories de l'intelligence, l'un ou l'autre des buts de réussite avec les conséquences que l'on sait sur l'investissement et la performance. Notre travail se poursuit donc en étudiant l'impact possible des différents contextes évaluatifs sur l'activation des représentations des élèves et sur leurs performances.

CHAPITRE 4 : Stéréotypes, Buts de réussite et Situations Evaluatives.

L'école actuelle veut toujours hiérarchiser; ce qui importe avant tout, c'est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l'emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers: bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que, dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart, ou n'auront en tout cas plus l'importance d'antan. L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres.

Claparède, L'école sur mesure (1920)

Les études citées dans le chapitre précédent montrent qu'il existe des stéréotypes prenant pour cibles les personnes ayant un faible statut socioéconomique (Etudes 1 et 3) et les femmes (Brown & Joseph, 1999 ; Guimond & Roussel, 2002 ; Hargreaves et al., 2008 ; Keller, 2002). Ces stéréotypes d'infériorité intellectuelle semblent être connus des individus, autant pour les personnes issues des milieux modestes que pour les femmes, et ceci même chez les enfants (Stein & Smithell, 1969). De plus, l'étude 2 présentée au sein du chapitre 3 laisse penser que les jeunes enfants issus de milieux modestes ainsi que les filles semblent avoir intériorisé en partie ce stéréotype car ils semblent définir l'intelligence comme un trait plus stable que ne le font les enfants issus de milieux favorisés ou les garçons. Les enfants d'origine sociale modeste semblent en outre adopter plus de buts centrés sur la performance que les autres enfants, ou du moins avoir ces construits plus accessibles que les autres.

Ce chapitre sera maintenant l'occasion de s'intéresser au rôle du contexte de production de performance. Ce contexte peut en effet, soit en entrant en interaction avec les

connaissances que les individus ont développées à propos d'eux-mêmes (Huguet, Brunot & Monteil, 2001 ; Monteil & Huguet, 1991, 2001), soit par ses caractéristiques propres (Ambady, Shih, Kim & Pettinski, 2001 ; Croizet & Claire, 1998 ; Steele et Aronson, 1995) avoir un impact sur la performance.

1. Le poids du contexte

La psychologie sociale étudie l'impact du contexte sur la performance. Les travaux qui vont être exposés dans cette section considèrent que le contexte situationnel peut être, dans certaines conditions, vecteur d'une menace. Cette menace porterait soit sur l'identité personnelle des individus (Huguet, Brunot, Monteil, 2001 ; Monteil & Huguet, 1991, 2001, 2002), soit sur leur identité sociale (Croizet & Claire, 1998 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999 ; Steele & Aronson, 1995) mais elle aurait dans tous les cas les mêmes conséquences délétères sur les comportements et les cognitions des individus, et donc sur leurs performances (Croizet, et al., 2003).

1.1. Contexte et Menace de l'identité personnelle

Nous avons déjà vu que les enfants possèdent des connaissances sur eux, notamment sur eux en tant qu'élèves, en partie construites à partir d'épisodes de leurs expériences antérieures et stockées en mémoire autobiographique. Nous avons ainsi présenté les connaissances appartenant au concept de soi ainsi qu'un sentiment particulier appelé sentiment d'efficacité personnelle qui désigne la confiance que les individus ont dans leur capacité à réussir une tâche donnée. Ces connaissances forment, selon Monteil et Huguet (2002) le contexte interne de l'élève. Or, ces auteurs montrent que parfois, ce contexte interne peut entrer en résonance avec la situation que vit l'individu, situation alors appelée contexte

externe. Selon Monteil et Huguet, en effet, il peut arriver que certains éléments de la situation agissent comme des indices permettant de récupérer en mémoire les expériences plus ou moins couronnées de succès - et donc émotionnellement positives ou négatives - que l'individu a déjà vécues dans cette même situation. C'est de cette interaction entre contextes interne et externe que naîtraient des conséquences cognitives pesant plus ou moins sur les performances.

Monteil et ses collaborateurs (Huguet, Brunot & Monteil, 2001 ; Monteil & Huguet, 1991, 2001, 2002) utilisent pour étudier cet effet une tâche particulière tirée d'un test utilisé en psychométrie et utilisant la figure de Rey-Osterrieth (Rey, 1941). Ce test s'effectue en deux temps : d'abord le participant doit mémoriser la figure de Rey composée de plusieurs figures géométriques entrelacées, puis il doit la reproduire de mémoire. Sa performance peut ensuite être mesurée en fonction d'un barème qui alloue un certain nombre de points pour chacun des éléments de la figure initiale présents sur la reproduction effectuée par le participant. Ce barème tient également compte de la fidélité de la forme et de l'emplacement de chacun des éléments. Les participants des études citées étaient de jeunes adolescents âgés de 10 à 15 ans et sélectionnés sur la base de leur passé scolaire de « bons élèves » ou au contraire de « mauvais élèves » en mathématiques et plus particulièrement en géométrie. Les chercheurs disposaient donc d'élèves ayant un contexte interne relié plutôt à des expériences de réussite dans le domaine de la géométrie et d'élèves jouissant dans ce même domaine d'un contexte interne plutôt relié à des expériences négatives. Les chercheurs ont ensuite manipulé le contexte externe des participants en aménageant la situation dans laquelle ils se trouvaient de façon à ce que celle-ci comporte – ou non – des indices activant ce contexte interne dissemblable. Ainsi, pour la moitié des participants, la tâche à effectuer était présentée comme une tâche de dessin alors qu'elle était décrite à l'autre moitié comme une tâche de géométrie. Les résultats montrent que lorsque la tâche est présentée comme une tâche de géométrie, donc

lorsqu'elle active le contexte interne des élèves dans cette discipline, les « bons élèves » réussissent mieux que les élèves connus pour rencontrer des difficultés dans cette discipline. En revanche, lorsque la tâche est présentée comme une tâche de dessin, les deux groupes d'élèves obtiennent des performances comparables : les élèves « faibles » obtenant dans cette condition de meilleures performances que les élèves « faibles » de la condition « géométrie ». Pour expliquer ces résultats récurrents, les auteurs ont recours à l'idée de charge cognitive : ainsi, ils expliquent que la situation potentiellement menaçante amènerait l'individu à focaliser son attention sur le soi et que ce mécanisme aurait pour effet de diminuer les ressources attentionnelles disponibles pour accomplir la tâche (Brunot, Huguet & Monteil, 2000 ; Monteil, Brunot & Huguet, 1996).

Nous nous trouvons ici dans une situation où des indices situationnels entrent en écho aux connaissances sur soi précédemment construites par un individu d'après son vécu personnel, son passé d'élève. Cependant, cette étude a également été répliquée en s'intéressant à une réputation d'infériorité provenant non plus du passé scolaire, mais de l'appartenance à un groupe social : le même protocole a en effet été proposé à des garçons et à des filles d'école élémentaire. L'hypothèse centrale de ces études était que les filles puiseraient dans le contexte situationnel de géométrie des indices entrant en interaction avec leur connaissance du stéréotype stipulant leur faiblesse dans cette discipline (Huguet & Régner, 2007, 2009). Cette interaction ne devait pas se produire dans le contexte plus neutre de dessin ou, selon l'étude, de test mnésique. Les résultats obtenus vont effectivement dans ce sens puisque les filles, qui obtiennent de moins bonnes performances que les garçons lorsqu'elles pensent faire de la géométrie égalent et même surpassent ces derniers lorsqu'elles pensent réaliser une épreuve de dessin ou de mémoire. Ces études, bien qu'utilisant le même protocole que les études précédentes, sont sous-tendues par une problématique légèrement différente. Elles s'insèrent dans le champ de l'étude du phénomène de menace du stéréotype.

1.2. Contexte et menace de l'identité sociale.

1.2.1. Le phénomène de menace du stéréotype

Le phénomène de menace du stéréotype a été mis en lumière et nommé ainsi pour la première fois en 1995 par Steele et Aronson. Ces auteurs s'intéressaient à la population noire américaine et s'étonnaient de constater les moindres performances systématiquement enregistrées par les étudiants appartenant à cette population comparativement à celles obtenues par les étudiants blancs. Plus précisément, ces auteurs se sont intéressés aux étudiants noirs d'universités prestigieuses, ayant donc atteint un niveau d'excellence académique indéniable et ne pouvant donc pas être considérés comme désidentifiés de ce domaine académique ou comme possédant des connaissances sur soi négatives dans le contexte scolaire. Dans l'étude réalisée, Steele et Aronson proposent à des étudiants noirs et des étudiants blancs de l'université de Stanford de réaliser un test verbal dont seul l'habillage diffère entre les deux groupes expérimentaux. Tandis qu'une première moitié des participants croit réaliser un test diagnostique des capacités intellectuelles, l'autre moitié est avertie que cette tâche est un simple exercice de laboratoire. L'hypothèse des chercheurs est que le contexte externe –la tâche présentée comme diagnostique des capacités intellectuelles- active la connaissance du stéréotype d'infériorité intellectuelle des participants noirs et génère alors des conséquences cognitives conduisant à la baisse de leurs performances uniquement dans cette situation. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse : les étudiants noirs de la condition « test d'intelligence » enregistrent de moins bonnes performances que les étudiants blancs de cette même condition, mais également que tous les participants de la condition « test de laboratoire ». L'explication donnée par les chercheurs est que les individus appartenant à des groupes sociaux stigmatisés par un stéréotype d'infériorité ressentent,

lorsqu'ils sont placés dans une situation où ils sont susceptibles de confirmer à leurs yeux ou aux yeux des autres le stéréotype, un inconfort psychologique qui se traduit par une perturbation de leurs fonctions cognitives et donc, entre autres, par une diminution de leurs performances (Steele & Aronson, 1995 ; Steele, 1997). En fait, ce qui semble menacer l'individu stigmatisé est le fait que l'obtention d'une mauvaise performance dans cette situation stéréotypée pourrait être expliquée uniquement en faisant appel au stéréotype négatif. L'individu ne se sent donc plus pris en compte comme une personne avec des caractéristiques propres, mais comme un exemplaire de son groupe d'appartenance. Désert, Croizet et Leyens (2002) parlent à ce titre de dé-individuation.

Cet effet, initialement obtenu auprès d'étudiants noirs stigmatisés sur le domaine de l'intelligence, a également été depuis étudié auprès de nombreux groupes sociaux. En fait, il semble que la menace du stéréotype puisse atteindre tout membre d'un groupe stigmatisé par un stéréotype négatif. Ainsi, le groupe des femmes et le stéréotype d'infériorité intellectuelle dans le domaine scientifique qui le stigmatise a-t-il tout particulièrement été étudié. Les résultats montrent généralement que les femmes placées dans une situation pouvant être interprétée à la lumière de ce stéréotype, obtiennent de moins bonnes performances que les hommes et que les femmes et les hommes placés dans une condition plus neutre. Ainsi, Spencer, Steele et Quinn (1999) ont par exemple montré que la performance de femmes à un test de maths chute lorsque ces femmes sont prévenues que ce type de test est normalement mieux réussi par les hommes que par les femmes. En l'absence d'une telle information, les performances égalent celles des hommes, rejetant ainsi l'explication génétique entrevue lors du chapitre 2. Cet effet a été étudié nombre de fois auprès de la population féminine adolescente, adulte et plus rarement infantile, dans de multiples situations ayant toute en commun de rendre saillant ou juste applicable le stéréotype de genre d'infériorité dans le domaine mathématique (Ambady, et al., 2001 ; Ambady, Paik, Steele, Owen-Smith &

Mitchell, 2004 ; Huguet & Régner, 2007 ; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000 ; Keller & Dauenheimer, 2003 ; Quinn & Spencer, 2001 ; 2009 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999) mais aussi dans des domaines reliés au domaine des mathématiques comme l'informatique (Koch, Müller & Sieverding, 2008 ; Smith, Morgan et White, 2005) ou la conduite automobile (Yeung & Von Hippel, 2008) et encore les capacités athlétiques (Chabalaev, Sarrazin, Stone & Cury, 2008).

Les individus issus de groupes sociaux de faible statut socioéconomique sont également sensibles à cet effet de menace du stéréotype : Croizet et Claire (1998) montrent en effet que les performances de ces étudiants à un test verbal sont moindres que celles des autres participants de haut statut lorsqu'ils considèrent ce test comme diagnostique des capacités verbales et que leur appartenance groupale a été rendue saillante par des questions concernant la profession et le niveau d'étude de leurs parents (voir aussi Désert et al., 2009 ; Harrison, Stevens, Monty & Coakley, 2006 ; Spencer & Castano, 2007).

Les groupes constitués sur la base des filières d'études suivies sont également la cible de stéréotypes plus ou moins négatifs et donc c'est tout logiquement que leurs membres peuvent également être touchés par cet effet de menace. Ainsi, Croizet, Dutrévis et Désert (2002) montrent que les étudiants titulaires d'un baccalauréat technique sont menacés face à un test verbal. Ils y obtiennent en effet de plus mauvaises performances lorsqu'on le leur présente comme diagnostique des capacités intellectuelles que lorsqu'ils pensent que ce test concerne le fonctionnement mnésique. Comme dans les autres études, les performances des participants non stigmatisés - ie., les titulaires d'un baccalauréat général - ne sont pas impactées par le contexte de passation. De la même façon, les étudiants de psychologie, réputés moins intelligents que les étudiants des filières scientifiques, enregistrent de plus mauvaises performances au test des matrices de Raven si on leur dit que ce test est révélateur

de leurs aptitudes de raisonnement logique et mathématique plutôt que si on leur laisse penser qu'il s'agit d'un simple exercice ne mesurant aucune aptitude particulière (Croizet et al., 2004).

Enfin, et sans être exhaustif sur l'immense engouement expérimental qu'a suscité la définition de cet effet de menace du stéréotype, notons que les groupes habituellement dominants dans nos sociétés peuvent également être victimes de l'effet de menace du stéréotype pour peu que l'on trouve un stéréotype susceptible de les stigmatiser dans un domaine. Ainsi, par exemple, les hommes blancs de type européen voient leurs performances en mathématiques chuter lorsqu'ils effectuent le test après avoir lu des coupures de presse indiquant que les étudiants asiatiques ont un niveau excellent dans cette discipline (Aronson, Lustina, Good, Keough, Steele & Brown, 1999). De la même manière, Stone, Lynch, Sjomeling et Darley (1999) montrent que les performances sportives d'hommes américains d'origine européenne peuvent être réduites lorsqu'on active le stéréotype selon lequel leurs aptitudes athlétiques seraient moins élevées que celles des individus afro-américains.

On voit donc que la première condition pour qu'un effet de menace du stéréotype se produise est l'existence d'un stéréotype négatif, dans quelque domaine que ce soit, stigmatisant les membres d'un groupe social. Cependant, les études menées à ce sujet ont identifié un certain nombre d'autres caractéristiques rendant les situations plus ou moins menaçantes qu'il est maintenant temps de passer en revue.

1.2.2. Les caractéristiques de la situation menaçante

Tout d'abord, la situation qui génère un effet de menace du stéréotype possède un caractère évaluatif des capacités des individus. Dans la littérature qui se rapporte à la situation de menace du stéréotype, les chercheurs utilisent le mot de « diagnosticité de la tâche ». Ainsi,

dans l'expérience princeps menée sur la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995), c'est ce caractère « diagnostique » des capacités intellectuelles des étudiants qui était manipulé. De nombreuses autres études utilisent cette dichotomie diagnostique/non diagnostique des capacités pour qualifier les tâches qu'elles proposent et induire – ou non- un effet de menace (Chalabaev et al., 2008 ; Croizet & Claire, 1998 ; Croizet et al., 2002 ; Croizet et al., 2004 ; Désert et al., 2009 ; Harrison, Stevens, Monty & Coakley, 2006 ; Huguet & Régner, 2007 ; 2009, Spencer & Castano, 2007 ; Stone et al., 1999).

Une autre caractéristique des situations d'occurrence de l'effet de menace du stéréotype concerne la difficulté de la tâche. En effet, si les performances chutent en situation menaçante, c'est justement parce que les participants ressentent une pression et craignent que leur éventuel échec soit jugé en fonction du stéréotype. Autant dire, donc, que la tâche doit présenter un certain niveau de difficulté. Lorsque les individus sont confrontés à une tâche facile, le sentiment de réussite qu'ils en retirent ne déclenche pas chez eux de menace liée à la crainte de confirmer le stéréotype négatif (Steele et al., 2002). Spencer et al., (1999) montrent par exemple dans leur première étude que l'effet de menace du stéréotype conduit les femmes à obtenir, en situation menaçante, de moindres performances que les autres participantes en mathématiques en condition neutre ou que les hommes des deux conditions uniquement lorsque ce test est difficile. Il n'y a pas d'effet de menace du stéréotype lorsque la tâche est plus facile.

L'effet de menace du stéréotype a également été obtenu dans les situations où le stéréotype est applicable, c'est-à-dire où il peut être mobilisé pour expliquer les différences de performances obtenues entre les membres des différents groupes. Ainsi, de nombreuses études induisent des situations de menace en précisant que le test que les participants vont réaliser est connu pour générer des différences intergroupes dans les résultats. Par exemple, Spencer et al.

(1999) expliquent à leurs participants que le test de mathématiques qu'ils vont réaliser est généralement mieux réussi par les hommes que par les femmes, ce qui conduit ces dernières à ressentir la menace comparativement à la situation « neutre » où on stipule qu'on ne retrouve généralement pas pour ce test les différences de performances habituelles entre hommes et femmes (voir aussi Keller & Dauenheimer, 2003 pour les femmes en mathématiques ; Koch, Müller & Sieverding, 2008 pour les femmes en informatique ; Aronson et al., 1999 pour les hommes blancs et les mathématiques).

Enfin, certaines études ont également créé des situations de menace du stéréotype en rendant l'identité sociale des participants saillante. Par exemple, Ambady et al. (2001) travaillent sur le double stéréotype ciblant des fillettes américaines d'origine asiatique en mathématiques. Les filles sont en effet réputées inférieures en mathématiques, alors que les asiatiques sont connus pour posséder de hautes compétences dans cette discipline. Les auteures utilisent une activité de coloriage afin d'activer l'une ou l'autre des identités sociales des fillettes. Elles montrent ainsi que les fillettes chez qui on a activé l'identité sociale de fille en leur demandant de colorier un dessin représentant une petite fille et sa poupée réussissent moins bien un test de mathématiques que celles ayant colorié un dessin de paysage. Les fillettes qui, en revanche, ont colorié un dessin représentant deux enfants asiatiques mangeant du riz, censé activer leur identité d'individu asiatique réussissent mieux que celles ayant colorié le paysage.

On vient de voir que certains éléments de la situation peuvent faire en sorte que cette situation soit plus ou moins menaçante pour certains individus. Cependant, les individus eux-mêmes présentent des caractéristiques qui vont être en mesure de modérer leur ressenti face aux situations et donc le niveau de menace du stéréotype ressenti.

1.2.3. Les modérateurs de l'effet

L'effet de menace du stéréotype a, rappelons-le, été mis en évidence pour la première fois auprès d'étudiants noirs ayant franchi avec succès toutes les barrières pour accéder à la prestigieuse université de Stanford (Steele & Aronson, 1995). En fait, c'est même toute la force de ce champ de recherche qui montre que le stéréotype peut jouer d'une manière exclusivement situationnelle même sur les performances des individus n'ayant jamais intériorisé le stéréotype négatif les stigmatisant et donc ne s'étant pas désidentifiés des domaines concernés. Pour Steele (1997), l'identification des individus au domaine stéréotypé est même une des conditions pour que l'effet de menace se produise. En effet, pour que la situation évaluative génère de la pression évaluative, il faut que l'individu considère encore le domaine dans lequel il est évalué comme important pour la définition de soi. Si tel n'est pas le cas, alors le fait de confirmer ou non le stéréotype et d'être jugé selon lui serait moins menaçant. Cette hypothèse est effectivement corroborée par les résultats des études menées à ce sujet. Ainsi, Aronson et al. (1999) étudient le stéréotype ciblant les compétences des hommes blancs en mathématiques supposées plus faibles que celles des hommes asiatiques. Ces auteurs appliquent le protocole classique de celui de la menace du stéréotype, mais ils disposent d'une mesure d'identification au domaine des mathématiques de leurs participants, qu'ils divisent, sur cette base, en trois groupes : les fortement, les moyennement et les faiblement identifiés à ce domaine. Les résultats montrent qu'effectivement, les hommes blancs victimes de l'effet de la menace du stéréotype sont bien les plus identifiés au domaine des mathématiques. Les hommes moins identifiés ont même tendance à mieux réussir le test en condition « menaçante », c'est-à-dire lorsque le stéréotype est rendu saillant. On sait en effet que l'effet de menace du stéréotype s'obtient auprès de participants fortement identifiés aux domaines testés (Davies, Spencer, Quinn & Gerhardstein, 2002 ; Quinn & Spencer, 2001 étude 2). Pour ce qui est de l'existence de ce même effet chez les individus faiblement

identifiés ou dé-identifiés, les résultats sont plus ambigus. Chez ces individus, il semblerait qu'une situation qui active le stéréotype négatif dans le domaine de faible identification puisse amener un surplus motivationnel (Keller, 2007) pour la réussite qui leur permettrait parfois de mieux réussir que dans une situation plus neutre (Keller, 2007 ; Aronson et al., 1999). Cependant, d'autres études relatent des effets de menace du stéréotype obtenus chez des participants faiblement identifiés au domaine étudié (Keifer & Sekaquaptewa, 2007 ; Spencer & al, 1999 étude 3). Steele, James et Barnet (2002) suggèrent alors que le fait d'accentuer situationnellement l'importance de la réussite pour le soi pourrait amener les individus faiblement identifiés au domaine à accroître temporairement leur niveau d'identification et donc à devenir sensibles à l'effet de menace du stéréotype.

Une autre variable parfois considérée comme variable modératrice de l'effet de menace du stéréotype est le niveau d'identification des participants à leur groupe d'appartenance. En effet, on sait que l'effet de menace du stéréotype peut être induit en rendant saillant le stéréotype stigmatisant ou encore simplement en rendant saillante l'appartenance sociale des participants au groupe stigmatisé (Ambady et al., 2001 ; Davies et al., 2002 ; Steele et Aronson, 1995). Or, l'identité sociale d'un individu, définie par les groupes sociaux auxquels il appartient (Tajfel, 1972) peut être plus ou moins importante pour la définition que les individus ont d'eux-mêmes. On dit qu'ils sont plus ou moins identifiés à leurs groupes d'appartenance en fonction de l'importance que ces appartenances revêtent dans leur concept de soi. Or, Schmader (2002) montre que le niveau d'identification des participantes de son étude au groupe des femmes modère l'effet de menace du stéréotype auquel il les soumet : les femmes qui obtiennent les moins bonnes performances au test de mathématiques réalisé en condition menaçante sont les femmes qui sont le plus fortement identifiées à ce domaine mathématique. Ce résultat n'est pas constant puisqu'il a aussi été démontré pour certains groupes qu'un haut niveau d'identification aurait plutôt un effet

bénéfique (Branscombe, Schmitt & Harvez, 1999). Selon Steele et al. (2002), une forte identification au groupe d'appartenance pourrait aussi avoir un effet protecteur face aux situations menaçantes pour les membres des groupes fortement exposés à une discrimination, qui –du fait de cette discrimination- auraient pu élaborer des stratégies collectives pour résister aux menaces.

L'effet de menace du stéréotype a été le plus souvent étudié dans des expériences de laboratoire où tous les facteurs se doivent d'être extrêmement contrôlés (Wicherts, Dolan & Hessen, 2005). On pourrait dès lors se demander s'il existe des situations naturelles dans lesquelles tous les facteurs identifiés comme nécessaires à l'apparition de l'effet de menace du stéréotype sont présents. En d'autres termes, l'effet de menace du stéréotype est-il un phénomène qui peut jouer sur les performances des individus stigmatisés dans la vie « ordinaire » ou bien n'est-il observable, comme certains auteurs le laissent entendre qu'en laboratoire (Sackett, Hardison & Cullen 2004) ? Walton et Spencer (2009) répondent optent pour la première solution dans deux méta-analyses qui révèlent que les scores obtenus aux évaluations standardisées généralement réalisées au cours des cursus scolaires sont impactés par la menace du stéréotype et donc que ces «notes et scores sous-estiment systématiquement les capacités intellectuelles des étudiants victimes de stéréotypes négatifs » (p.1132, notre traduction). De la même manière, Bagès et al. (2008) retrouvent l'effet de menace du stéréotype auprès d'une population d'écoliers qu'elles soumettent dans les conditions recommandées par l'Education Nationale à des exercices issues des évaluations nationales de CM2. Dans l'expérience déjà citée au début de cette partie, Huguet et Régner (2007) poussent la démonstration plus loin en répliquant l'effet de menace sur des fillettes âgées de 11 à 13 ans dans des situations de classe qu'ils qualifient de « quasi-ordinaires » prouvant ainsi la validité écologique d'un tel concept. On le voit donc l'effet de menace du stéréotype n'est pas un artefact et il peut tout à fait être à l'origine des écarts de performances observés d'une

manière récurrente dans les classes et qui sont l'objet de ce travail. Cette thèse avait pour objectif de proposer des aménagements possibles du contexte scolaire afin que chaque élève, quelle que soit sa situation et malgré les stigmates le prenant pour cible puisse rencontrer les meilleures conditions pour apprendre et produire des performances relativement proches de ses compétences réelles. Nous avons donc choisi de rester dans des conditions les plus proches possibles des situations scolaires quotidiennes et donc de n'utiliser que des consignes évaluatives proches de celles transmises par les enseignants en situations réelles de classe.

Les travaux menés à propos de la menace du stéréotype participent à montrer que le contexte évaluatif peut engendrer des contraintes sur les personnes évaluées et que ces contraintes peuvent en retour conduire ces personnes à produire des performances qui ne sont pas révélatrices de leurs réels niveaux de compétence. Mais quels sont les mécanismes à l'œuvre et surtout est-il possible d'amoindrir voire d'éradiquer cette menace et ses effets ?

1.3. Comprendre et ... éradiquer la menace ... ?

Bien sûr, les recherches qui ont étudié la menace du stéréotype ont également cherché à cerner les mécanismes sous-jacents à cette menace aboutissant à la baisse des performances des individus. Certains médiateurs de l'effet de la situation menaçante sur les performances ont ainsi été étudiés. Sans être exhaustif, on peut citer par exemple l'anxiété (Spencer et al., 1999 ; Steele, 1997 ; Steele & Aronson, 1995), l'apparition de pensées négatives telles que la frustration, la tristesse (Keller & Dauheimer, 2003) ou de pensées liées au stéréotype (Steele & Aronson, 1995) aboutissant à la démotivation ou à la saturation des capacités attentionnelles. On a également constaté que le fonctionnement de la mémoire de travail pouvait être affecté par la situation de menace (Croizet et al., 2004 ; Schmader & Johns, 2003). La situation de menace du stéréotype semble également minimiser les attentes de performances (Stangor, Carr & Kiang, 1998) et donc impacter les efforts investis dans la

tâche par les individus menacés (Stone, 2002) qui sont alors tentés de protéger leur estime de soi par l'emploi de stratégies d'auto-handicap (Keller, 2002).

Même si les médiateurs de l'effet de menace du stéréotype ne sont pas encore clairement et unanimement identifiés, les chercheurs ont cependant trouvé certaines parades permettant d'annuler cette menace. Certaines de ces parades consistent logiquement à instaurer des conditions inverses à celles présentées dans ce chapitre comme générant l'effet de menace du stéréotype. Les chercheurs savent donc faire en sorte que des femmes, des personnes issues de milieux défavorisés, des personnes issues de minorités ethniques, des personnes âgées, etc... bénéficient de conditions plus neutres permettant à leurs compétences de s'exprimer de manière plus juste. Cependant, les aménagements présentés jusqu'à maintenant nous semblent parfois poser quelques limites écologiques. En effet, l'objectif de ce travail était, rappelons-le, de montrer que les différences de performances entre groupes sociaux pouvaient être dues à l'existence de stéréotypes stigmatisant l'intelligence et la malléabilité de celle-ci, mais également de proposer quelques aménagements situationnels à même de réduire cet impact. Voyons donc quelques solutions proposées par les chercheurs et si on peut les adapter facilement au contexte scolaire.

La première solution est l'élimination de la diagnosticité de la tâche (entre autres : Steele & Aronson, 1995 ; Croizet & Claire, 1998 ; Spencer & Castano, 2007). Pour transposer cette solution au milieu scolaire, il s'agirait d'évincer le caractère évaluatif des tâches proposées ou alors de les habiller de manière à ce qu'elles soient perçues comme attachées à d'autres disciplines moins menaçantes (Huguet & Régner, 2007). Cette piste d'action n'est pas envisageable en contexte scolaire. En effet, comme nous le verrons plus loin, l'évaluation est au centre des pratiques scolaires et ce pour deux raisons : d'abord les enseignants sont tenus de communiquer des résultats diagnostiques des compétences - ou censés l'être - à

l'institution scolaire et aux parents d'élèves pour servir de base aux décisions d'orientation, aux passages dans les classes ou niveaux supérieurs,... mais en plus le processus évaluatif même fait partie du chemin des apprentissages qui sont généralement de meilleure qualité lorsque les élèves reçoivent des renforcements sur leur évolution (Black & William, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Gibbs & Simpson, 2004). Il est d'ailleurs à noter que la capacité à élaborer des évaluations servant ces deux objectifs fait partie du référentiel de compétences que les professeurs des écoles ou de collège et lycée stagiaires doivent avoir acquis pour être titularisés (MEN, 2010).

La seconde solution souvent observée dans ce champ d'étude est de conserver l'aspect diagnostique des tâches, mais de rendre le stéréotype dont les participants sont la cible non applicable, c'est-à-dire de préciser que les tests et tâches donnés aux élèves ne produisent habituellement pas les différences de performances prédites par le stéréotype (entre autres : Quinn & Spencer, 2001 ; Spencer et al., 1999). En contexte scolaire, on imagine mal l'enseignant, avant chaque tâche évaluative, passer en revue l'ensemble des stéréotypes pouvant stigmatiser l'un ou l'autre de ses élèves (filles, individus à statut socioéconomique modeste, représentants de l'une ou l'autre des minorités ethniques, ...). En plus de n'être pas très fonctionnelle, cette solution amènerait également l'enseignant à formuler les stéréotypes correspondants devant de jeunes enfants et donc peut-être implicitement à en renforcer la propagation.

D'autres solutions ont été proposées. Par exemple, pour restaurer l'intégrité du soi des individus menacés (Steele, 1998), on peut leur demander, avant de réaliser la tâche, de s'auto-affirmer, c'est-à-dire de dire du bien d'eux-mêmes en exprimant par exemple les valeurs auxquelles ils sont attachés. Cette solution a montré son efficacité dans des situations de classes réelles auprès d'élèves afro-américains qui, après s'être auto-affirmés, ont obtenu de

meilleures performances académiques que les élèves n'ayant pas eu cette opportunité (Cohen, Garcia, Apfel & Master, 2006). Une autre solution peut être de jouer sur les modèles d'identification proposés aux individus stigmatisés : en effet, l'effet de menace du stéréotype peut être annulé chez des filles effectuant un test de mathématiques lorsque l'expérimentatrice est une femme censée avoir de bons résultats dans cette discipline qu'elle dit résultants de ses efforts (Bagès et al., 2008). On peut également contrecarrer les effets de la menace en intervenant sur l'identité activée des femmes : en rendant l'identité personnelle plus saillante que l'identité sociale des femmes (Désert et al., 2002 ; Steele & Ambady, 2005) ou bien en activant une autre identité sociale que celle de « femme », comme par exemple l'identité ethnique (Ambady et al., 2001). Certaines recherches montrent également que les filles sont moins sensibles à la menace du stéréotype lorsqu'elles sont évaluées uniquement en présence d'autres filles, la seule présence de garçons dans la salle suffisant à activer le stéréotype de genre (Huguet & Regner, 2007 ; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000, 2003).

Enfin, un ensemble d'autres actions proposées concerne les conséquences motivationnelles de la menace du stéréotype. En cela, ces solutions présentent des points de convergence avec les théories relatives aux buts d'accomplissement et les théories de l'intelligence que nous avons par ailleurs déjà abordées. Ce sont ces solutions qui ont retenu notre attention et que nous avons ensuite essayé d'opérationnaliser dans des contextes écologiques.

2. Contextes menaçants, théories de l'intelligence et buts de réussite

2.1. Les rôles possibles des théories de l'intelligence et des buts de réussite dans l'effet de menace du stéréotype.

Constatant que les personnes stigmatisées placées en situation menaçante présentent les mêmes réactions comportementales que celles décrites par Dweck (1999) concernant les individus adhérant à une théorie fixiste de l'intelligence, Aronson, Fried et Good (2002) émettent l'hypothèse que la situation évaluative est menaçante pour les personnes stigmatisées car le stéréotype concernant leur infériorité intellectuelle les amène à considérer l'intelligence comme un trait fixe, qui de plus semble irrémédiablement limité chez eux. Les chercheurs décident donc de manipuler les théories de l'intelligence de leurs participants, des étudiants noirs et blancs, à qui ils demandent de rédiger une lettre censée encourager des élèves plus jeunes rencontrant des difficultés scolaires. Les chercheurs orientent le contenu de la lettre en demandant à certains étudiants d'y décrire l'intelligence comme une capacité malléable, qui augmente avec l'exercice alors qu'un groupe contrôle est chargé de montrer qu'il existe de multiples formes d'intelligence. Il existe enfin un troisième groupe auquel on ne demande pas de rédiger une lettre. Les chercheurs réalisent ensuite de nombreuses mesures et montrent que les étudiants ayant rédigé la lettre mettant en exergue la nature incrémentielle de l'intelligence rapportent ensuite non seulement plus de plaisir et d'engagement concernant le domaine scolaire, mais encore obtiennent de meilleures performances que les autres. Cet effet bénéfique pour tous est plus prononcé chez les étudiants noirs que chez les étudiants blancs. Cet effet protecteur d'une conception malléable de l'intelligence sur les performances est

également obtenu auprès d'une population de femmes en mathématiques (Dar-Nimrod & Heine, 2007 ; Good, Aronson & Inzlicht, 2003). Une étude voisine montre également que la performance d'écolières placées en situation d'évaluation standardisée en mathématiques peut être protégée lorsqu'on leur présente un modèle féminin qui explique ses résultats en mathématiques en les attribuant à un facteur malléable comme les efforts fournis par elle dans cette discipline. Les écolières placées en présence d'un modèle féminin expliquant sa réussite en termes de don sont, quant à elles, victimes de l'effet de menace du stéréotype (Bagès et al., 2008). On sait aussi que les personnes poussées à considérer l'intelligence comme une caractéristique fixe sont plus sensibles au phénomène de menace du stéréotype au cours de l'apprentissage d'un nouveau concept mathématique (Good, Rattan & Dweck, 2012). L'effet des théories de l'intelligence sur la sensibilité à la menace du stéréotype viendrait, selon Aronson et al. (2002) du fait que les individus stigmatisés, poussés dans cette situation évaluative à considérer l'intelligence comme un trait fixe, seraient également amenés à mobiliser un but de performance.

Ce rôle de l'adoption de certains buts d'accomplissement dans le phénomène de menace du stéréotype a également été étudié plus ou moins directement. Ainsi, par exemple, Cohen et Garcia (2005) notent que les étudiants noirs en situation menaçante changent de préoccupations et qu'ils se soucient alors plus de l'image d'eux-mêmes qu'ils risquent de renvoyer aux autres. Ils ont notamment peur d'apparaître comme « non intelligents ». Ce résultat semble bien aller dans le sens de l'hypothèse de l'adoption de buts de performance. Plus précisément, rappelons que lorsque l'individu est motivé par le fait de ne pas démontrer un manque de compétence ou d'intelligence, on dit qu'il poursuit un but de performance-évitement, réputé pour être le moins adaptatif pour la réalisation de nouveaux apprentissages comme pour la production de bonnes performances. L'idée de l'intervention des buts de

réussite, et notamment des buts de performance-évitement, au sein du phénomène de menace du stéréotype a été reprise au sein de deux modèles (Ryan & Ryan, 2005 ; Smith, 2004).

Ryan et Ryan (2005) édifient un modèle relatif au domaine des mathématiques et aux performances des femmes et des étudiants noirs au sein de ce domaine. Elles dénombrent un certain nombre de caractéristiques concordantes chez les personnes soumises à la menace du stéréotype et chez celles poursuivant des buts de performance-évitement au sujet de leur sentiment d'auto-efficacité, de leur niveau d'anxiété face au test, mais aussi de leur fonctionnement cognitif. Elles élaborent donc le modèle reproduit en Figure 17 qui place l'adoption de buts de performance-évitement comme médiateur central de l'effet de menace du stéréotype.

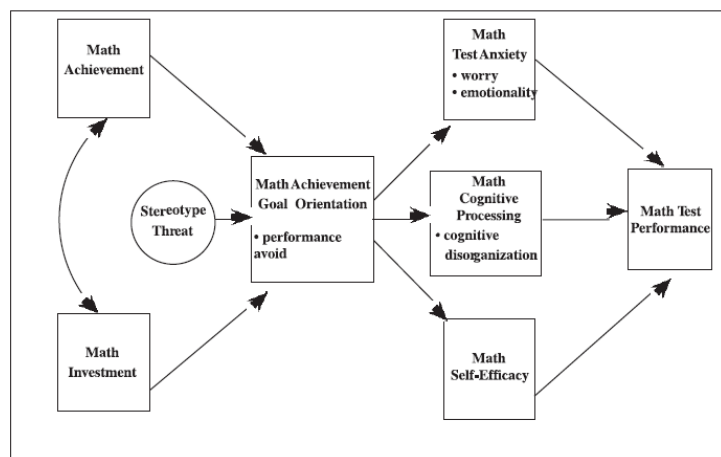


Figure 17 :Le modèle des processus sous-tendant la menace du stéréotype selon Ryan & Ryan (2005).

L'adhésion aux buts de performance-évitement occupe également une place centrale dans le modèle baptisé modèle STEP (Stereotyped Task Engagement Process) décrivant les processus d'engagement dans une tâche stéréotypée proposé par Smith en 2004. Dans ce modèle, visible Figure 18, Smith explique que les individus stigmatisés placés en situation menaçante seraient motivés à ne pas paraître moins « capables » que les autres et donc poursuivraient des buts de performance-évitement, alors que les autres individus, qu'ils soient

non stigmatisés ou stigmatisés mais placés dans une situation non menaçante, poursuivraient des buts de performance-approche. Cette adhésion aux buts de performance-évitement serait alors responsable des affects négatifs enregistrés chez les individus stigmatisés en situation menaçante tels que l'anxiété, les pensées négatives, etc... que Smith nomme « expériences phénoménologiques négatives ». La poursuite des buts de performance-évitement serait également à la base des comportements non adaptés observés en situation de menace tels que l'auto-handicap ou le manque d'effort. Ces expériences phénoménologiques ainsi que ces comportements négatifs entreraient en résonance et s'entretenaient donc les uns les autres dans ce que Smith nomme des boucles réciproques de feedback pour aboutir à une baisse des performances.

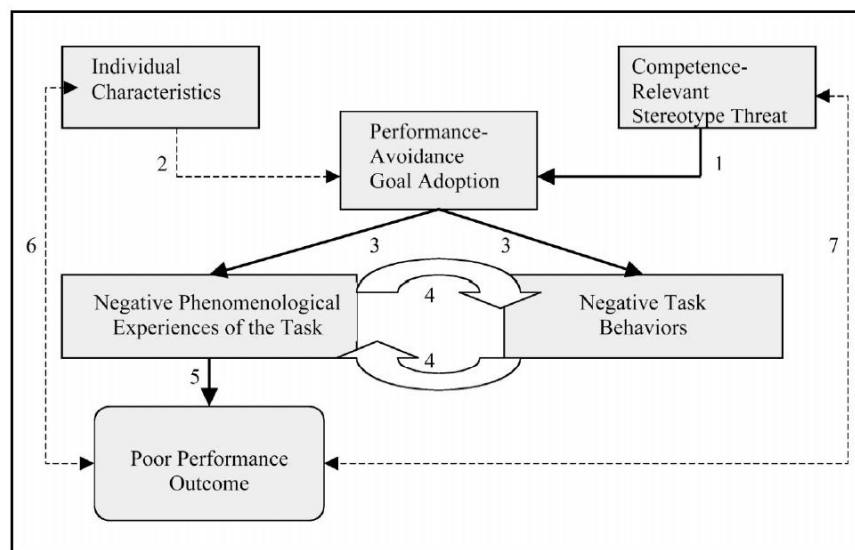


Figure 18: Stereotyped Task Engagement Process Model, d'après Smith (2004).

—— : effets directs

-----: Effets indirects

Ce modèle a reçu certaines cautions empiriques, mais la médiation entière n'a que rarement été testée. Ainsi, Smith (2006) a montré dans sa première étude que les femmes placées en situation de menace du stéréotype sont plus préoccupées que les autres par l'idée d'éviter de montrer qu'elles ne sont pas compétentes, et donc qu'elles poursuivent des buts de performance-évitement. Dans sa deuxième étude, elle montre également que la menace du

stéréotype conduit les femmes placées en situation de confirmer le stéréotype d'infériorité à adopter plus de buts de performance-évitement que les autres femmes, mais aussi que les hommes placés dans n'importe quelle situation (voir aussi Chalabaev et al., 2008 dans le domaine du sport). Cependant, l'absence de mesure de performance, ou de participants non stigmatisés dans ces études ne permet pas de valider le modèle dans son ensemble. En revanche, Brodish et Devine (2009) parviennent à mettre en évidence une médiation : des femmes, placées en situation de menace du stéréotype dans le domaine des mathématiques, reportent un plus haut niveau d'adhésion aux buts de performance-évitement et plus d'inquiétude que les femmes placées en condition non menaçante, et cette augmentation entraîne une baisse de leurs performances à un test de mathématiques.

2.2. Implications pour nos recherches.

Il semblerait donc que les théories de l'intelligence et les buts de réussite adoptés par les individus jouent un rôle dans leur sensibilité à la menace du stéréotype. Qui plus est, nous avons montré dans l'étude 2 présentée dans le chapitre 3 que les individus issus des groupes stigmatisés présentent, en l'absence de tout contexte menaçant, des niveaux d'adhésion à la conception fixiste de l'intelligence plus élevés que ne le rapportent les individus issus de groupes dominants. Les élèves issus de milieux socioéconomiques modestes déclarent quant à eux adopter plus de buts de performance-approche et évitement que les autres. Ces construits semblent donc plus disponibles chez les individus issus de groupes stigmatisés et ils semblent d'après les modèles présentés être activés facilement chez ces mêmes individus lorsque le contexte se fait menaçant. Dès lors, nous avons choisi de réfléchir à des aménagements possibles du contexte scolaire qui pourraient agir sur les conceptions de l'intelligence et les buts de réussite mobilisés par les individus afin que les populations stigmatisées ne soient pas conduites à adopter des croyances motivationnelles inadaptées dans ce même contexte. Après

examen de la littérature, nous avons observé que les théories de l'intelligence et les buts de réussite, même s'ils sont considérés par certains auteurs comme des caractéristiques plutôt dispositionnelles et donc stables dans le temps, peuvent également être induits par des indices situationnels. Nous nous sommes donc plus particulièrement tournés vers la description de situations rendant saillants la théorie de l'intelligence malléable et le but de maîtrise en formulant l'hypothèse que ces contextes pourraient protéger les personnes stigmatisées et leur éviter de mobiliser des construits motivationnels inadaptés en situation menaçante.

2.3. Le caractère situationnel des buts d'accomplissement et des théories de l'intelligence.

Nous l'avons vu, l'adoption d'un type de but découle pour certains auteurs de caractéristiques dispositionnelles relativement stables. Par exemple, Dweck (1986, 1999) explique que la préférence pour l'un ou l'autre des buts découle de la théorie de l'intelligence construite par l'individu. Ainsi, selon elle, un individu qui verrait l'intelligence comme une caractéristique stable et figée aurait pour ambition de démontrer toujours qu'il détient un haut niveau d'intelligence et serait donc amené à préférer les buts de performance. A l'opposé, un individu décrivant l'intelligence comme une qualité malléable, capable d'évolution aurait plutôt comme objectif de la faire évoluer et donc poursuivrait des buts de maîtrise (Cury et al., 2006 ; Dweck, 1999). Cependant, tous les auteurs s'accordent également à dire qu'il est possible d'agir situationnellement sur l'adoption des buts ou des conceptions de l'intelligence en jouant sur certains facteurs contextuels (Butler, 1987, 2006 ; Dweck & Legget, 1988 ; Kaplan et al., 2002 ; Meece et al., 2006 ; Mueller & Dweck, 1998).

Cet aspect contextuel de l'adoption des buts de réussite et des théories de l'intelligence a été étudié de son aspect le plus large – e.g., : l'effet de la culture d'appartenance des

individus – à son aspect le plus ponctuel et éphémère – e.g., : l'effet d'une induction à un niveau purement situationnel (pour une revue, voir Kaplan & Maehr, 2007). Au sein de cette large gamme d'effets contextuels, nous nous sommes tout d'abord arrêtés sur des considérations proches de nos préoccupations : l'effet du contexte de classe induit par l'enseignant pour ensuite recentrer notre intérêt plus spécifiquement sur le rôle du contexte créé ponctuellement en situation évaluative.

2.3.1. Climat de maîtrise *versus* climat de compétition

Des études ont cherché à comprendre si les pratiques des enseignants au sein des classes pouvaient induire chez les élèves certains types de buts de réussite. Elles ont ainsi pu identifier des « climats motivationnels » découlant de ces pratiques et étant plutôt orientés vers la maîtrise des compétences (climat de maîtrise) ou alors plutôt vers la production de performances (climat de compétition). En fait, ces climats semblent pouvoir être définis par les choix effectués par les enseignants sur six variables, répertoriées par Epstein (1988) et nommées TARGET. Ainsi, selon cet auteur, le climat instauré en classe découle du type de Tâches proposé aux élèves (T), de la façon de gérer l'Autorité (A), du type de Reconnaissance dont jouissent les élèves (R), de la façon de travailler en Groupes habituellement utilisée en classe (G), du type d'Evaluation proposé (E) et enfin de la façon dont est géré le temps en classe (T).

Carol Ames et ses collaborateurs (Ames, 1992 a et b ; Ames & Ames, 1984 ; Ames & Archers, 1988 ; Ames & Maehr, 1989 ; voir aussi Maehr, 1991) ont essayé de décrire plus finement le type d'arrangement de ces six variables qui pouvaient caractériser un climat de maîtrise et un climat de compétition. Leurs conclusions se trouvent synthétisées au sein de la Figure 19. Le climat de maîtrise est ainsi décrit comme encourageant l'autonomie, la coopération entre les individus et orientant leur attention sur le processus d'apprentissage. Le

climat de compétition serait, quant à lui, défini comme suscitant la compétition entre les individus, en accordant une grande importance aux notes obtenues. Il les amènerait donc à considérer le résultat final, la performance produite comme l'élément le plus important. (voir aussi les observations réalisées par Meece, 1991).

Le caractère plus ou moins favorable aux apprentissages de ces différents climats a également été investigué. Ainsi, on sait que le climat orienté vers la maîtrise est un climat qui est généralement relié à une plus grande poursuite de buts de maîtrise de la part des élèves (Anderman & Midgley, 1997 ; Kaplan & Maehr, 1999 ; Midgley & Urdan, 1995) et à un plus haut niveau de motivation intrinsèque (Cury et al., 1996 ; Ntoumanis, 2001). Ce climat semble également corrélé avec l'utilisation de stratégies d'apprentissage adaptées et efficaces (Ames & Archers, 1988) ainsi qu'avec l'obtention de meilleures performances scolaires (Midgley & Urdan, 2001) même si cet effet n'est pas toujours obtenu (Anderman & Anderman, 2000 ; Anderman & Midgley, 1997). Notons que dans un souci de cohérence et en référence à ce « climat de maîtrise », le but d'apprentissage sera maintenant préférentiellement désigné dans nos études par son autre nom, c'est-à-dire « but de maîtrise ».

Les effets du climat orienté vers la performance ne sont, quant à eux, pas aussi clairs : ils sont souvent associés à la poursuite de buts de performance (Ntoumanis, 2001), à l'emploi de stratégies inadaptées comme l'auto-handicap ou l'évitement à rechercher de l'aide (Midgley & Urdan, 2001 ; Urdan, Midgley & Anderman, 1998) ou encore au manque d'engagement dans des tâches difficiles (Sarrazin, Famose & Cury, 1995). Le recours à la tricherie semble également associé à ce type de climat (Anderman, Griesinger & Werterfield, 1998). Cependant, concernant les performances des élèves, les études ne montrent généralement pas de lien entre ce contexte et les performances obtenues et il arrive également que ce climat puisse être relié à de bonnes performances scolaires (Midgley & Urdan, 1995).

De tous les facteurs situationnels influençant l'adoption des buts de réussite, Ames (1992b) décrit le processus d'évaluation de la tâche comme étant le plus important. Plusieurs études isolant ce facteur montrent en effet que, selon ses caractéristiques, une situation évaluative peut être reliée à l'adoption de buts de réussite situationnels différents.

Domaines du <i>TARGET</i>	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à boucler à tout prix

Figure 19 : Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (d'après Maehr & Midgley, 1991 ; traduction de Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

2.3.2. Les caractéristiques de l'évaluation

Kaplan et Maehr (2007) recensent de nombreuses études dont l'objectif est de manipuler les buts de réussite grâce à une induction expérimentale particulière. Ces auteurs notent que ces inductions concernent souvent l'objectif annoncé de la tâche proposée aux participants de l'étude. Ainsi, les inductions censées induire des buts de maîtrise présentent souvent la tâche comme un support d'apprentissage et de progrès, avec en point de mire un objectif d'évolution personnelle. En revanche, cette même tâche est présentée comme un moyen de démontrer ses capacités lorsqu'il s'agit d'induire des buts de performance. Ainsi, Elliot et Dweck (1988) proposent de renforcer l'adhésion aux buts de maîtrise en expliquant à

leurs participants que la tâche réalisée les aidera dans leurs études. Pour susciter l'adhésion aux buts de performance, ces mêmes auteurs disent que les performances réalisées sur cette même tâche seront filmées et évaluées normativement. De la même manière, Butler (1993) propose une tâche qui permettra aux participants soit d'exercer leurs capacités à résoudre des problèmes et de repérer leurs stratégies inefficaces en vue de les améliorer (induction de buts de maîtrise), soit de tester ces capacités à la résolution de problèmes (induction de buts de performance). Dans leur plan expérimental, Elliot et Harackiewicz (1996) proposent une distinction entre une autre induction de buts de performance-approche : le test est censé être une mesure de capacité et on dit aux étudiants qu'ils montreront de bonnes capacités s'ils résolvent plus d'items que la majorité des autres étudiants. Une autre induction prévoit l'augmentation de buts de performance-évitement en stipulant que les étudiants démontreront de faibles capacités s'ils résolvent moins d'items que la majorité des autres étudiants.

La nature du feed-back évaluatif donné aux étudiants a été également particulièrement étudiée. Ainsi, Ames (1984) remarque que les situations qui rendent saillantes la comparaison sociale affectent particulièrement la motivation des élèves et les conduisent à orienter leur attention vers leurs performances et vers la répartition des performances des autres. Ames (1992b) note à ce sujet que les évaluations qui amènent les individus à situer leurs performances actuelles au sein de leurs performances antérieures (comparaison intra-temporelle) sont plus favorables à l'adoption de buts de maîtrise que les évaluations normatives qui conduisent, elles, plutôt à comparer les performances actuelles aux performances des autres individus évalués. De la même manière Butler et Nisan (1986) étudient les effets de différentes natures de feed-back donnés sur les buts adoptés par les individus. Elles distribuent ainsi soit des renforcements appelés « task oriented feed-back » renseignant plutôt sur le degré de maîtrise des compétences, soit des renforcements « ego oriented », c'est-à-dire une note reflétant le niveau de performance. Ces auteurs montrent que

ce sont les « task oriented feed-back » qui ont les meilleures conséquences en termes motivationnels et de performance. De la même manière, Butler (1987) fait varier la nature du feed-back évaluatif en attribuant soit une note (évaluation normative, « ego-oriented) soit un commentaire écrit (task-oriented) à des étudiants. Puis, elle interroge ces étudiants sur leurs préoccupations lors de la passation de la tâche. Les étudiants ayant reçu une note déclarent avoir été plus préoccupés par le fait de vouloir démontrer leurs capacités que les étudiants ayant reçu un commentaire, qui, en revanche, rapportent une plus grande volonté de tirer partie de cette tâche pour apprendre.

On le voit donc, le type d'évaluation annoncé aux individus rend plus ou moins saillants certains types de buts. En fait, les différents types de buts de réussite adoptés par les individus diffèrent par le standard de comparaison choisi par ces individus : alors que les buts de performance reposent sur de la comparaison sociale en posant les performances de l'individu par rapport aux autres, les buts de maîtrise quant à eux semblent plutôt reposer sur un processus de comparaison temporelle, situant les performances de l'individu par rapport à celles déjà observées (Ames, 1992a , 1992b ; Butler, 1987 ; Kaplan & Maehr, 2007). Il n'est donc pas étonnant qu'en fonction des types de comparaisons suggérés par les résultats des évaluations, les individus puissent modifier leurs buts de réussite.

C'est donc par ce biais que nous avons cherché à créer des contextes qui, tout en restant évaluatifs, pourraient présenter des caractéristiques non menaçantes pour les individus stigmatisés. Plus précisément, nous avons tenté de mettre en place des protocoles évaluatifs se déroulant dans des contextes reprenant des caractéristiques du climat de maîtrise afin de protéger les femmes ou les personnes issues de milieux modestes de la menace potentiellement ressentie. Ainsi, l'idée était de créer des contextes évaluatifs non orientés vers

la comparaison sociale, mais plutôt vers la comparaison temporelle, afin de protéger ces populations.

3. Quelques essais de modification du contexte évaluatif...

3.1. Une situation scolaire quotidienne... la situation évaluative

L'enjeu de la compréhension des mécanismes à l'œuvre en situation évaluative en classe est d'autant plus grand que ces situations évaluatives se retrouvent quotidiennement en classe. Bien sûr, il existe une multitude de formes d'évaluation qui varient en fonction de plusieurs critères : leurs enjeux, leur finalité, leurs protocoles, leurs modalités,...

Selon Hadji (1990), évaluer, c'est produire de l'information éclairante sur l'observable. La nature de l'information produite tient ensuite à la fonction qu'on lui fait remplir. En fait, selon Allal (Crahay, 1996), l'évaluation assure toujours une fonction régulatrice. Mais cette régulation peut-être elle-même de différents types : ainsi lorsque l'évaluation revêt une fonction de régulation sociale, elle vise à s'assurer que les élèves répondent bien aux exigences imposées par le système dans lequel ils sont placés. C'est ce genre d'évaluation qui permet de décerner un diplôme (évaluation certificative), de procéder à une orientation ou qui devrait permettre de décider d'un passage dans le niveau supérieur. Cette évaluation peut être administrée au début d'un cycle de formation pour juger des chances de réussite des élèves dans la filière concernée, comme dans le cas d'un examen d'entrée dans une école, elle porte alors le nom d'évaluation pronostique. Mais elle est surtout connue à l'école comme intervenant en fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une période scolaire plus ou moins longue. Elle porte alors le nom d'évaluation sommative. Le second

type de régulation que peut assurer l'évaluation est la régulation pédagogique : son but est alors de s'assurer que le système de formation répond bien aux besoins des élèves et qu'il leur permet d'apprendre. Il s'agit alors de donner des informations aux enseignants afin que l'enseignement délivré soit adapté aux élèves et à leurs besoins. Son but est également d'aider l'élève à se situer dans le processus d'apprentissage (Bloom, Hasting & Madaus, 1971 ; Hattie & Timperley, 2007). Cette évaluation porte le nom d'évaluation formative.

Dans les classes, pour évaluer leurs élèves, les enseignants ont à leur disposition un panel d'outils qui permet d'assurer ces deux fonctions régulatrices. Notons que les outils dont nous allons parler peuvent tous servir l'une ou l'autre des fonctions de régulation qui viennent d'être présentées. Simplement, certains sont traditionnellement plus utilisés pour la fonction de régulation sociale alors que les enseignants ont plus recours à d'autres pour assurer la fonction de régulation pédagogique. Parmi les nombreux outils existants (De Vecchi, 2011 ; Endrizzi & Rey, 2008 ; Hadji, 1990), retenons d'abord l'évaluation normative. Selon Hadji (1990), elle consiste à attribuer une note chiffrée qui prend son sens lorsqu'on la compare aux scores obtenus par les membres d'un groupe de référence. Une évaluation normative permet ainsi de situer les individus par rapport à une norme. Cette norme peut être arbitrairement fixée, comme la note de 10/20 par exemple. Mais, le plus souvent, elle a pour ambition de situer les individus les uns par rapport aux autres et de les classer. Cette forme d'évaluation est très souvent utilisée pour réaliser de l'évaluation sommative. Ce type d'évaluation peut être opposé à l'évaluation critériée, qui permet d'apprécier les productions des élèves en les situant par rapport aux objectifs à atteindre. Cette évaluation critériée peut, par exemple prendre la forme de tableaux où sont recensées les compétences à maîtriser, tableaux remplis par l'enseignant et/ou les élèves (Crahay, 1996). Très utilisée en tant qu'évaluation formative, cette évaluation critériée peut néanmoins également servir les intérêts d'une évaluation sommative.

A l'examen de ces types d'évaluation, des points de convergences apparaissent avec les situations potentiellement menaçantes ou, au contraire, bénéfiques, décrites en amont par les études citées au début de ce chapitre. Ainsi, la distinction opérée entre l'évaluation critériée et l'évaluation normative retient plus particulièrement notre attention car elle semble recouper la distinction opérée entre évaluation orientant l'attention sur le cheminement de l'apprentissage donc sur la comparaison temporelle et suscitant des buts de réussite de maîtrise (évaluation critériée) et l'évaluation induisant de la comparaison sociale et donc des buts de performance (évaluation normative). De ces recouvrements est née l'hypothèse selon laquelle certains contextes évaluatifs existants en classe et mettant en valeur la compétition et la comparaison par le biais de protocoles évaluatifs plutôt normatifs, pouvaient être menaçants pour certains individus, et notamment pour les individus issus de groupes stigmatisés. Parallèlement, notre ambition a alors été de créer des contextes évaluatifs orientés vers l'apprentissage afin de diminuer la menace potentiellement ressentie par les individus issus de groupes sociaux stigmatisés comme les filles ou les personnes de faible statut socioéconomique. Pour cela, nous avons mené une série de quatre études qui envisage les points forts et les points faibles de quelques aménagements contextuels tels que : l'emploi d'une évaluation critériée plutôt que normative, la présentation de l'évaluation comme aidant les apprentissages plutôt que comme servant à comparer les individus et enfin l'orientation de l'attention des élèves vers une comparaison temporelle plutôt que sociale.

Tout en partant des connaissances et des hypothèses développées en psychologie sociale dans les courants théoriques s'intéressant aux menaces contextuelles et plus précisément à la menace du stéréotype, ces études se veulent, avant tout, des observations et des essais d'inflexion des mécanismes à l'œuvre *in situ* au sein des classes, dans la réalité quotidienne des élèves. Pour tenir ce parti pris, ces études ont donc considéré des contextes potentiellement menaçants ou non menaçants, de par leurs ressemblances avec les conditions

d'opérationnalisation de la menace du stéréotype déjà énoncées. Ceci étant, au nom d'une plus grande validité écologique, il a été toléré que l'ensemble de ces conditions ne soient pas forcément réunies lors des observations. Enfin, et pour les mêmes raisons, les quatre études à venir varient de par le niveau de contrôle des situations qui a été exercé : la première ne relève pas de la méthode expérimentale et est plutôt à concevoir comme une observation armée des effets des différents contextes évaluatifs sur les performances et les variables motivationnelles des élèves. Les deux études suivantes, tout en resserrant le contrôle exercé sur le protocole, restent des études très proches de situations scolaires. Enfin, la dernière étude suit un protocole pouvant être qualifié d'expérimental, en situation naturelle.

3.2. Supprimer les notes ? ETUDE 4

Pour commencer, nous avons souhaité ancrer nos observations le plus près possible des situations réellement rencontrées par les élèves en nous demandant si les différents contextes évaluatifs mis en place par les enseignants peuvent jouer sur les construits motivationnels et contribuer à augmenter ou à l'inverse à diminuer les écarts de performances habituellement constatés entre individus appartenant à des groupes sociaux différents.

Nous avons plus spécifiquement observé les effets de deux façons d'évaluer les élèves déjà rencontrées en milieux réels et qui utilisent – ou non – la note. En effet, on sait que cette pratique est au cœur de nombreux débats et que la question de son efficacité est périodiquement amenée sur la scène publique. Du côté des professionnels, les avis sont partagés. Certains voient l'attribution de notes comme des gages *sine qua non* de motivation et d'engagement. Ils continuent donc d'en attribuer malgré l'existence de nombre de travaux sur la didactologie qui mettent en lumière tous les biais relatifs à ce système d'évaluation (Merle, 1996). D'autres inventent des outils permettant d'évaluer sans y avoir recours (Endrizzi & Rey, 2012). Ces modes d'évaluation semblent être plus focalisés sur la

comparaison temporelle, en désignant les compétences à atteindre et en balisant le parcours d'apprentissage des élèves. Ainsi, on voit se développer diverses méthodes dans les classes : courbes de progrès, ceinture de judos sanctionnant les différents stades d'apprentissage (Oury & Vasquez, 1971), tableaux de compétences nés des réflexions autour de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1978 ; voir aussi Crahay, 1996, 2000). Cette évaluation par tableaux se présente comme une liste de compétences à maîtriser où la progression des élèves est renseignée par des codes (lettres, croix, couleurs) qui symbolisent la maîtrise plus ou moins solide et ancrée de chacune de ces compétences. Ce genre d'évaluation, qui peut ou non s'assortir d'une note, est induit depuis quelques années par les instructions officielles françaises et européennes qui demandent maintenant aux enseignants d'écoles primaires et de collèges de remplir régulièrement un « Livret Personnel des Compétences¹⁰ », bien que dans ce livret, la validation se fasse sous le mode binaire : oui *versus* non. Quoiqu'il en soit, l'abandon de l'évaluation notée est loin de faire l'unanimité, surtout auprès des parents, inquiets alors de perdre tout repère pour situer leurs enfants. Les enfants du canton de Vaud, en Suisse, sont bien placés pour le savoir puisqu'à la suite de protestations de la part des parents d'élèves, la notation scolaire, un temps bannie, a refait son apparition (Endrizzi & Rey, 2008).

Les recherches ont souvent montré qu'utiliser des systèmes d'évaluation normatifs, comme les notes et les classements, encourageait les individus à effectuer de la comparaison sociale et par là-même à adopter des buts de performances (Ames, 1992a ; Ames & Acher, 1988 ; Butler, 1987 ; Butler, 1993, Covington, 1992 ; Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009; Urdan,2004). Les mêmes chercheurs ont également montré qu'évaluer en apportant des renforcements sur la maîtrise de la tâche proposée ou en induisant de la comparaison temporelle amène à adopter des buts de maîtrise. Ces deux moyens d'évaluation

¹⁰ BOEN n° 27 du 8 juillet 2010

ont donc été comparés au sein de l'étude 4 avec l'idée que les écarts entre les performances des populations stigmatisées et non stigmatisées pourraient être réduits par l'emploi de l'un des types d'évaluation non notée décrit en amont : le tableau de compétences.

3.2.1. Objectifs de l'étude

Cette étude, menée auprès de collégiens dans un cours de mathématiques, a comparé l'effet sur la performance, l'apprentissage, les buts de réussite et les théories de l'intelligence de deux dispositifs d'évaluation déjà utilisés dans les classes : la note et la grille désignant par un système de feu tricolore les compétences maîtrisées. Cette étude se voulait le moins intrusive possible dans le vécu des élèves, afin d'observer ce qu'il se passe au plus près des situations réelles. Il s'agissait plutôt d'une observation réalisée en milieu réel, observation de deux procédés d'évaluation et de leurs effets éventuels sur les performances, et les construits motivationnels des élèves. Elle avait donc plusieurs objectifs :

1) Observer si une situation « quasi-ordinaire de classe », utilisant une évaluation normative, en mathématiques peut induire de plus mauvaises performances chez les individus de faible statut social : filles et élèves de milieux modestes.

Il était ici question de vérifier, comme trouvé par Huguet & Régner (2007) qu'un contexte évaluatif « quasi-ordinaire de classe » pouvait être menaçant pour des populations stigmatisées par un stéréotype négatif. Nous pensons donc qu'un contexte où l'évaluation des compétences passe par une évaluation normative pourrait être menaçant pour eux. La performance obtenue devait donc, comme dans les études concernant la menace du stéréotype (Ambady et al. 2001 ; Croizet & Claire, 1998 ; Spencer et al., 1999 ; Steele & Aronson, 1995), être plus faible pour les élèves stigmatisés (*i.e.* les filles et les élèves à faible statut

socioéconomique) que pour les autres (*i.e.* : les garçons et les élèves à statut socioéconomique élevé).

A notre connaissance, dans la littérature, un test de mathématiques n'a jamais été pris comme support pour observer un effet de menace sur les individus issus de milieux à faible statut socioéconomique. Ces individus étant stigmatisés sur le domaine intellectuel en général, c'est en effet un test diagnostique des capacités intellectuelles qui est employé. Cependant, notre étude se déroulant en contexte scolaire et sachant que des conclusions sur l'intelligence des élèves sont souvent inférées à partir de leurs performances scolaires (Bonniol et al. ; Dweck, 1999), nous avons choisi une discipline existante à l'école, les mathématiques, discipline par ailleurs très valorisée par les enseignants et les élèves (Dutrévis & Toczek, 2007). L'étude 1 présentée dans le chapitre 3 de ce travail laisse d'ailleurs penser que le stéréotype d'infériorité rapporté par les enfants d'école élémentaire au sujet des élèves de faible statut socioéconomique concerne également le domaine des performances scolaires.

2) Observer si une situation « quasi ordinaire de classe », utilisant une grille de compétences, peut restaurer les performances des groupes à faible statut.

Cette étude s'inspire des recherches ayant montré d'une part que le poids des situations menaçantes sur les performances pouvait être allégé en manipulant des variables motivationnelles contextuelles telles que les buts de réussite et les conceptions de l'intelligence (Aronson et al., 2002 ; Bagès et al., 2008 ; Good et al., 2003 ; Good et al., 2012), d'autre part que ces variables sont sensibles aux types d'évaluation prodigués aux élèves (Ames, 1992a ; 1992b ; Ames & Ames, 1984 ; Ames & Archers, 1988 ; Ames & Maehr, 1989 ; Butler, 2006 ; Maehr, 1991). Nous pensons donc que l'évaluation réalisée sous la forme d'une grille de compétences ne produirait pas de différence de performances entre les individus de statuts sociaux inégaux. En outre, ce contexte non menaçant devait être

bénéfique à tous les individus et donc conduire à de meilleures performances générales comparativement au contexte où des notes étaient distribuées.

3) Explorer l'impact de ces dispositifs sur la perception de l'évaluation et sur les variables motivationnelles telles que : les buts de réussite et les théories de l'intelligence adoptés par les individus.

Perception de la finalité de l'évaluation :

Selon Ames (1992a, 1992b), il était possible de penser que les deux dispositifs évaluatifs conduiraient les élèves à considérer l'enjeu de l'évaluation d'une manière différente. L'évaluation par une note devait orienter l'attention des élèves vers le côté normatif de l'évaluation et donc leur faire situer l'objectif de l'évaluation vers la production de performances et la comparaison sociale.

L'évaluation par tableau de compétences devait, en revanche, orienter l'attention des élèves vers la fonction de formation de l'évaluation et donc leur faire situer son objectif du côté de l'aide à l'apprentissage.

Buts de réussite

En nous appuyant sur les travaux de Ryan et Ryan (2005) et de Smith (2004), nos hypothèses étaient les suivantes : placés dans un contexte où ils seraient notés, les individus appartenant à des populations stigmatisées, i.e., les filles et les élèves de faible statut socioéconomique, mobiliseraient plus de buts de performance-évitement que les autres individus, i.e., les garçons et les élèves à haut statut socioéconomique qui devaient, eux, adopter plus de buts de performance-approche.

A l'inverse, dans une situation non menaçante, car évaluée par grille de compétences, il était attendu que tous les participants mobilisent plus de buts de maîtrise que dans la condition menaçante.

Conceptions de l'intelligence

Selon l'étude de Aronson et al., (2002), les individus appartenant à des groupes à faible statut social et placés dans le contexte menaçant devaient manifester un plus haut degré d'adhésion à la conception fixe de l'intelligence que tous les autres participants.

Les individus évalués par un tableau devaient quant à eux adhérer plus fortement aux théories malléables de l'intelligence que ceux évalués par une note.

3.2.2. Méthode

Population

Quatre-vingts élèves de sixième ont pris part à cette étude. Sur ces 80 participants, 2 ont été écartés car leur origine socioéconomique n'était pas renseignée. 27 participants ont été assignés au groupe « statut socioéconomique élevé » tandis que 51 élèves appartenaient au groupe « statut socioéconomique faible ». Notre échantillon se composait de 39 filles et de 39 garçons. Ces élèves étaient âgés de 10 à 12 ans, mais leurs dates de naissance ne nous ayant pas été communiquées, nous ne pouvons renseigner ici la moyenne de leur âge.

Protocole :

Cette étude s'est déroulée durant les cours de mathématiques de quatre classes de sixième d'un collège de la banlieue clermontoise. Plus précisément, elle s'est étendue tout au long du cycle d'apprentissage de la technique de la division soit sur un trimestre. Elle a été réalisée en partenariat avec deux enseignants en mathématiques de ce collège, et dans des conditions les plus proches du réel, d'où certaines imprécisions méthodologiques dont nous sommes conscients. Le protocole est résumé par la Figure 20.

Les élèves de 6^{ème} ont été répartis en 2 groupes, soumis chacun à un contexte évaluatif différent. Pour tous, un même test a été accompli en début de cycle d'apprentissage sur la notion étudiée : la division. Le test initial était réalisé indépendamment de la manipulation. On expliquait aux élèves qu'il devait aider le professeur à préparer ses cours en lui permettant de voir les éléments dont la classe, globalement, se souvenait à propos de cette notion. Il devait en fait nous permettre de connaître le niveau de base des élèves afin d'en contrôler l'effet sur le test final réalisé à la fin du trimestre. L'étude de la division – le sens de cette opération et sa technique opératoire- fait effectivement partie du programme de l'école élémentaire et est ensuite revue en cours de sixième. Bien que les élèves ne le sachent pas et pensent alors accomplir « de petits exercices pour aider le professeur à concevoir ses leçons sur le chapitre à venir », il était noté sur 20 points.

Puis, le cycle d'apprentissage commençait. Les professeurs avaient pour consigne d'agir comme à l'accoutumée. Les élèves étaient régulièrement évalués sur le chapitre en cours d'apprentissage. C'est à ce niveau qu'intervenait une différence de traitement : dès le début de l'étude du chapitre, les enseignants mettaient les élèves au courant du type d'évaluation qui serait mené durant le trimestre. Il y avait cinq évaluations intermédiaires. Pour le premier groupe, ces bilans intermédiaires n'étaient pas notés. Le feed-back de performance intervenait sous la forme d'un tableau listant les compétences testées dans lequel on signalait celles qui étaient effectivement maîtrisées par l'individu grâce à un système de feux tricolores (Rouge : compétence non acquise, Orange : compétence en cours d'acquisition, Vert : compétence acquise). Pour le second groupe en revanche, le feed-back de performance à ces bilans intermédiaires se faisait uniquement sous la forme d'une note sans autre commentaire explicatif. Les propos tenus par les professeurs sont présentés en Annexe 7. D'un point de vue pratique et également éthique, il n'était pas concevable que les élèves ne reçoivent pas de feed-back évaluatif tout au long de ce trimestre. Aussi, au risque d'introduire

certaines variables parasites, les enfants ont été tenus régulièrement informés de leurs résultats. L'investissement dans cette étude a demandé un surplus de travail conséquent aux professeurs qui n'ont de ce fait pas été en mesure de nous fournir les résultats aux évaluations intermédiaires.

A la fin du cycle d'apprentissage, tous les élèves passaient à nouveau le même test que le test initial. Les élèves qui étaient assignés à la condition « évaluation notée » savaient également qu'ils recevraient une note pour ce test. Les élèves de la condition « évaluation non notée » ont été prévenus qu'ils seraient à nouveau évalués par l'intermédiaire d'un tableau de compétences. Ce test final représentait pour nous une mesure de performance.

Après le test final, les professeurs disaient aux élèves qu'ils désiraient en savoir un peu plus à propos de ce qu'ils avaient ressenti pendant ce trimestre. Ils leur proposaient alors de remplir le questionnaire post expérimental.

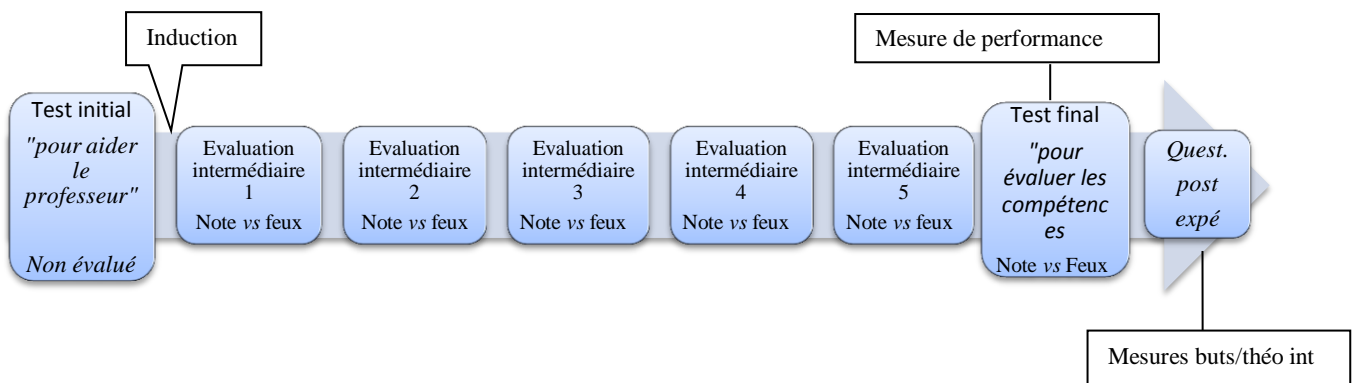


Figure 20 : Protocole suivi pour l'étude 4

Matériel :

Le test initial/final : Il s'agissait de la même tâche, consultable en Annexe 8, passée avant que ne commence le trimestre d'étude de la division (M=9.62 ; ET= 4.47 ; Min= 0 ; Max=18.5), puis à la fin (M=14.4 ; ET= 4.67 ; Min= 2.5 ; Max=20). Pour les besoins de l'étude, il était à chaque fois et pour chaque élève noté sur vingt même si ce fait n'était pas communiqué aux enfants. Il était constitué d'exercices portant sur les techniques opératoires

de la division euclidienne, de la division décimale, et de la division par des multiples de 10. Il comportait également des exercices sur la connaissance des critères de divisibilité ainsi que des petits problèmes à résoudre. Ce test initial, présenté comme non-évalué, était ensuite repris en test final pour lequel la moitié des élèves pensait recevoir une note alors que l'autre moitié pensait être évaluée par un tableau de compétences.

Les cinq évaluations intermédiaires : Entre le test initial et le test final, les élèves passaient cinq évaluations intermédiaires. Ces évaluations, consultables en Annexe 9, concernaient les compétences qui avaient été travaillées en amont et elles étaient soit notées sur quatre, soit évaluées grâce au tableau de compétences. Ce tableau reprenait les compétences à maîtriser pour réussir les exercices et, en face de chacune d'elles, l'enseignant apposait une pastille de couleur dont le code reprenait celui utilisé par les feux tricolores : une pastille rouge indiquait une compétence non acquise, une pastille orange, une compétence en cours d'acquisition et enfin la pastille verte indiquait que la compétence était considérée comme acquise.

Le questionnaire post expérimental : Ce questionnaire est disponible en Annexe 10. Il était composé de plusieurs échelles destinées à mesurer la perception de l'objectif de l'évaluation, les buts de réussite et les théories de l'intelligence auxquels les élèves adhéraient. Ceux-ci devaient donc positionner leur degré d'accord avec différents items sur des échelles de Lickert en 5 points.

Mesure de perception de l'évaluation :

Les élèves devaient donner leur degré d'accord sur une échelle en 5 points avec 3 items présentant l'évaluation comme orientée vers la performance et la comparaison sociale (e.g., « *Quand le professeur évalue ton travail, c'est pour te comparer avec les autres élèves* ») présentant un alpha de 0.70 (M=2.47 ; ET=1.03 ; Min= 1 ; Max=5) et avec 3 autres

items présentant l'évaluation comme orientée vers la maîtrise des compétences et le processus d'apprentissage (e.g., « *Quand le professeur évalue ton travail, c'est pour t'aider à apprendre* ») pour lesquels l'alpha de Cronbach est de 0.69 (M=3.78 ; ET=1.07 ; Min= 1 ; Max=5).

Mesure des buts de réussite :

Les ensembles de 3 items destinés à mesurer la poursuite des buts de maîtrise ($\alpha=0.60$; M=3.88 ; ET=0.81 ; Min= 1 ; Max=5), performance-approche ($\alpha=0.82$, M=2.19 ; ET=1.15 ; Min= 1 ; Max=5) et performance-évitement ($\alpha=0.61$, M=3.21 ; ET=0.88 ; Min= 1 ; Max=5) étaient adaptés de l'échelle validée par Darnon et Butera, 2005. Un score d'adoption de buts de performance-évitement relativement au niveau d'adoption de buts de performance-approche a également été calculé.

Dans ses travaux de thèse, Chalabaev (2006) utilise en effet une autre mesure dans une étude dont les hypothèses concernent la recherche de médiateurs au phénomène de menace du stéréotype chez les femmes dans le domaine du sport (voir aussi Chalabaev et al., 2008). Elle s'appuie sur les travaux de Higgins qui décrit deux buts très proches des buts de réussite que nous utilisons : le but de promotion, orienté vers la recherche de la réussite et le but de prévention, orienté vers l'évitement de l'échec. Elle remarque que dans ses travaux, Higgins se sert d'un indice calculant l'adoption d'un but relativement à l'autre. Parallèlement, elle propose alors de travailler sur un score calculé en faisant la Différence entre le But de Performance Evitement et le but de performance-Approche, qu'elle nomme score DBPEA. Plus ce score est élevé, plus les participants mobilisent un haut niveau de buts de performance-évitement relativement à leur niveau d'adhésion aux buts de performance-approche. Ce score a donc été calculé ici. (M=1.01 ; ET=1.2 ; Min=-1.67 ; Max=3.67).

Mesure des théories de l'intelligence :

Les items mesurant les théories de l'intelligence étaient adaptés de l'échelle proposée par Dweck (1999). L'alpha de Cronbach obtenu pour les 4 items mesurant la conception fixe de l'intelligence est de 0.72 (M=2.58 ; ET=0.88 ; Min=1 ; Max=5) ; celui concernant les 4 items relatifs à la malléabilité de l'intelligence est de 0.65 (M=3.71 ; ET=0.76 ; Min= 1 ; Max=5).

Ces différentes échelles présentaient des alphas de Cronbach assez satisfaisants. Des moyennes ont donc été calculées à partir de leurs valeurs afin de créer des scores de perception de l'évaluation orientée vers la comparaison sociale ou vers l'apprentissage et des scores d'adoption des trois types de buts et des deux types de théorie de l'intelligence.

3.2.3. Résultats

1) Observer si une situation « quasi ordinaire de classe », utilisant une évaluation normative, en mathématique peut induire de plus mauvaises performances chez les individus de faible statut social : filles et élèves de milieux modestes et 2) Observer si une situation « quasi ordinaire de classe », utilisant une grille de compétences, peut restaurer les performances des groupes à faible statut.

Nos hypothèses attendaient un effet d'interaction entre d'une part le genre et le type d'évaluation et d'autre part le statut socioéconomique et le type d'évaluation. En effet, nous pensions que les élèves appartenant à des groupes de faible statut social seraient menacés par la situation les orientant vers la comparaison avec les autres et donc qu'ils obtiendraient de moins bons scores de performances au test final que les élèves issus de groupes à statut social élevé lorsqu'ils étaient évalués par des notes. Nous attendions donc que les filles réussissent moins bien que les garçons et que les élèves issus de milieux à faible statut socioéconomique réussissent moins bien que les élèves issus de milieux à statut socioéconomique élevé. Ces

différences ne devaient pas se retrouver chez les élèves évalués par des tableaux de compétences : les élèves appartenant à des groupes à haut et à bas statuts sociaux devaient réussir de la même manière, les filles égalant les garçons et les élèves à faible statut socioéconomique égalant les élèves à haut statut socioéconomique.

Pour tester nos hypothèses, nous avons contrôlé le niveau initial des élèves en le rentrant en tant que variable covariée dans une Ancova 2 type d'évaluation (notée vs tableau) * 2 genre (masculin vs féminin) * 2 statut socioéconomique (élevé vs faible).

Les résultats obtenus ne permettent pas de valider notre hypothèse. En effet, l'anova ne révèle aucun effet significatif. L'effet d'interaction attendue entre le genre et le type d'évaluation n'est pas significatif, $F < 1$, *ns*. L'effet d'interaction entre le statut socioéconomique et le type d'évaluation non plus, $F < 1$, *ns*. A noter également qu'on n'observe ni effet principal significatif du genre, ni du statut socioéconomique, ni du type d'évaluation, $F_s < 1$, *ns*.

3) Explorer l'impact de dispositifs évaluatifs sur les variables motivationnelles telles que : les buts de réussite et les théories de l'intelligence adoptés par les individus.

Perception de l'évaluation

Les élèves ayant été notés devaient avoir un score d'adhésion aux items présentant l'évaluation comme orientée vers la production de performances et la comparaison sociale plus élevé que ceux ayant été évalués sous la forme de tableaux de compétences. L'analyse de variance à un facteur lancée sur ce score et testant l'effet du type d'évaluation (note vs tableau) ne révèle pas l'effet escompté, $F(1,76)=2.15$, *ns*. De même, les élèves ayant été évalués par un tableau de compétences devaient présenter un score plus haut d'adhésion aux items présentant l'évaluation comme orientée vers la maîtrise des compétences. L'anova à un

facteur testant l'effet du type d'évaluation (note vs tableau) sur ce score ne révèle pas cet effet attendu, $F < 1$, *ns*.

Un *t*-test pour mesures appariées lancé sur les données montre qu'indépendamment du type d'évaluation, du genre et du statut socioéconomique, les élèves déclarent plus percevoir les finalités de l'évaluation comme orientée vers la maîtrise ($M=3.38$; $ET=1.07$) que comme orientée vers la performance ($M=2.47$; $ET=1.03$), $t(77)=4.73$, $p < .001$.

Buts de performance-approche

Il était attendu que le type d'évaluation aurait un effet différent sur l'adhésion aux buts de performance pour les individus issus de groupes stigmatisés comme les filles ou les élèves à faible statut socioéconomique comparativement aux individus non stigmatisés comme les garçons ou les élèves à statut socioéconomique favorisé.

Une évaluation par la note devait augmenter le niveau d'adhésion aux buts de performance-approche comparativement à une évaluation par tableau de compétences uniquement pour les élèves appartenant à des groupes de haut statut social comme les garçons ou les élèves à haut statut socioéconomique. Cette augmentation ne devait pas être notée chez les filles et chez les élèves issus de familles à faible statut socioéconomique. Cette hypothèse a été testée à l'aide d'une Anova 2 type d'évaluation (note vs tableau) * 2 genre (masculin vs féminin) * 2 statut socioéconomique (élevé vs faible) sur le score d'adoption des buts de performance-approche. Cette analyse ne montre pas d'effet principal du type d'évaluation, $F(1,70)=1.73$, *ns*, du genre, $F < 1$, *ns* ou du statut socioéconomique des élèves, $F < 1$, *ns*. L'interaction attendue entre le type d'évaluation et le statut socioéconomique des élèves n'est pas significative, $F(1,70)=1.93$, *ns*.

En revanche, l'interaction attendue entre le genre et le type d'évaluation est significative, $F(1,70)=10.81$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.13$. Le pattern global des résultats n'allant pas dans

le sens de nos hypothèses, le contraste correspond n'a pas été testé et il a été lancé un test des comparaisons multiples avec ajustement de Bonferroni afin de comprendre mieux cette interaction. Ce test montre que, d'une manière non congruente avec nos attentes, pour les garçons, il n'y a pas de différence significative du score d'adhésion aux buts de performance-approche en fonction du type d'évaluation. On voit Figure 21 que c'est chez les filles que le score d'adhésion à ce but est plus élevé pour celles qui sont évaluées par un tableau (M= 2.70 ; ES=0.28) que pour celles évaluées par une note (M=1.49 ; ES=0.26), $p < .05$. Le test révèle également que la seule autre différence significative se situe entre le score obtenu par les garçons évalués par une note qui ont un score plus élevé (M=2.48 ; ES=0,25) que celui obtenu par les filles évaluées par une note (M=1.49 ; ES=0.26), $p < .05$.

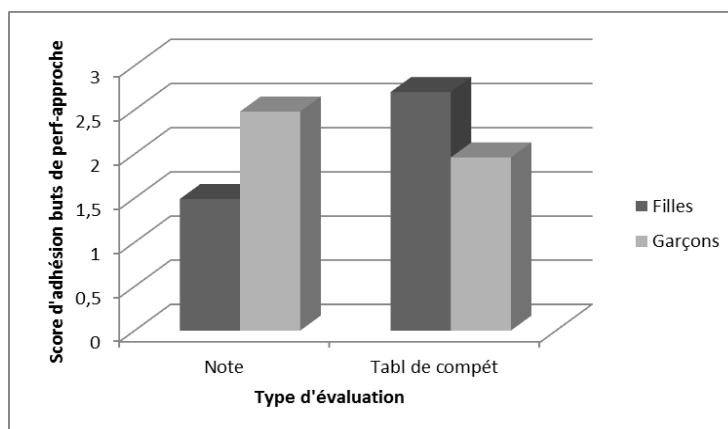


Figure 21 : Score d'adhésion aux items relatifs aux buts de performance-approche en fonction du genre et du type d'évaluation.

Buts de performance-évitement

D'après les hypothèses posées pour cette étude, une évaluation par note devait augmenter le score d'adoption aux buts de performance-évitement des individus stigmatisés. Cette augmentation ne devait pas être notée pour les individus appartenant à un groupe à haut statut social comme les garçons et les élèves à statut socioéconomique élevé. Les scores d'adhésion aux buts de performance-évitement ont été soumis à une analyse de variance 2

type d'évaluation (notée vs tableau) * 2 genre (masculin vs féminin)* 2 statut socioéconomique (élevé vs faible).

L'hypothèse n'est pas validée car l'interaction attendue entre le genre et le type d'évaluation n'est pas significative, $F < 1$, *ns*. L'interaction attendue entre le statut socioéconomique et le type d'évaluation n'est pas significative, $F < 1$, *ns*. Il n'y a pas non plus d'effet principal du genre, du statut socioéconomique ou de l'évaluation, $F_s < 1$, *ns* sur cette variable.

Buts de performance-évitement relativement aux buts de performance-approche (DBPEA).

L'hypothèse, traduite en ces termes, était alors que les filles et les élèves appartenant à des groupes à faible statut socioéconomique auraient un plus haut score DBPEA lorsqu'ils seraient évalués par une note que lorsqu'ils seraient évalués par un tableau de compétences. En revanche, cette différence ne devait pas être observée chez les garçons et les individus à haut statut socioéconomique. Une Anova a donc été lancée pour tester l'effet du genre, du statut socioéconomique et du type d'évaluation sur ce score. L'effet d'interaction entre le type d'évaluation et le statut socioéconomique des élèves n'est pas obtenu, $F < 1$, *ns*. En revanche, on obtient l'effet d'interaction significatif attendu entre le genre et le type d'évaluation, $F(1,70) = 7,81$, $p < .01$, $\eta^2 = 0,1$. Cette interaction correspondant à l'hypothèse posée, un test de contraste-résidu a été réalisé. Le contraste d'intérêt correspondant à l'hypothèse a été créé, il est visible dans le Tableau 12.

Tableau 12. Contraste d'intérêt testant l'hypothèse d'interaction entre le genre et le type d'évaluation.

	Note	Tableau de compétences
Filles	-1	3
Garçons	-1	-1

Deux autres contrastes centrés et orthogonaux testant l'effet résiduel ont été également créés. Selon Judd et McClelland (1989), on peut considérer que les données testées vont dans le sens des hypothèses si le contraste d'intérêt est significatif et que les contrastes résiduels ne le sont pas. C'est effectivement ce que l'on observe : le contraste d'intérêt est significatif, $F(1,70)=3.89, p=.05, \eta^2=.05$, alors que le contraste testant le résidu ne l'est pas, $F(6,70)=1.41, ns$. Les moyennes sont visibles dans le Tableau 13 et Figure 22.

Tableau 13. Scores moyens de DBPEA en fonction du type d'évaluation et du genre.

	Note	Tableau de compétences
Filles	M=1.64 ; ES=0,27	M=0.49 ; ES=0,27
Garçons	M=0.71 ; ES=0,27	M=1.2 ; ES=0,30

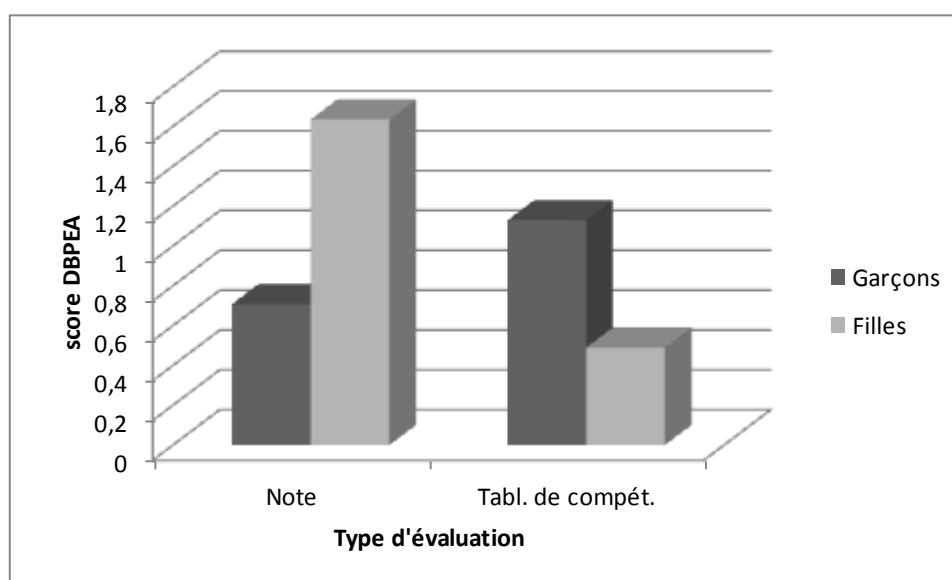


Figure 22 :Score DBPEA en fonction du genre et du type d'évaluation proposé.

Notons également que l'Anova réalisée sur cette variable ne montre pas d'effet principal significatif du genre ou du statut socioéconomique ($F_s < 1$) ou du type d'évaluation, $F(1,70)=1.67, ns$.

Buts de maîtrise

Nous pensions que le type d'évaluation proposé aurait un effet sur les buts de maîtrise : les participants évalués grâce au tableau de compétences devaient adopter plus de buts de maîtrise que les participants évalués par une note. Une analyse de variance à un facteur a donc été lancée pour tester l'effet du type d'évaluation sur le score d'adhésion aux buts de maîtrise. Cet effet est significatif. La Figure 23 montre que les élèves ayant été évalués par les tableaux de compétence ont un plus haut score d'adhésion à ces buts ($M= 4.07, ET=0.67$) que les élèves ayant été évalués par une note ($M= 3.69, ET=0.89$), $F(1,76)=4.45, p < .05, \eta^2 = 0.06$.

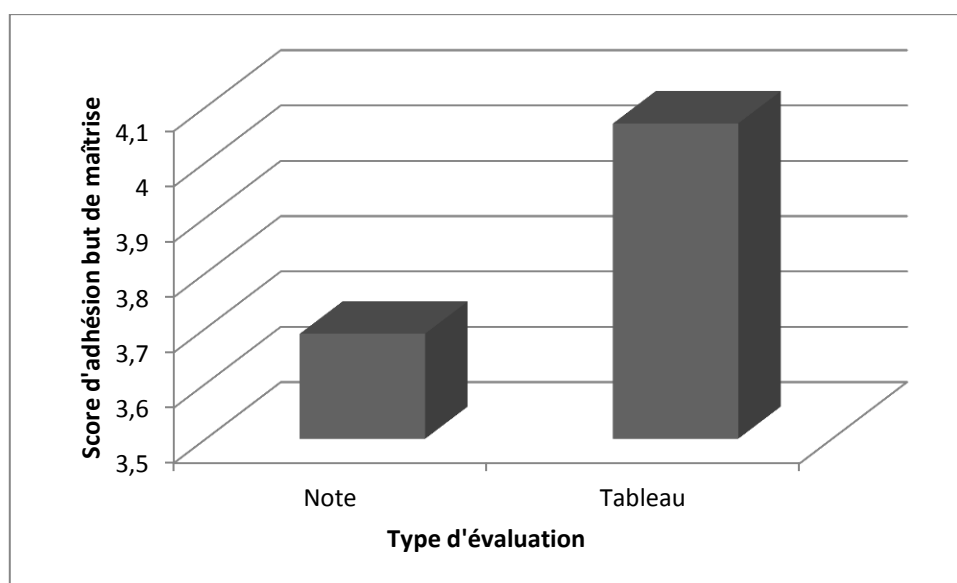


Figure 23: Score d'adhésion aux buts de maîtrise en fonction du type d'évaluation reçu.

Théories de l'intelligence :

L'hypothèse était que l'évaluation par tableau de compétences augmente chez tous les élèves le score d'adhésion à la conception malléable de l'intelligence. L'analyse de variance 2 type d'évaluation (note vs tableau) menée sur le score d'adhésion à la théorie de l'intelligence malléable ne montre pas d'effet du type d'évaluation sur cette variable dépendante, $F < 1$, *ns*. Cette hypothèse n'est donc pas validée.

La seconde hypothèse était que l'évaluation notée augmente le score d'adhésion à la théorie fixe de l'intelligence seulement chez les individus stigmatisés comme les filles ou les élèves à faible statut socioéconomique. L'anova 2 Type d'évaluation (note vs tableau) * 2 Genre (masculin vs féminin) * 2 Statut socioéconomique (élevé vs faible) lancée sur les résultats ne révèle pas l'effet d'interaction escompté entre le genre et le type d'évaluation, $F < 1$, *ns* ni entre le statut socioéconomique et le type d'évaluation $F < 1$, *ns*. Ces hypothèses ne sont donc pas validées. Le genre, le statut socioéconomique et le type d'évaluation n'ont pas d'effet principal sur cette variable, respectivement, $F < 1$, *ns* ; $F < 1$, *ns* et $F(1,70)=1.7$, *ns*.

Un *t*-test pour mesures appariées lancé sur ces données montre que tous les élèves confondus obtiennent un score plus élevé d'adhésion aux théories malléables de l'intelligence ($M=3.71$; $ET=0.76$) que le score obtenu d'adhésion aux théories fixes de l'intelligence ($M=2.56$, $ET=0.88$), $t(77)=6.94$, $p < .001$.

3.2.4. Discussion

Cette étude était destinée à observer l'effet de deux types d'évaluation sur les performances et l'adoption des théories de l'intelligence et des buts de réussite des élèves appartenant –ou non- à des groupes à faible statut social. Aussi, il avait été posé en hypothèse que le fait d'être porteur d'un stigmat stipulant une infériorité intellectuelle pourrait fragiliser les élèves et les rendre plus vulnérables à une situation supposée menaçante. Ici, la situation

supposée menaçante était celle où les élèves recevaient une évaluation normative. Cette évaluation normative était pressentie comme menaçante car elle devait amener les individus à se comparer aux autres et à attacher plus d'importance à leurs performances qu'à leurs apprentissages. Au contraire, l'évaluation critériée, en recentrant l'attention des élèves sur leurs apprentissages, devait préserver les élèves stigmatisés de la menace. La discussion reprend chacun des objectifs énoncés dans la présentation de cette étude :

1) Observer si une situation « quasi-ordinaire », utilisant une évaluation normative, en mathématiques, peut induire de plus mauvaises performances chez les individus de faible statut social : les filles et les élèves de milieux modestes et 2) Observer si la même situation utilisant un tableau de compétences pour l'évaluation pouvait restaurer les compétences.

L'idée ici était de comparer deux pratiques pédagogiques évaluatives dont on pensait qu'elles auraient des effets différents sur les performances des individus stigmatisés de par leur ressemblance avec des situations expérimentales qui ont montré de tels effets. Les résultats de cette étude ne vont pas dans ce sens : en effet, aucune différence de performance n'a été enregistrée entre les filles et les garçons ou entre les élèves à faible et fort statuts socioéconomiques. Au regard des conditions propices à l'apparition d'un phénomène de menace du stéréotype énoncées dans l'introduction de cette étude, on peut trouver quelques explications à cette absence de résultats. Elles tiennent à la fois aux caractéristiques de notre échantillon et à celui du contexte créé.

Les participants, tout d'abord, étaient des élèves scolarisés en classes de sixième générale. Puisque nous nous attachions à observer ce phénomène dans des conditions réelles, nous n'avons pas fait passer de pré-test en amont pour mesurer le niveau d'identification des participants au domaine des mathématiques et sélectionner les individus les plus identifiés. Or, le niveau d'identification des individus au domaine sur lequel ils sont stigmatisés est,

selon certains travaux, un modérateur de l'effet de menace du stéréotype (Quinn & Spencer, 2001 ; Steele, 1997, 1999). Se peut-il que des élèves désidentifiés du domaine des mathématiques ou du domaine scolaire en général aient biaisé nos résultats ? Nous pensons que cette hypothèse n'a pas une haute valeur explicative pour notre étude : d'une part il nous semble, mais ce n'est qu'une supposition, que même s'il existe des élèves totalement désidentifiés du domaine scolaire très jeunes, ils ne doivent représenter qu'une faible proportion des élèves d'une classe de sixième générale standard d'un collège de campagne. D'autre part, on sait que certaines études trouvent un effet de menace du stéréotype chez des élèves faiblement identifiés au domaine (Keifer & Sekaquapteva, 2007 ; Spencer et al., 1999) et également que le degré d'identification au domaine peut être élevé temporairement lorsque le contexte donne un fort enjeu pour le soi à la réussite (Steele, James & Barnett, 2002) ce qui était le cas dans notre étude puisque la note donnée devait compter dans la moyenne trimestrielle.

Les caractéristiques de la situation en elle-même, en revanche, peuvent être incriminées pour expliquer cette absence d'effet de menace. En effet, on sait qu'une situation menaçante est une situation diagnostique des capacités intellectuelles pour les individus à faible statut socioéconomique (Croizet & Claire, 1998 ; Désert et al., 2009 ; Spencer & Castano, 2007) et des capacités mathématiques pour les filles et les femmes (Ambady et al., 2001 ; Quinn & Spencer, 2001 ; Spencer et al., 1999). D'autres études qui tentaient de se placer dans des conditions plus proches du réel ont utilisé des inductions un peu moins artificielles, plus ancrées dans le quotidien des participants et ont tout de même observé un effet de menace du stéréotype (Bagès, Martinot, 2011 ; Huguet & Régner, 2007 ; Mayer & Hanges, 2003 ; Smith & White, 2002 ; Toczek, 2005). Cependant, même dans ces situations, le caractère évaluatif de la tâche était plus saillant que dans notre étude. En effet, le professeur prévenait les élèves qu'ils seraient, comme d'habitude, évalués sur le chapitre, mais il ne

précisait pas que cette évaluation serait diagnostique des compétences des élèves en mathématiques, et encore moins de leurs capacités dans ce domaine. Nous pensions que le fait de recevoir une note allait, en soi-même, conduire les élèves à inférer ce test de capacités (Dweck, 1999). Ceci n'est clairement pas le cas car les réponses apportées aux items de perception de l'évaluation montrent que les élèves n'ont pas réellement perçu de différences quant à l'objectif de l'évaluation et qu'ils la considèrent tous plus comme destinée à les aider à apprendre plutôt qu'à les comparer les uns aux autres. En fait, et tout en laissant à cette réflexion son statut d'hypothèse à vérifier, il est possible de penser que le protocole tout entier ait conduit tous les élèves à considérer l'évaluation comme orientée vers l'apprentissage, la formation, et non le classement ou la comparaison. En effet, ils ont tous été soumis à une démarche à laquelle ils n'étaient pas habitués : l'évaluation de début du chapitre leur a été présentée comme une évaluation « diagnostique », au sens que ce mot revêt en sciences de l'éducation, c'est-à-dire pour faire un état des lieux en amont du processus d'apprentissage afin que le professeur puisse planifier ses interventions en fonction des besoins des élèves. Puis ils ont travaillé et ont reçu régulièrement des feed-backs partiels sur leur travail et enfin ils ont participé à l'évaluation finale, reprenant les compétences qui avaient été travaillées lors du trimestre. Or, même si les feed-back intermédiaires étaient des notes, on peut imaginer, en restant toujours très prudents, qu'il est possible qu'ils aient réellement aidé les élèves à entrevoir la progressivité des apprentissages, et donc, pourquoi pas qu'ils les aient protégés de la menace. En effet, le concept d'évaluation formative, qui est celle qui se rapproche le plus d'une évaluation pour l'apprentissage, ne bannit pas forcément l'usage des notes, et met l'accent sur l'attribution régulière de retours permettant aux élèves de se situer dans le processus d'apprentissage (Crahay, 2000).

Une autre limite pourrait expliquer l'absence d'effet de menace. Elle tient à la définition même du contexte de menace du stéréotype : cette menace intervient, selon Steele

et Aronson (1995) dans une situation où le stéréotype stigmatisant les individus est applicable, c'est-à-dire où il peut expliquer les possibles écarts de performance entre groupes. Or, il est possible que pour une partie de nos participants d'intérêt, les élèves à faible statut socioéconomique, cette situation ne relève pas assez clairement du stéréotype les stigmatisant. Puisque la volonté de ce travail est d'étudier des situations scolaires, il conviendrait alors peut-être de changer de discipline d'étude afin de rendre le stéréotype d'infériorité intellectuelle des individus de faible statut socioéconomique plus saillant. Il est par contre plus surprenant de n'avoir enregistré sur les performances aucun effet de menace pour les filles.

Pouvons-nous en conclure pour autant que les filles n'ont pas été menacées dans cette situation, et donc ainsi formuler l'idée que le phénomène de menace du stéréotype ne paraît pas être un paradigme adapté pour expliquer les différences de performances habituellement observées en classe ? L'examen des effets du type d'évaluation sur les buts de réussite adoptés par les participants nous amène, tout en restant extrêmement prudents, à suggérer que les filles ont peut-être pu ressentir cet effet, mais d'une façon tellement diffuse que cela ne se traduit pas sur leurs performances. Ces hypothèses reposent sur l'analyse de Mayer et Hanges (2003) qui étudient l'effet de menace du stéréotype sur les individus noirs dans des conditions réelles de tests de recrutement. Dans cette étude, ils constatent qu'une consigne écologique, et donc moins menaçante que la consigne diagnostique habituellement utilisée dans les études en laboratoire, a des effets sur les perceptions des individus noirs, qui rapportent sur des échelles prévues à ces fins, avoir ressenti cette menace, mais dont les performances n'ont pas été impactées par elle. Mayer et Hanges (2003) concluent ainsi à une existence possible de la menace du stéréotype en situation écologique, mais avec des effets plus faibles sur les performances que ceux obtenus dans les études en laboratoire. Dernier argument, celui de la difficulté de la tâche : les recherches mettant en évidence un effet menaçant pour les groupes

stigmatisés le font en utilisant une tâche difficile (Spencer et al., 1999). Or, ici, dans ce trimestre, la notion étudiée est la division, qui a déjà été vue à l'école primaire. Même si les performances des enfants ne sont pas très élevées, on peut à juste titre se demander si ce statut de « révisions » n'a pas pu être rassurant pour les élèves.

1) Explorer l'impact de ces dispositifs sur les variables motivationnelles telles que : les buts de réussite et les théories de l'intelligence adoptés par les individus.

Concernant les construits motivationnels des individus, les hypothèses sous-tendant cette étude n'ont, dans leur ensemble, pas été validées : les effets attendus du type d'évaluation sur les théories de l'intelligence n'ont pas été obtenus, tous les participants préférant quelle que soit la condition, la vision malléable de l'intelligence confirmant peut-être, comme déjà évoqué lors de l'étude 2, la grande désirabilité sociale de cette théorie.

Concernant les buts de réussite maintenant, selon les modèles de Ryan et Ryan (2005) et de Smith (2004) ainsi qu'en accord avec les résultats mis en valeur par Brodish et Devine (2009), il était attendu que les individus stigmatisés comme les filles ou les élèves issus de groupes à faible statut socioéconomique voient leur niveau d'adoption de buts de performance-évitement augmenter lorsqu'ils recevraient une évaluation notée. Cela n'a pas été observé. Il était également attendu que les participants non stigmatisés, c'est-à-dire les garçons et les élèves issus de groupes à haut statut socioéconomique mobilisent, eux, plus de buts de performance-approche dans cette situation. Cet effet n'a pas non plus été observé.

Devons-nous en conclure pour autant que les types d'évaluation proposés n'ont eu aucun effet sur ces variables? Il nous semble que non. En effet, même si les effets observés paraissent peu nombreux et ne correspondent pas tous à nos hypothèses, ils ne s'y opposent pas pour autant et peuvent même s'organiser en un tout cohérent. Tout d'abord, les effets constatés concernent toujours la même population : les filles, population la plus logiquement

menacée dans le domaine des mathématiques relatif à cette étude. Si les deux types d'évaluation semblent n'avoir aucun impact sur les buts de réussite adoptés par les garçons, on voit par contre qu'ils affectent les buts poursuivis par les filles. Tout d'abord, l'évaluation notée est bien, conformément à nos hypothèses, l'évaluation qui leur est la moins favorable : en effet, c'est la condition qui augmente chez elles le niveau d'adhésion aux buts de performance-évitement relativement au niveau d'adhésion aux buts de performance-approche. Même si cette condition n'a pas d'effet sur le score d'adhésion *per se*, on voit que c'est la structure entière des buts de performance qui est impactée et que dans cette situation supposée menaçante, la proportion de buts de performance-approche et évitement est modifiée à l'avantage de ces derniers, qui comme déjà mentionnés, sont réputés négativement reliés aux performances (Famose, 2001 ; Urdan, et al., 2002).

A l'inverse, on voit qu'une évaluation par tableau de compétences peut être profitable à tous les élèves car c'est en sa présence que tous les individus adoptent plus de buts de maîtrise, buts réputés bénéfiques aux stratégies cognitives utilisés, à la production d'efforts, et aux performances scolaires. Ce type d'évaluation a également un effet inattendu sur les filles qui adoptent alors plus de buts de performance-approche que lorsqu'elles reçoivent une note. Cet effet peut être considéré comme positif. En effet, même si la poursuite de buts de performance-approche n'est pas considérée comme désirable socialement, qu'elle n'est officiellement pas valorisée par les enseignants (Darnon et al., 2009) et qu'elle peut être reliée à des conséquences négatives à long terme comme la triche, les comportements anti-sociaux et l'emploi de stratégies inadaptées (Kaplan & Middleton, 2002 ; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001), il n'en est pas moins vrai que la poursuite de ces buts peut également être utile socialement (Darnon et al., 2009) et également reliée à l'obtention de bonnes performances (Elliot & Church, 1997 ; Harackiewicz & al., 2002). En fait, certains chercheurs tombent d'accord pour dire que les buts ne sont pas mutuellement exclusifs et que les effets

constatés de leurs poursuites résultent souvent plus d'une certaine alchimie plus ou moins adaptative entre eux que de la poursuite exclusive de l'un d'entre eux (Baron & Harackiewicz, 2001 ; Harackiewicz & al. 2002 ;). Ainsi, les filles ayant reçu une note se trouveraient dans une configuration idéale pour les performances : celle de la poursuite conjointe de buts de performance-approche et de buts de maîtrise (Bouffard & al., 1995 ; Harackiewicz & al. 2002 ; Pintrich, 2000 ; Wentzel, 1991). Pour aller plus loin dans la compréhension de ces résultats, cette étude aurait gagné à inclure une condition contrôle, sans évaluation, qui aurait pu servir de base à leur interprétation.

3.2.5. Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette étude laissent penser que le type d'évaluation prodigué aux élèves a eu quelques répercussions sur le style de motivation des individus les plus directement stigmatisés dans cette situation, les filles. Le fait que seules les filles paraissent sensibles au contexte désigné comme contexte menaçant dans cette étude conforte quelque peu le parallèle qui a été fait entre les situations de classe et les études expérimentales menées sur la menace du stéréotype : dans ce domaine, c'est bien principalement les filles qui étaient la cible d'un stéréotype négatif et les effets que l'on obtient les concernent exclusivement. Cependant ces répercussions n'ont pas été assez fortes pour jouer sur les performances de ces individus. Les explications tiennent certainement à l'éloignement entre les conditions réellement observées en classe et les conditions théoriques identifiées lors de l'occurrence de la menace du stéréotype. Pour les études suivantes, une plus grande exigence de contrôle quant à l'action du professeur a été exercée. De même, des aménagements ont été réalisés afin que les conditions se rapprochent des conditions théoriques d'occurrence de la menace du stéréotype:

Dans un premier temps, il a semblé judicieux de tenir compte des limitations concernant le caractère applicable du stéréotype : deux études ont donc été construites, l'une observant des filles dans le domaine des sciences : en chimie (Etude 5, Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera & Martinot, soumis) et une seconde observant les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés dans un autre domaine que celui des mathématiques, le domaine de l'histoire (Etude 6).

Dans un second temps, les limites concernant la diagnosticité de la tâche ont également été prises en compte : afin de tenir compte du climat scolaire dans lequel les élèves évoluent depuis au moins le collège et même depuis l'école élémentaire, hautement marqué par l'attribution de notes, et afin de conserver un bon niveau de crédibilité aux conditions expérimentales évaluatives, il a été choisi de modifier celles-ci : une note a donc, dans tous les cas, été attribuée, note devant compter dans la moyenne et devant explicitement « évaluer » les compétences des élèves. Simplement, c'est l'objectif annoncé de l'évaluation qui a été manipulé. En effet, selon Ames (1992a, p. 264, notre traduction) «*La question ne concerne pas tant comment les étudiants sont évalués, mais, plus important, comment ils perçoivent la signification de cette évaluation.* ». L'idée ici n'était donc pas de manipuler le type de feedback distribué mais plutôt l'idée que s'en faisaient les participants et cela en donnant le même type de renforcements à tous, mais en renforçant chez certains le côté normatif de l'évaluation et chez les autres le côté formatif. Une condition « contrôle » sans évaluation a également été créée.

3.3. Présenter l'objectif de l'évaluation comme orienté vers la maîtrise.

3.3.1. L'exemple du genre : ETUDE 5

3.3.1.1. Objectifs de l'étude

Cette étude se déroulait à l'occasion d'un cours de physique-chimie face à des lycéens fréquentant des classes de seconde. Elle incluait trois conditions : un groupe n'était pas évalué, le second attendait une évaluation notée dont la finalité annoncée était de comparer les lycéens entre eux (évaluation orientée vers la performance) et le troisième groupe attendait lui aussi une évaluation notée mais dont la finalité était d'aider les élèves dans leur apprentissage (évaluation orientée vers la maîtrise). Cette étude avait les trois mêmes objectifs que l'étude précédente. Pour faciliter la lecture, ces objectifs sont repris succinctement, les hypothèses sont à nouveau présentées, mais seules les hypothèses relatives à la nouvelle condition « sans évaluation » sont théoriquement référées.

1) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur la performance des garçons et des filles et 2) Observer l'effet potentiellement bénéfique de la condition évaluative orientée vers la maîtrise pour tous les participants.

Au niveau des performances, il était attendu un effet semblable à celui observé dans les études relatives à l'effet de menace du stéréotype, tout en restant dans des conditions les plus proches possibles de celles rencontrées habituellement lors de situations de classe normale, et ce dans un domaine stigmatisant pour les filles bien moins étudié que celui des mathématiques : la chimie. Placées dans une situation évaluative indiquant que leurs compétences allaient être évaluées, les jeunes filles devaient se sentir menacées et donc obtenir de moindres performances que les garçons. Il était attendu que la situation évaluative

orientée vers la maîtrise, quant à elle, permette aux jeunes filles de maintenir leurs performances. La situation non évaluative, par essence non diagnostique de leurs capacités, ne devait pas être menaçante pour elles et devait les amener à produire des performances aussi élevées que celles produites par les garçons.

Quant aux performances des garçons, s'il est connu qu'ils ne souffrent pas des situations évaluatives diagnostiques, on sait également qu'ils peuvent parfois même en tirer des bénéfices dans les domaines où ils sont ciblés par un stéréotype positif (Huguet & Régner, 2007; Seibt & Forster, 2004). La comparaison sociale n'est pas menaçante pour eux et peut même être stimulante. Covington (1992) note par d'ailleurs que les notes peuvent avoir un effet positif et stimulant sur les individus qui ont d'ordinaire de bonnes performances. Les garçons semblent de plus présenter une certaine préférence pour la compétition et les buts de performance-approche (Duda, 1988). Tout cela amène à penser que la situation non évaluative, ne permettant aucune comparaison avec les autres, ne serait pas motivante pour eux. Nous pensons donc que les garçons obtiendraient leurs meilleures performances dans les deux situations évaluatives et que celles-ci chuteraient dans la condition non évaluative que nous pensons non motivante pour eux.

Filles et garçons devaient donc réussir de la même manière dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise, tandis que la condition évaluative orientée vers la performance devait permettre aux garçons, mais pas aux filles, d'avoir de bonnes performances et que la condition non évaluative devait permettre aux filles, mais pas aux garçons, d'avoir de bonnes performances.

3) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite et les théories de l'intelligence.

Concernant l'adoption des buts de réussite, les hypothèses étaient les mêmes que dans l'étude précédente : nous pensions que les situations auraient des conséquences différentes en fonction du genre des participants.

Buts de performance-approche :

Les filles devaient enregistrer une baisse du score d'adhésion aux buts de performance-approche dans la condition évaluative orientée vers la performance, censée être menaçante pour elles. Ce même score devait être plus élevé dans les deux conditions considérées non menaçantes, la condition non évaluative et la condition évaluative orientée vers la maîtrise.

Pour les garçons en revanche, il était attendu que le score d'adhésion aux buts de performance-approche soit plus élevé dans les deux conditions évaluatives que dans la condition sans évaluation, que nous pensions non motivante pour eux.

Buts de performance-évitement :

Le score d'adhésion aux buts de performance-évitement des filles devait être à son plus haut niveau dans la condition la plus menaçante pour elle, la condition évaluative orientée vers la performance.

En revanche, les deux conditions évaluatives ne devaient pas amener les garçons à mobiliser plus ce type de buts par rapport à la condition non évaluative. Leur score d'adhésion aux buts de performance-évitement devait donc être stable pour les trois conditions de cette étude.

On devait également trouver le même pattern de résultat concernant le score DBPEA (Différence entre les Buts de Performance Evitement et les buts de performance-Approche). Ce score devait être plus élevé uniquement pour les filles dans la condition censée être

menaçante, *i.e.* la condition évaluative orientée vers la performance, et ne pas varier pour les garçons.

Buts de maîtrise

La condition évaluation orientée vers la maîtrise, tout en restant tout à fait évaluative, devait augmenter le niveau d'adoption des buts de maîtrise chez tous les participants comparativement aux autres conditions.

Théories de l'intelligence

Il était attendu que les filles placées dans une condition censée être menaçante comme la condition évaluative orientée vers la performance, adhèrent plus que tous les autres participants à la théorie fixe de l'intelligence. Aucune variation de ce score n'était attendue pour les garçons.

La condition orientée vers la maîtrise devait quant à elle amener les individus à adhérer à la conception malléable de l'intelligence dans une plus grande mesure que dans les autres conditions.

3.3.1.2.Méthode

Population

Cette étude a été menée auprès de 193 lycéens scolarisés en classe de seconde dans les lycées de l'agglomération clermontoise, parmi lesquels se trouvaient 120 garçons et 72 filles dont l'âge moyen était de 15 ans et 6 mois ($ET=0.74$). Les données relatives à un participant ont été retirées car elles présentaient des valeurs aberrantes.

Protocole

Le protocole est schématisé Figure 24. Dans le cadre de leurs cours de sciences physiques-chimie, les élèves étaient prévenus la semaine précédant la manipulation par leur

professeur que des professeurs stagiaires de sciences physiques allaient donner un cours sur un sujet inscrit au programme de seconde. Ils prenaient soin de séparer la classe en deux groupes distincts par ordre alphabétique et demandaient à chacun des groupes de se trouver la semaine suivante devant une salle identifiée. Le jour venu, chaque groupe était pris en charge par l'expérimentatrice en l'absence du professeur habituel.

L'expérimentatrice se présentait en tant que professeur de sciences physiques stagiaire, puis elle indiquait qu'en concertation avec le professeur habituel de la classe, elle avait choisi de réaliser un cours sur l'aspirine, au programme de la classe de seconde. Avant la réalisation du cours, elle expliquait le déroulement de son intervention et en précisait les modalités d'évaluation en annonçant l'une des trois inductions expérimentales assignant ainsi le groupe à l'une des trois conditions : pas d'évaluation, évaluation orientée vers la maîtrise et évaluation orientée vers la performance. Puis, le cours commençait. Il prenait la forme d'un exposé d'une trentaine de minutes, divisé en plusieurs parties présentant l'histoire de la découverte de l'aspirine, puis différentes considérations sur sa formule chimique et sa synthèse en laboratoire (Cf. Annexe 11). Cet exposé était appuyé sur un support vidéo-projeté. Une fois le cours terminé, l'expérimentatrice rappelait l'induction expérimentale puis distribuait le test sur lequel les lycéens travaillaient pendant 15 minutes. A l'issue de ce temps, l'expérimentatrice ramassait les copies et expliquait que, pour améliorer sa façon de faire cours, elle souhaitait connaître comment les élèves avaient perçu ce cours. Elle leur demandait donc de bien vouloir répondre à un second questionnaire portant sur des aspects motivationnels. Après 15 minutes, elle ramassait les questionnaires, remerciait les élèves et leur expliquait brièvement le but de la manipulation.

Ces manipulations ont été réalisées par deux expérimentatrices différentes. Afin de contrôler au mieux cette variable, elles se sont entraînées à délivrer exactement le même cours à la même vitesse.

Inductions expérimentales

Les inductions complètes sont disponibles en Annexe 12. Les participants étaient répartis en trois groupes expérimentaux qui différaient uniquement par le type d'évaluation attendu à l'issue du cours. Tandis que les membres du premier groupe ne pensaient pas être évalués, les élèves du second et du troisième groupe étaient prévenus qu'ils passeraient une évaluation. Entre ces deux groupes, c'est l'orientation de l'évaluation qui était manipulée : pour les uns, l'évaluation était orientée vers la performance car elle était censée servir à comparer les élèves les uns aux autres ; pour les autres elle était orientée vers la maîtrise car on expliquait que l'évaluation aiderait les élèves dans leur apprentissage. Dans les deux cas, les élèves pensaient recevoir une note qui compterait dans leur moyenne trimestrielle de sciences physique. L'induction était réalisée à deux reprises : une fois avant la réalisation du cours, puis, en rappel, juste avant le test lui-même.

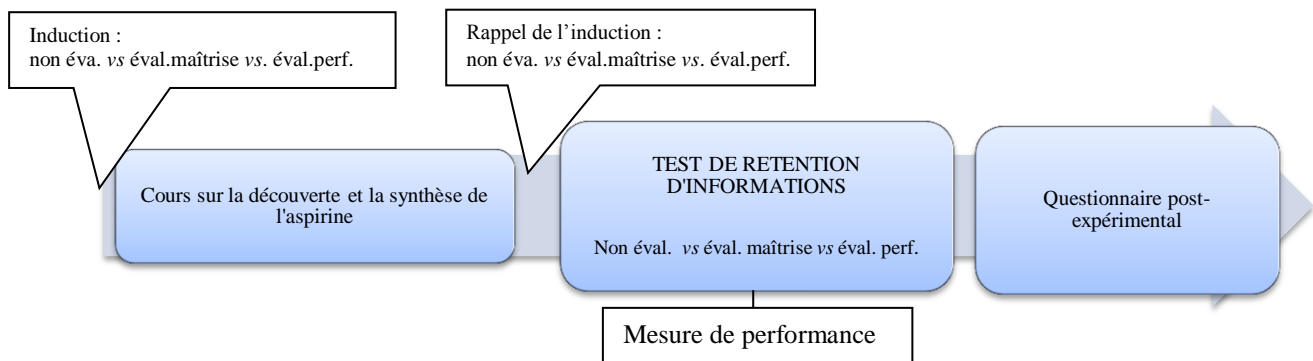


Figure 24 : Protocole suivi pour l'étude 5.

Matériel

Le test : Il était composé de dix questions à choix multiples, les participants devant reconnaître une information présentée dans le cours parmi trois proposées. Ces questions se présentaient de cette façon :

1- De quel végétal l'aspirine tire-t-elle son nom ?

- Le saule blanc
- La reine des prés
- Le myosotis

Ces questions avaient auparavant fait l'objet d'un pré-test et elles présentaient un taux de bonnes réponses compris entre 60 et 65 %. Les scores obtenus dans cette étude étaient compris entre 0 et 10, (M= 8.6, ET=1.45). L'ensemble des questions est consultable en Annexe 13.

Le questionnaire :

Consultable en Annexe 14, il était composé de différentes parties :

Vérification de la compréhension de l'induction :

Une partie du questionnaire servait de vérification de la compréhension de l'induction : on demandait ainsi au lycéen s'il serait évalué pour ce cours. S'il répondait par l'affirmative, il devait ensuite répondre à une série de questions comprenant 4 items destinés à savoir dans quelle mesure cette évaluation était perçue comme plutôt orientée vers la maîtrise (e.g., « *Indique dans quelle mesure cette évaluation est destinée à t'aider à apprendre* ») ($\alpha=0.82$; M=4.81 ; ET=1.32) et 4 items pour mesurer combien l'évaluation était orientée vers la performance (e.g., « *Indique dans quelle mesure cette évaluation est destinée à voir comment tu te situes par rapport aux autres* ») ($\alpha=0.90$; M=3.35 ; ET=1.63). Encore une fois, le lycéen répondait par le biais d'une échelle de Likert.

Mesure des buts de réussite :

On trouvait également une échelle mesurant les buts de réussite mobilisés par les lycéens durant le cours. Cette échelle (Darnon & Butera, 2001) était composée de trois items faisant référence aux buts de performance-approche (eg, « *Mon but dans ce cours est d'avoir de meilleurs résultats que la plupart des autres élèves* », $\alpha = 0.88$; $M=2.81$; $ET=1,68$), trois items mesurant l'adhésion aux buts de performance-évitement (e.g., « *Je veux simplement éviter d'échouer dans ce cours* », $\alpha = 0.76$; $M=3.41$; $ET=1,57$) et enfin trois items reprenant des buts de maîtrise (e.g., « *Je désire maîtriser complètement le contenu de ce cours* », $\alpha = 0.83$; $M=4.40$; $ET=1.41$). Pour chacun de ces items, le participant était invité à manifester son degré d'accord sur une échelle de Likert en sept points. Les alphas de Cronbach étant satisfaisants pour l'ensemble de ces échelles, nous avons calculé un score d'adhésion à chacune de ces variables en effectuant la moyenne des réponses obtenues pour les 3 items la mesurant.

Mesure des théories de l'intelligence :

Ce questionnaire comptait enfin des items adaptés de l'échelle de Dweck (1999) destinés à mesurer l'adhésion des élèves aux théories de l'intelligence fixe (e.g., « *Tu as un certain niveau d'intelligence et tu ne peux pas faire grand chose pour le changer* », $\alpha=0.74$; $M=3.12$; $ET=1,42$) et malléable (e.g., « *Tu peux considérablement changer ton niveau d'intelligence* », $\alpha = 0.82$; $M=4.56$; $ET=1,40$). Les réponses à ces items ont été agrégées en moyennes constituant un score d'adhésion à la théorie fixe de l'intelligence ainsi qu'un score d'adhésion à la théorie malléable de l'intelligence.

3.3.1.3. Résultats

Vérification de l'effet de l'induction expérimentale :

Tous les participants de l'échantillon ont répondu en adéquation avec l'induction qu'ils avaient reçue à la question « Ton travail sera-t-il évalué ? ». Les participants ayant répondu par l'affirmative et ayant reçu l'induction d'évaluation orientée vers la maîtrise ont manifesté un plus haut niveau d'accord avec les items présentant l'évaluation comme destinée à favoriser l'apprentissage ($M=5.06$; $ET=1.41$) que les participants ayant reçu l'induction d'évaluation orientée vers la performance ($M=4.56$; $ET= 1.16$), $F(1,121)= 4.54$, $p<.04$, $\eta^2=.04$. Symétriquement, les participants exposés à l'induction d'évaluation orientée vers la performance estiment plus que le rôle de l'évaluation qu'ils vont subir est de les comparer aux autres ($M=3.96$; $ET=1.59$) que ceux ayant reçu l'induction d'évaluation orientée vers la maîtrise ($M=2.73$; $ET=1.42$), $F(1,118)= 19.89$, $p<.001$, $\eta^2=.14$. Les inductions expérimentales ont donc été correctement perçues et comprises.

Les résultats obtenus dans cette étude seront présentés en fonction des objectifs préalablement cités.

1) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur la performance des garçons et des filles et 2) Observer l'effet potentiellement bénéfique de la condition évaluative orientée vers la maîtrise pour tous les participants.

Nous attendions un effet d'interaction entre le genre des participants et la condition évaluative sur les performances obtenues au test. En effet, nous pensions obtenir un effet semblable à celui de la menace du stéréotype : les filles placées en condition d'évaluation orientée vers la performance devaient obtenir de moins bons résultats que les garçons placés dans cette même condition et également que les filles de la condition non évaluative. Cette situation non évaluative devait en revanche avoir un effet délétère sur les performances des

garçons par rapport aux deux conditions évaluatives. Enfin, la condition évaluative orientée vers la maîtrise devait quant à elle permettre à tous les participants d'avoir de bonnes performances : les filles, protégées de l'effet de menace du stéréotype devaient ainsi obtenir des résultats équivalents à ceux obtenus par les garçons de cette même condition et que les filles de la condition sans évaluation. Les garçons devaient quant à eux obtenir les mêmes performances que dans la condition évaluative orientée vers la performance.

Des analyses préalables ont révélé un effet de la variable expérimentatrice $F(1,180)=6.18$, $p<.02$, $\eta^2=.04$. Nous l'avons donc intégré à notre modèle. Pour tester cette hypothèse d'interaction, nous avons lancé une Anova 3 type d'évaluation (sans vs orientée vers la performance vs note orientée vers la maîtrise)* 2 genre (masculin vs féminin) * 2 expérimentatrice qui montre un effet d'interaction significatif, $F(2,180)=3.21$, $p<.05$, $\eta^2=.03$. Pour mieux comprendre cette interaction, des contrastes spécifiques (voir Brauer & McClelland, 2005) ont été créés. Le premier, appelé contraste d'intérêt, reporté dans le Tableau 14, correspondait à notre hypothèse, à savoir que les deux conditions évaluatives seraient plus favorables aux garçons, alors que les filles obtiendraient de meilleures performances dans les conditions sans évaluation et évaluation orientée vers la maîtrise, avec une chute de celles-ci en condition évaluative orientée vers la performance. Les quatre autres contrastes devaient tester la variance restante. Pour valider notre hypothèse, donc, le contraste d'intérêt devait être significatif et les autres non.

Tableau 14. Contraste d'intérêt codant l'hypothèse sur les performances

	Pas d'évaluation	Evaluation orientée vers la performance	Evaluation orientée vers la maîtrise
Filles	1	-2	1
Garçons	-2	1	1

Les deux conditions pour que notre hypothèse soit validée sont ici réunies, puisque ce contraste d'intérêt est significatif, $F(1,180)=9,4$, $p < .003$, $\eta^2=.003$, et que l'effet résiduel, quant à lui, ne l'est pas, $F(10, 180)= 1,36$, *ns*. Les moyennes sont visibles Figure 25.

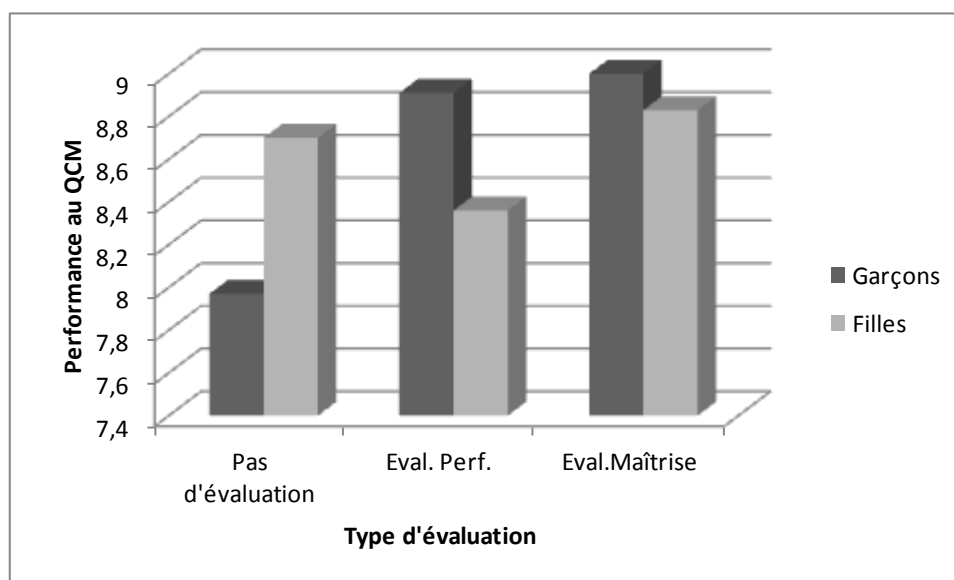


Figure 25 : Performances obtenues au test en fonction du genre et de la condition

Notons également que l'Anova réalisée ne montre pas d'effet principal du genre significatif, $F < 1$, *ns*. L'effet principal de la condition est, quant à lui, tendanciel, $F(2,180)= 2.53$, $p < .1$. En l'absence d'hypothèse spécifique, un test de comparaison entre les trois conditions avec ajustement de Bonferroni a été mené. La seule différence significative notée se situe au niveau des performances obtenues dans la condition non évaluative, inférieures ($M=8.33$; $ES=0.18$) à celles obtenues dans la condition évaluative orientée vers la performance ($M=8.92$; $ES=0.19$), $p < .05$. Les performances obtenues dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise ($M=8.63$; $ES=0.19$) ne se distinguent significativement pas des deux autres conditions, *ns*.

3) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite et les théories de l'intelligence.

Buts de performance-approche

Il était attendu que l'effet des conditions expérimentales sur cette mesure soit dépendant du genre des participants. Ainsi, l'hypothèse était que les garçons mobiliseraient moins de buts de performance-approche uniquement dans la condition non évaluative par rapport aux deux conditions évaluatives. En revanche, les filles pourraient mobiliser ce type de buts tant qu'elles ne se sentiraient pas menacées par la condition, c'est-à-dire en condition non évaluative et en condition évaluative orientée vers la maîtrise. Dans la condition évaluative orientée vers la performance, les filles, menacées, devaient enregistrer une baisse du niveau d'adhésion à ce type de buts.

Afin de tester cette hypothèse, une anova 3 type d'évaluation (sans vs note orientée vers la performance vs note orientée vers la maîtrise)* 2 genre (masculin vs féminin) a été réalisée sur le niveau d'adhésion déclaré au but de performance-approche. Elle révèle, conformément aux résultats classiques généralement obtenus, un effet principal du genre des participants : les garçons adoptent plus de buts de performance-approche ($M=3.04$; $ET=1.78$) que les filles ($M=2.43$; $ET=1.44$), $F(1,184)=6.39$; $p<.05$. L'effet principal du type d'évaluation est, quant à lui, tendanciel, $F(2,184)=2.45$; $p<.1$. Les comparaisons des trois conditions montrent une différence significative du niveau d'adhésion à ce type de buts entre la condition évaluative orientée vers la maîtrise ($M=3.12$; $ES=0.25$) et la condition sans évaluation ($M=2.53$; $ES=0.30$), $p<.05$, ainsi qu'un effet tendanciel entre la condition évaluative orientée vers la maîtrise ($M=3,12$; $ES=0.25$) et celle orientée vers la performance ($M=2,56$; $ES=0.19$), $p<.07$. Enfin, l'effet d'interaction attendu n'est pas significatif, $F(2,184)=0.7$, *ns*.

Puisque des effets de la condition ont été enregistrés sur les performances, et malgré l'absence de résultats significatifs révélés par l'Anova, des tests ont été menés sur nos

données afin de mieux les comprendre. Un test de comparaisons multiples entre les 6 groupes expérimentaux avec ajustement de Bonferroni a été lancé sur les données. Ce test n'indique aucune différence significative de niveau d'adhésion aux buts de performance-approche des garçons et des filles en fonction des conditions, $ps > .1$.

Buts de performance-évitement

Nous attendions ici un effet d'interaction entre le genre des participants et la condition évaluative annoncée. Les filles devaient voir leur niveau d'adoption de ce type de buts augmenter uniquement dans la condition évaluative orientée vers la performance. Afin de tester cette hypothèse, une anova 3 type d'évaluation (sans vs note orientée vers la performance vs note orientée vers la maîtrise)* 2 genre (masculin vs féminin) a été menée. Cette analyse ne révèle pas l'effet d'interaction attendu, $F < 1$, *ns*. L'effet principal du genre n'est pas significatif, $F(1,182)=2.07$, *ns*. En revanche, il y a un effet de la condition expérimentale, $F(2,182)=3.77$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$. Les comparaisons entre les trois conditions montrent que les participants de la condition évaluative orientée vers la maîtrise adoptent significativement plus de buts de performance-évitement ($M=3.83$; $ES=0.21$) que ceux de la condition non évaluative ($M=3.06$; $ES=0.19$), $p < .05$. En revanche, le niveau d'adhésion à ce type de but des participants issus de la condition évaluative orientée vers la performance ($M=3.5$; $ES=0.20$) ne peut pas être considéré comme différent du score obtenu dans l'une ou l'autre des deux autres conditions, $ps > .05$.

Malgré l'absence d'interaction, et toujours en raison d'un effet de la condition sur les performances, un test de comparaisons multiples avec ajustement de Bonferroni a été lancé sur les données propres aux six groupes expérimentaux visibles Figure 26 de cette étude. Ce test indique que les garçons mobilisent plus de buts de performance-évitement dans la

condition évaluative orientée vers la maîtrise (M=3.81 ; ES=0.25) que dans la condition non évaluative (M= 2,77 ; ES=0.24), $p<.05$. Aucune autre différence n'est significative, $ps>.1$.

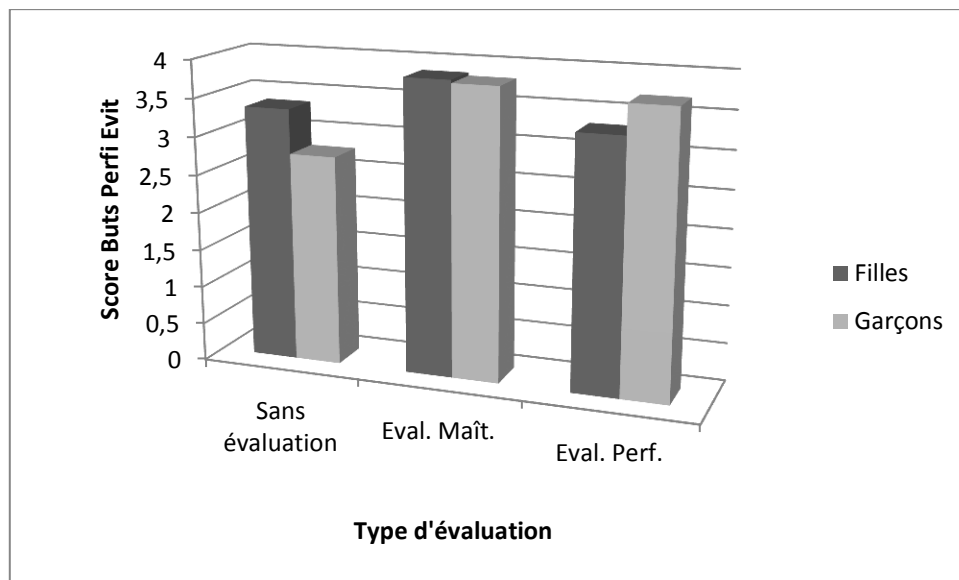


Figure 26 : Scores d'adhésion aux buts de performance-évitement en fonction de la condition et du genre.

Score de Différence Buts de Performance Evitement et buts de performance-Approche (DBPEA)

Ce score devait être plus élevé pour les filles dans la condition évaluative orientée vers la performance et rester stable pour les garçons quelle que soit la condition évaluative rencontrée. Une Anova 2 genre (masculin vs féminin)* 3 Type d'évaluation (Sans vs note orientée vers la maîtrise vs note orientée vers la performance) ne révèle pas cet effet d'interaction entre la condition évaluative et le genre, $F<1$, *ns*. L'effet principal de la condition évaluative n'est pas significatif, $F<1$, *ns*. En revanche, on note un effet significatif du genre des participants, les filles présentant un plus haut score de DBPEA (M= 1.20 ; ES= 0.24) que les garçons (M=0.22 ; ET=0.18), $F(1,180)=10.85$, $p<.001$. A titre exploratoire, nous avons testé le lien entre ce score DBPEA et les performances obtenues par les participants. Ce lien est négatif et significatif quoique de taille modeste, $r=-0.14$, $p<.05$.

Buts de maîtrise

La condition d'évaluation orientée vers la maîtrise devait augmenter le niveau d'adoption des buts de maîtrise de tous les participants par rapport à la condition contrôle. Une Anova à un facteur 3 Condition évaluative (Sans *vs* note orientée vers la performance *vs* note orientée vers la maîtrise) a été menée sur les données et ne révèle pas d'effet significatif de la condition évaluative, $F(2,187)=1.89$, *ns*.

Théories de l'intelligence

Il était attendu que les filles adhèrent plus à la théorie de l'intelligence fixe lorsqu'elles seraient soumises à la situation évaluative orientée vers la performance comparativement aux deux autres conditions. Aucun effet de la condition n'était attendu pour les garçons. Une analyse de variance 3 (Sans *vs* note orientée vers la performance *vs* note orientée vers la maîtrise)* Genre (Masculin *vs* Féminin) a été réalisée sur les données de cette étude. L'effet d'interaction attendu n'est pas significatif, $F<1$, *ns*. On ne note pas non plus d'effet principal significatif du genre, $F<1$, *ns*, ni de la condition évaluative, $F(2,186)=1.80$, *ns*.

L'hypothèse attendait que la condition évaluative orientée vers la maîtrise augmente pour tous les participants le niveau d'adhésion à la théorie malléable de l'intelligence. L'anova à un facteur testant l'effet de la la condition sur ce score ne permet pas de considérer cet effet comme significatif, $F<.01$, *ns*.

Enfin, un *t*-test pour échantillon apparié révèle que les participants se déclarent plus en accord avec la théorie malléable de l'intelligence ($M=4.56$, $ET=1.40$) qu'avec la théorie fixe de l'intelligence, ($M=3.12$; $ET=1.42$), $t(187)=-8.3$, $p<.001$.

3.3.1.4. Discussion

Cette étude devait créer un contexte menaçant chez des lycéennes dans le domaine des sciences physiques et plus particulièrement de la chimie présentant l'évaluation comme orientée vers la performance. Elle avait également pour ambition d'aménager la situation évaluative en jouant sur les buts de réussite rendus saillants par le type d'évaluation annoncé pour lever la menace.

1) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur la performance des garçons et des filles et 2) Observer l'effet potentiellement bénéfique de la condition évaluative orientée vers la maîtrise pour tous les participants.

Ainsi, nous pensions que la situation évaluative orientée vers la performance amènerait les lycéennes à mobiliser des buts de performance-évitement et donc à produire de moins bonnes performances que les autres filles. Nous pensions que cet effet serait annulé dans la situation évaluative orientée vers la maîtrise qui devait amener les filles ainsi que tous les participants à mobiliser des buts de maîtrise et donc à conserver un bon niveau de performance. Les performances des garçons, quant à elles, ne devaient pas être influencées par le type la situation évaluative. Que l'évaluation soit orientée vers la maîtrise ou vers la performance, les performances devaient être meilleures que celles obtenues dans la situation non évaluative. Les résultats de cette étude ne valident pas la totalité de ces hypothèses.

La menace du stéréotype en condition « quasi-ordinaire » de classe de chimie...

Conformément à nos hypothèses, les lycéennes de notre étude obtiennent des performances égales, voire supérieures à celles obtenues par les garçons, uniquement dans des conditions non menaçantes pour elles. En revanche, lorsque l'évaluation est orientée vers la performance, c'est-à-dire lorsqu'on leur dit que leurs compétences sont mesurées et qu'elles seront comparées à celles des autres élèves - dont celles des garçons - alors celles-ci chutent.

Cet effet de menace du stéréotype, découvert tout d'abord par Steele et Aronson (1995) auprès des étudiants noirs stigmatisés sur le domaine de l'intelligence a depuis été également obtenu chez les femmes dans le domaine des mathématiques (Ambady et al., 2001 ; Quinn & Spencer, 2001 ; Spencer et al., 1999 ; Steele, 1997). Une minorité de travaux s'est intéressée à ce même phénomène au sein de disciplines connexes aux mathématiques où les femmes sont également stigmatisées : Smith, Morgan et White (2005) dans le domaine de l'informatique ; Bell, Spencer, Iserman et Logel (2003) en Ingénierie, Smeding (2009) dans le domaine des Mathématiques, Sciences et Ingénierie. Enfin, citons Conway-Klaasen (2010) qui, dans ses travaux de thèse, s'est intéressée au domaine de la chimie sans toutefois arriver à induire un effet de menace du stéréotype complet chez ses participantes féminines. Notre étude élargit donc la littérature relative au phénomène de menace du stéréotype puisque nos résultats l'étendent à un domaine peu étudié et pourtant stigmatisant pour les filles : les sciences physiques, ici la chimie.

De plus, les études classiques sur la menace du stéréotype ont très souvent été menées en laboratoire ou dans des conditions assez éloignées de celles que l'on peut rencontrer quotidiennement au sein de classes ordinaires. En effet, selon Steele et Aronson (1995), la menace du stéréotype est un phénomène qui intervient lorsque l'individu stigmatisé est placé face à une situation diagnostique de ses capacités et dans laquelle le stéréotype est assez saillant pour être activé par les participants. Ainsi, beaucoup d'études menées sur la menace du stéréotype utilisent des inductions spécifiques qui permettent de satisfaire ces conditions mais qui éloignent d'autant plus la situation ainsi créée des situations que l'on rencontre en classe normale. Ainsi, très souvent, la condition menaçante est introduite par un rappel du stéréotype ou par un rappel de l'appartenance des participants à un groupe stigmatisé. Cependant, quelques études ont, à notre instar, réussi à produire le phénomène de menace du stéréotype en conditions de classe quasi-normales (Huguet & Regner, 2007 ; Smith & White,

2002) montrant qu'il est ainsi possible que les femmes se sentent menacées dès lors que leurs compétences sont évaluées dans un domaine sur lequel elles sont stigmatisées.

Il est également intéressant de noter que les garçons, quant à eux, obtiennent de moins bonnes performances uniquement lorsqu'ils ne se sentent pas évalués. Ce résultat est conforme à celui que nous attendions. Il va dans le sens des études qui formulent l'hypothèse que la motivation des individus est à son paroxysme quand ils rencontrent un contexte dans lequel le but d'accomplissement saillant est congruent avec leur type de but préférenciel (Duda, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). On sait que les garçons sont traditionnellement plus attirés par les buts de performance-approche que les filles (Duda, 1988), ce que l'on observe également dans la présente étude. Les garçons seraient donc plus tournés vers les situations de compétition que les filles, il est donc normal que leurs performances chutent lorsque le contexte évaluatif ne met pas du tout ce type de buts en jeu, comme dans la situation non évaluative de cette étude.

Une situation qui maintient les performances de tous les participants...

Conformément à nos hypothèses, la situation évaluative orientée vers la maîtrise est la seule des trois conditions testées qui permet à l'ensemble des participants de préserver leurs performances. Nous pensions que cette condition serait favorable à tous les participants car elle leur permettrait d'activer des buts de maîtrise, eux-mêmes favorables aux bonnes performances. De plus, cette situation qui restait évaluative devait également permettre aux garçons de mobiliser des buts de performance-approche compatibles avec leurs préférences habituelles.

3) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite et les théories de l'intelligence.

Si nous obtenons bien le pattern de résultats attendus au niveau des performances des individus, nous ne pouvons en revanche que constater que nos hypothèses concernant nos variables supposées médiatrices ne sont pas validées. Dès lors, comment expliquer les résultats obtenus sur les performances ? En fait, deux possibilités s'offrent à nous... Soit les mécanismes auxquels nous avons pensé – les buts de réussite - ne sont pas ceux qui sont en cause dans les variations de performance constatées ici, soit les mesures que nous en avons effectuées ne sont pas idéales.

La première de ces deux possibilités nous amène à considérer la longue liste des mécanismes ayant déjà été envisagés comme jouant un rôle dans le phénomène de menace du stéréotype. Ainsi de nombreux mécanismes motivationnels ont été étudiés, telles les attentes de performance négative (Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo & Latinotti, 2003), l'auto-handicap (Stone, 2002), la perception de compétence (Cadinu et al, 2003). Un certain nombre de comportements délétères pour les performances ont également été cités comme potentiels médiateurs de l'effet de menace du stéréotype : on pense par exemple à la diminution de la persistance face aux tâches présentées des participants placés en situation de menace du stéréotype (Davies, Spencer, Quinn & Gerhardstein, 2002) ou encore à la modification des stratégies d'auto-régulation (Keller & Dauenheimer, 2003). D'autres hypothèses dirigent leurs investigations vers des mécanismes cognitifs comme l'anxiété ressentie en situation de menace du stéréotype (Osborne, 2001 ; Spencer et al., 1999 ; Steele & Aronson, 1995) ou bien l'activation de pensées distrayantes qui pourraient affecter le fonctionnement de la mémoire de travail (Dutrevis & Croizet, 2005 ; Quinn & Spencer, 2001 ; Schmader & John, 2003). Il conviendrait donc de s'intéresser à ces médiateurs potentiels.

Quoiqu'il en soit, les médiations obtenues ne sont souvent que partielles et elles ne permettent pas de penser qu'il n'existe qu'un seul et unique médiateur en jeu dans ce

phénomène. Ainsi, les travaux de Smith (2004, 2006) sur lesquels s'appuient en partie les hypothèses de cette étude placent l'adoption des buts de performance-évitement au sein d'un modèle complexe composé de médiateurs multiples appelé modèle STEP (Stereotype Task Engagement Process). Selon ce modèle, l'effet de menace du stéréotype sur les performances résulte d'un cercle vicieux s'installant entre d'une part un certain nombre de ressentis phénoménologiques négatifs des participants menacés (angoisse, anxiété, anticipation de l'échec,...) et d'autre part des comportements défavorables à la résolution de la tâche proposée (baisse des efforts, de la persistance, ...). Smith explique que le précurseur de ces ressentis et de ces comportements qui interagissent ensemble et s'auto-entretiennent est l'adoption des buts de performance-évitement car la littérature a largement montré que ces ressentis et ces comportements délétères étaient généralement créés par l'adoption de buts de performance-évitement (Smith, 2004). Concernant notre étude, nous pensons donc qu'il aurait été souhaitable d'inclure un certain nombre de mesures motivationnelles autres qui nous permettraient de mieux comprendre l'interdépendance des mécanismes cités et leurs rôles conjoints dans l'obtention des performances observées. Ces mesures auraient pu servir comme autant d'indicateurs de la mobilisation de ce type de buts pour nous en offrir une vision plus fine.

On sait d'autre part que les individus adoptent leur but, bien sûr en fonction du contexte situationnel dans lequel ils sont placés, mais que cette adoption peut également découler de préférences plus dispositionnelles propres à chacun d'eux (Dweck, 1986, Harackiewicz & Elliot, 1993) ; pour une revue voir Kaplan, Maehr, 2007). Smith (2004) intègre d'ailleurs cette variable dispositionnelle dans son modèle STEP. Il conviendrait donc aussi de tenir compte de ces préférences en réalisant une mesure de buts de réussite en amont de l'étude.

Une autre limite de cette étude est certainement le moment où les buts de réussite ont été mesurés. En effet, on sait que les buts adoptés par les individus fluctuent en fonction du contexte, et même pour certains chercheurs, pendant la réalisation des tâches elles-mêmes. Ici, la mesure intervient à la fin de la séance, alors que le questionnaire a déjà été rempli. Il aurait certainement été souhaitable que cette mesure soit prise avant la réalisation du test, de manière à saisir l'état d'esprit des participants à ce moment-là. De plus, certains chercheurs utilisent un procédé original de mesure de buts pendant la réalisation même des tâches, à l'aide d'exercices identifiés comme permettant de gagner des points, ou au contraire de ne pas en perdre. Ainsi, en observant les choix réalisés par les participants, les chercheurs peuvent-ils inférer l'orientation des individus vers la dimension « approche » ou, au contraire « évitement » du but de performance (Shah, Higgins, Friedman, 1998). L'utilisation d'un tel procédé pourrait être envisagée dans une étude ultérieure.

Si nos hypothèses concernant les buts de réussite ne sont pas corroborées par nos résultats, il n'en reste pas moins que certaines fluctuations sont observées, laissant ainsi penser que nos inductions n'ont pas été totalement neutres sur le pattern motivationnel des individus. Ainsi, on constate par exemple un résultat intéressant concernant la situation évaluative orientée vers la maîtrise. Etonnement, cette situation n'a pas d'effet sur le seul but de réussite qui concernait l'hypothèse relative à cette variable : le but de maîtrise. En revanche, on voit que c'est elle qui génère l'adoption du plus haut niveau de buts de performance-évitement, niveau très voisin de celui généré par la situation évaluative orientée vers la performance. Ceci pourrait peut-être être dû au fait que cette situation, bien qu'orientée vers la maîtrise, est notée. Elle s'insère donc tout de même dans le contexte scolaire actuel qui, par le biais d'une évaluation normative, conduit officiellement ou officieusement à l'idée de classement et de comparaison interindividuelle. Simplement, d'une manière tout aussi étonnante, c'est elle qui génère aussi le plus haut niveau de but de

performance-approche, dont les conséquences à court terme peuvent également être bénéfiques : on a donc un double statut de cette situation : notée, elle génère des buts de performance-évitement, mais orientée vers la maîtrise, elle permet également d'envisager sereinement une comparaison aux autres... Tout en maintenant une grande prudence sur ce pattern de résultats assez contradictoires, on peut néanmoins les rapprocher des résultats obtenus par Covington & Beery (1976) qui notaient alors qu'une note, si elle était orientée vers le progrès et l'amélioration, pouvait être favorable à la motivation et aux performances.

3.3.1.5. En conclusion ...

Cette étude présente encore de nombreuses zones d'ombre sur les mécanismes en jeu dans le phénomène de la menace du stéréotype. Cependant, elle permet d'identifier les situations évaluatives comme étant plus ou moins favorables à la production de performance des femmes dans le domaine scientifique et peut-être plus largement des groupes stigmatisés dans le domaine sur lequel porte le stéréotype. Elle permet également d'apporter des arguments en faveur des enseignants qui rapportent souvent naïvement qu'une évaluation sanctionnant les apprentissages est souvent nécessaire pour que certaines catégories d'élèves s'investissent dans les tâches proposées.

Elle permet aussi de désigner le climat motivationnel orienté vers la maîtrise comme protecteur des performances des individus stigmatisés même lorsqu'ils savent par ailleurs que leurs compétences vont être évaluées et sanctionnées par une note. Cela confère donc un large intérêt écologique à cette étude.

Enfin, il nous reste à déterminer les médiateurs sous-jacents à cet effet protecteur, en prenant d'autres en compte, mais également en essayant de redéfinir une façon de mesurer l'orientation motivationnelle des élèves qui seraient un peu moins impactée par la désirabilité sociale.

3.3.2. L'exemple des CSP (numération) : ETUDE 6

3.3.2.1. Objectifs de l'étude

Comme indiqué ci-avant, l'objectif de cette étude était de tester notre hypothèse en considérant l'autre population stigmatisée observée dans ce travail de thèse : les individus à faible statut socioéconomique. Puisque les variables de l'étude 4, qui se déroulait dans le domaine des mathématiques, n'avaient eu aucun effet sur cette population, un autre domaine scolaire a été choisi. Il s'agit du domaine historique. En effet, les individus issus de groupes à faible statut socioéconomique sont réputés moins intelligents, mais on sait aussi que le contenu de leur culture générale n'est pas le même que celui des classes dominantes et qu'il est implicitement dénigré et dévalorisé par l'école (Bourdieu & Passeron, 1964). Aussi, ce domaine nous a-t-il semblé susceptible de produire chez eux une menace.

De même, l'idée était d'envisager le possible effet de menace d'un point de vue plus contextuel que situationnel. L'étude se déroulant dans le contexte scolaire, il nous a semblé judicieux de répéter plusieurs fois les mêmes situations dans le but de créer un contexte, à mi-chemin avec la « situation » ponctuelle et quelque peu artificielle étudiée par le paradigme de la menace du stéréotype et le « climat de classe » dont l'effet, plus écologique mais moins contrôlable, est également par ailleurs étudié. L'idée était donc, pour chacune des mesures de performance, de mesurer non seulement l'effet situationnel de l'induction, mais également son effet à plus long terme comme Butler (1987) l'avait réalisé en travaillant sur 3 séances.

Cette étude reprenait donc les trois types de conditions évaluatives de l'étude 4 : sans évaluation, évaluation orientée vers la maîtrise et évaluation orientée vers la performance se déroulant pendant les cours d'histoire et sur 3 séances. Ceci pour servir les objectifs suivants :

1) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur la performance des individus issus de groupes à haut et bas statuts socioéconomiques.

Pour cet objectif, nos hypothèses étaient les mêmes que dans l'étude précédente. La variante était la population étudiée : les participants non stigmatisés étant les individus à haut statut socioéconomique et les individus stigmatisés les participants à faible statut socioéconomique. Ainsi, il était attendu que placés dans une situation évaluative dans le domaine de l'histoire indiquant que leurs compétences allaient être évaluées, les élèves à faible statut socioéconomique devaient se sentir menacés et donc obtenir de moindres performances que les élèves à haut statut socioéconomique. Il était attendu que la situation évaluative orientée vers la maîtrise, quant à elle, permette aux individus issus de familles à faible statut socioéconomique de maintenir leurs performances. La situation non évaluative, par essence non diagnostique de leurs capacités, ne devait pas être menaçante pour eux et devait les amener à produire des performances aussi élevées que celles produites par leurs camarades issus de familles à statut socioéconomique élevé.

Les individus à fort statut socioéconomique quant à eux ne devaient pas ressentir de menace, que ce soit dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise ou dans la condition évaluative orientée vers la performance et leurs performances devaient donc être à leur maximum dans ces deux conditions. Il n'existait pas d'arguments théoriques spécifiques pouvant servir de base à l'émission d'hypothèses concernant les performances de cette population dans la condition non évaluative. Néanmoins, un raisonnement parallèle à celui tenu pour les garçons dans l'étude précédente pouvait nous faire penser que ces individus n'avaient pas à craindre la comparaison aux autres, et même, qu'en tant que groupe dominant, elle pouvait leur être bénéfique, à l'image des travaux menés sur l'effet de *stereotype lift* (voir Walton & Cohen, 2003, voir aussi Covington, 1992 pour l'effet bénéfique des notes sur les individus en réussite). Ainsi, notre hypothèse exploratoire était-elle que les individus issus de

familles à haut statut socioéconomique aurait une baisse de performance dans la condition non évaluative par rapport aux deux conditions évaluatives.

La condition évaluative orientée vers la maîtrise devait donc permettre à tous les individus de réussir au maximum. La condition évaluative orientée vers la performance devait permettre aux individus à haut statut, mais pas à ceux à faible statut d'avoir de bonnes performances. Enfin, la condition non évaluative devait permettre aux participants à faible statut socioéconomique, mais pas à ceux jouissant d'un statut socioéconomique élevé, d'avoir de bonnes performances.

2) Observer l'effet de la condition orientée vers la maîtrise sur le travail personnel.

Selon les chercheurs, l'adoption de buts de maîtrise est bénéfique pour plusieurs raisons, dont l'une est d'augmenter l'intérêt porté à la tâche par les individus (Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000 ; Elliot & Church, 1997 ; Harackiewicz,; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997). La même tâche étant présentée deux fois de suite, en fin de première séance puis en début de seconde séance pour la tâche 1 et en fin de seconde séance et en début de troisième séance pour la tâche 2, il était donc attendu un effet d'interaction entre la condition évaluative et le temps de passation : l'hypothèse était que la condition évaluative - en orientant l'attention des individus vers la performance ou la maîtrise - influe sur le travail personnel réalisé sur les textes entre les deux passations. Il était donc attendu que les participants placés en condition évaluative orientée vers la maîtrise soient plus intéressés et donc plus assidus dans leur travail personnel que les autres. Leurs performances devaient donc plus augmenter que celles des autres participants entre les deux passations.

3) Observer les effets des trois conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite et les théories de l'intelligence de ces individus.

Concernant l'adoption des buts de réussite, les hypothèses étaient les mêmes que dans l'étude précédente : nous pensions que les situations auraient des conséquences différentes en fonction du statut socioéconomique des participants.

Buts de performance-approche :

Ce score devait être plus faible chez les individus à faible statut socioéconomique dans la condition évaluative orientée vers la performance, censée être menaçante pour eux comparativement à ce même score dans les deux conditions considérées non menaçantes, la condition non évaluative et la condition évaluative orientée vers la maîtrise.

Ce score d'adhésion aux buts de performance-approche devait en revanche être plus élevé dans les deux conditions évaluatives que dans la condition sans évaluation pour les individus à statut socioéconomique élevé.

Buts de performance-évitement :

Le score d'adhésion aux buts de performance-évitement des élèves à faible statut socioéconomique devait être à son plus haut niveau dans la condition la plus menaçante pour eux, la condition évaluative orientée vers la performance.

Les deux conditions évaluatives ne devaient pas plus susciter ce type de buts par rapport à la condition non évaluative pour les individus issus de familles à haut statut socioéconomique. Leur score d'adhésion aux buts de performance-évitement devait donc être stable pour les trois conditions de cette étude.

Enfin, concernant le score de DPEA (Différence entre les Buts de Performance-Evitement et les buts de performance-Approche), on s'attendait à ce qu'il soit plus élevé uniquement pour les élèves à faible statut socioéconomique dans la condition censée être

menaçante, *i.e.* la condition évaluative orientée vers la performance. Son niveau ne devait pas varier chez les individus associés à un statut socioéconomique élevé.

Buts de maîtrise

La condition évaluation orientée vers la maîtrise, tout en restant tout à fait évaluative, devait augmenter le niveau d'adoption des buts de maîtrise chez tous les participants comparativement aux autres conditions.

Préoccupations concernant la comparaison sociale versus la maîtrise des performances

Une mesure supplémentaire était introduite ici afin de vérifier si, comme nous le pensions d'après les travaux de Ames (1992a, 1992b) et Butler (1987), le type d'évaluation proposé orientait plutôt les individus vers la comparaison sociale ou alors plutôt vers l'apprentissage. Pour cela, il leur était proposé de recevoir suite à la manipulation divers renseignements pour lesquels ils devaient se déclarés intéressés ou non. Pour cette mesure, il était attendu que les individus placés dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise choisissent davantage des types de renseignements permettant d'approfondir la notion étudiée dans les textes proposés. Ils devaient également plus choisir les renseignements leur permettant de se situer mieux par rapport à leurs apprentissages. Les individus placés dans une condition évaluative orientée vers la performance devaient prioritairement choisir de recevoir des renseignements sur leurs notes et leur classement par rapport aux autres. Il n'y avait pas d'hypothèse particulière quant aux choix effectués dans la condition non évaluative.

Théories de l'intelligence

Les individus à faible statut socioéconomique placés dans la condition évaluative orientée vers la performance devaient adhérer plus que tous les autres participants à la théorie fixe de l'intelligence. Aucune variation de ce score n'était attendue pour les individus à statut socioéconomique élevé.

La condition orientée vers la maîtrise devait quant à elle amener tous les participants à adhérer à la conception malléable de l'intelligence dans une plus grande mesure que dans les autres conditions.

3.3.2.2. Méthode

Population

Deux cent quarante-six collégiens de classes de sixième ont participé à cette étude. Ces enfants étaient scolarisés dans des collèges auvergnats. Sur ces 246 participations, 37 ont été écartées car les élèves n'avaient pas assisté à l'ensemble des trois séances programmées. Sur le nombre restant, 32 participants ont à nouveau été écartés car leur catégorie socioprofessionnelle d'origine n'était soit pas indiquée, soit trop vague pour être classée dans l'une ou l'autre de nos catégories. Enfin, les données relatives à 10 participants n'ont pas été prises en compte car les réponses fournies aux questions de vérification des inductions expérimentales n'étaient pas satisfaisantes. Il restait alors 167 participants.

Les données relatives aux caractéristiques des participants ont été collectées auprès du service administratif des établissements, d'après les renseignements fournis par les parents dans le dossier d'inscription. Les professeurs ont également été invités à fournir la moyenne obtenue par chaque élève au premier trimestre dans leur discipline. Malheureusement, de nombreux professeurs n'ayant pas fait remonter cette information, elle ne peut pas être prise en compte dans le traitement des données.

L'origine sociale des élèves était recueillie sous la forme d'un codage déjà réalisé par le secrétariat du collège sur la base de la nomenclature des activités françaises utilisée par l'INSEE. En nous appuyant sur ce codage, nous avons réalisé un classement en trois groupes regroupant différentes catégories : on trouvait ainsi les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures (N=40), les enfants de personnes exerçant une profession

intermédiaire (N=87) et enfin les enfants d'ouvriers ou d'employés (N=39). Les élèves composant le groupe intermédiaire étant relativement difficiles à affilier à l'un ou l'autre des modalités de la variable « statut social », il a été décidé de ne s'intéresser qu'aux représentants des deux extrêmes, soit les 79 participants appartenant à la classe la plus favorisée et à la classe la plus défavorisée. L'âge moyen de cet échantillon était 15,5 ans (ET= 0.74 ; Min=14 ; Max=17).

Protocole

Les expérimentatrices se présentaient comme de futures professeures d'histoire-géographie et les différentes interventions avaient lieu sur les créneaux d'emploi du temps normalement dévolus à cette discipline, afin de placer les individus issus de milieux socioéconomiques défavorisés dans une situation leur étant stéréotypiquement défavorable. Afin d'éviter la production d'un effet « classe », chaque classe était systématiquement scindée en deux groupes auxquels une condition expérimentale différente était appliquée.

L'étude se déroulait sur trois séances de 50 minutes résumées par la figure 27. L'ensemble des inductions expérimentales énoncées sont consultables Annexe 15.

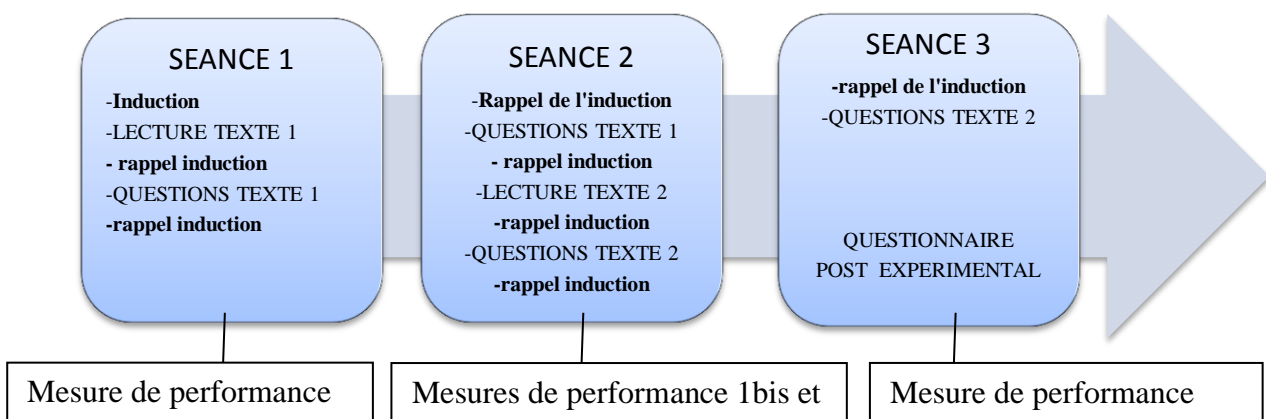


Figure 27 : Protocole suivi pour l'étude 6.

Lors de la première séance, l'expérimentatrice se présentait et annonçait que ses cours allaient porter sur l'histoire du système de numération. Elle annonçait alors que les

participants allaient devoir lire et étudier un texte et dispensait la première induction expérimentale. Elle distribuait alors le premier texte qui traitait du développement de la numération mésopotamienne. Après un temps de 15 minutes, l'expérimentatrice ramassait les textes et distribuait les questions relatives au texte. Elle procédait à ce moment à la seconde induction expérimentale qui était également rappelée à l'écrit sur le document. Elle laissait alors 20 minutes à l'issue desquelles elle ramassait les réponses et rendait les textes aux élèves en leur demandant de le retravailler pour la fois prochaine car ils seraient à nouveau interrogés à son sujet. A ce moment, elle pratiquait un second rappel de l'induction. La séance s'achevait.

Au début de la seconde séance, l'expérimentatrice rappelait l'induction expérimentale, puis elle distribuait à nouveau les questions portant sur le premier texte. Il s'agissait en fait des mêmes questions que celles présentées à l'issue de la première séance. Elle rappelait à ce moment encore une fois l'induction expérimentale et laissait 20 minutes aux élèves pour répondre aux questions.

L'expérimentatrice distribuait alors le second texte, portant toujours sur l'histoire de la numération, mais cette fois-ci en Grèce. Comme pour le premier texte, elle rappelait l'induction expérimentale avant de laisser les participants lire le texte pendant un quart d'heure. Puis elle ramassait le texte et soumettait à nouveau les participants aux questions portant sur ce texte après avoir, à nouveau formulé l'induction. A l'issue des 20 minutes imparties, elle ramassait les réponses aux questions, rendait le texte aux participants et demandait à nouveau de le travailler chez eux car des questions leur seraient posées lors de la dernière séance. A ce moment un rappel de l'induction était effectué.

Lors de la troisième séance, l'expérimentatrice distribuait à nouveau les questions relatives au second texte en rappelant le caractère évaluatif ou non de celles-ci. Puis elle

demandait aux participants de répondre au questionnaire en leur expliquant qu'elle s'intéressait à ce qu'ils avaient ressenti lors de la passation de ces tests. Elle leur expliquait que ce questionnaire était constitué de phrases entendues dans la bouche d'adolescents de leur âge et pour lesquelles ils devaient manifester leur degré d'accord. Elle expliquait ensuite le mode de fonctionnement des échelles de Lickert.

A l'issue de cette dernière séance, un débriefing était réalisé et tous les élèves étaient informés qu'ils ne seraient en fait pas notés.

Matériel

Textes et questions portant sur les textes

L'étude du système de numération en base dix est au programme du cm2 et de la sixième. Cette étude passe souvent par une présentation et un travail sur les fondements historiques de ce système. Aussi, deux textes traitant des systèmes mésopotamien et grec, consultables en Annexe 16, ont été rédigés sur la base de textes trouvés dans les manuels scolaires de ces classes. Une série de 15 questions à choix multiple a ensuite été formulée pour chacun de ces textes (Cf. Annexe 17). En guise de pré-test, ces textes et ces questions ont été présentés à deux classes de sixième. Le pourcentage de réponses correctes se situait à 60 % pour les deux séries de questions. Chaque bonne réponse rapportait un point. Pour cette étude, un score de performances en première présentation (Texte 1 : M=9.12 ; ET=2.98 ; Texte 2 : M=8.05 ; ET= 3.39) puis en seconde présentation (Texte 1 : M=8.51; ET=3.25 ; Texte 2 : M=7.32 ; ET= 3.54) a été créé pour chacun des tests. Ce score correspondait à l'addition des points obtenus aux différentes questions.

Questionnaire post-expérimental

Ce questionnaire, reproduit en annexe 18, était composé de plusieurs ensembles d'items mesurant divers construits.

Vérification de la compréhension de l'induction expérimentale :

Afin de vérifier que l'induction expérimentale avait été bien comprise, on demandait au participant s'il s'attendait à recevoir une note pour le travail effectué dans le cours. Les participants ayant répondu par l'affirmative devaient ensuite positionner leur degré d'accord sur une échelle de Lickert en sept points avec quatre items suggérant que leur note serait destinée à les comparer entre eux (e.g., « *Cette note est destinée à mesurer tes compétences comparativement à celles des autres élèves* » ; $\alpha=.84$; $M=4.13$; $ET=1.90$; $Min=1$; $Max=7$) et quatre items suggérant que leur note serait destinée à les aider dans leur apprentissage (e.g., « *Cette note est destinée à t'aider à apprendre* » ; $\alpha=.67$; $M=5.31$; $ET=1.48$; $Min=1$; $Max=7$). Les analyses de fiabilité de ces échelles étant satisfaisantes, des moyennes ont été calculées à partir des réponses fournies aux items.

Buts de réussite

On trouvait tout d'abord une échelle mesurant l'adoption des buts de réussite des élèves. Cette échelle était celle proposée par Da Fonseca, Cury, Bailly & Rufo (2004). Cette échelle était composée de neuf items pour lesquels les participants devaient témoigner de leur niveau d'accord sur des échelle de Lickert en 7 points.

Trois de ces items mesuraient le niveau d'adoption des buts de maîtrise (e.g., « *Dans ces cours, je voulais progresser le plus vite possible.* » $\alpha=.73$; $M=5.31$; $ET=1.48$; $Min=1$; $Max=7$), trois autres le niveau d'adhésion aux buts de performance-approche (e.g., « *Dans ces cours, je voulais prouver que j'étais plus fort que les autres élèves.* » $\alpha=.84$; $M=5.40$; $ET=0.73$; $Min=1$; $Max=7$) et les trois derniers mesuraient le niveau d'adoption des buts de performance-évitement (e.g., « *Je voulais éviter de montrer que j'étais mauvais par rapport aux autres élèves* ». $\alpha=.82$; $M=5.40$; $ET=0.73$; $Min=1$; $Max=7$).

Les analyses de fiabilité pour ces trois échelles atteignant un niveau satisfaisant, des scores d'adoption de chacun de ces buts ont été calculés sur la base de la moyenne obtenue aux items les mesurant.

Préoccupations déclarées

Une autre mesure visait à recueillir d'une autre façon les buts de réussite des participants d'une manière moins directe que celle faisant appel aux échelles de Lickert. En effet, on demandait aux élèves par le type d'informations supplémentaires ils aimeraient recevoir à la suite de ces exercices. Les informations proposées étaient soit plutôt tournées vers la maîtrise de nouvelles compétences ou notions (e.g., la correction, une autre version du texte plus détaillée) soit tournées vers la performance et la comparaison avec les autres (e.g., la note moyenne des élèves de la classe, son rang dans la classe). Pour chacune de ces propositions, le participant devait cocher la case OUI ou NON. Deux propositions concernaient un choix permettant la comparaison sociale tandis que deux autres propositions permettaient d'approfondir la notion étudiée et la connaissance que les individus en avaient. Les individus étaient libres de demander aucun, un, deux, trois ou quatre renseignements. Pour chacun des participants, un score d'intérêt pour la comparaison sociale a été calculé en attribuant 1 point à chacun des renseignements de ce type demandé (M= 1.36 ; ET= 0.78 ; Min= 0 ; Max=2). Parallèlement, un score d'intérêt pour l'approfondissement de la notion étudiée a été calculé, là aussi en attribuant un point à chacun des renseignements de ce type demandé (M=1.18 ; ET=0.69 ; Min=0 ; Max=2).

Conceptions de l'intelligence :

Les items mesurant le niveau d'adhésion aux conceptions de l'intelligence étaient ceux proposés par Da Fonseca, F. Cury, D. Bailly, M. Rufo (2004). Trois de ces items mesuraient l'adhésion à une conception stable de l'intelligence (e.g., « *Le niveau d'intelligence change*

peu même si on fait des efforts » ; $\alpha=.60$; $M=3.39$; $ET=1.60$; $Min=1$; $Max=7$) et trois autres le niveau d'adoption à la conception malléable (e.g., « *Il faut beaucoup travailler pour être intelligent* » ; $\alpha=.62$; $M=5.07$; $ET=1.54$; $Min=1$; $Max=7$). Encore une fois, les participants étaient invités à se positionner sur des échelles de Lickert en sept points pour chacun de ces items. Des scores d'adhésion à la théorie malléable et à la théorie fixe de l'intelligence ont été correspondants à la moyenne des réponses obtenues sur les ensembles d'items les mesurant.

En tout dernier lieu, l'élève devait indiquer ses noms, prénom, âge et classe.

3.3.2.3. Résultats

Nos hypothèses concernaient l'effet de l'induction d'une attente d'évaluation de nature différente (orientée vers la maîtrise *versus* orientée vers la performance) sur une tâche de rétention d'information à court et moyen terme ainsi que sur l'activation d'un certain nombre de conceptions tels que les buts de réussite ou la définition de l'intelligence. Nous pensions que cet effet serait modulé par l'origine socioéconomique des individus observés.

Vérification de l'effet de l'induction expérimentale :

Pour rappel, les données relatives aux dix participants n'ayant pas donné la réponse en adéquation avec l'induction qu'ils avaient reçue à la question « Ton travail sera-t-il évalué ? » ont été éliminés de l'échantillon. Les autres participants ayant répondu par l'affirmative et ayant reçu l'induction d'évaluation orientée vers la maîtrise ont, comme prévu, manifesté un plus haut niveau d'accord avec les items présentant l'évaluation comme destinée à favoriser l'apprentissage ($M=5.79$; $ET=1.12$) que les participants ayant reçu l'induction d'évaluation orientée vers la performance ($M=4,81$; $ET=1.31$), $F(1,53)= 8.58$, $p<.01$, $\eta^2= .14$. Symétriquement, les participants exposés à l'induction d'évaluation orientée vers la performance estiment plus que le rôle de l'évaluation qu'ils vont subir est de les comparer aux

autres ($M=4.69$; $ET=1.93$) que ceux ayant reçu l'induction d'évaluation orientée vers la maîtrise ($M=3.36$; $ET=1.61$) , $F(1,53)= 7.29$, $p<.01$, $\eta^2=.12$. Les participants ont donc correctement perçu et compris les inductions expérimentales.

1)Effet des conditions d'évaluations sur les performances aux quatre tâches proposées et 2)

Effet de ces conditions sur le travail personnel.

Les hypothèses étaient les mêmes pour les deux tâches proposées. Pour ces deux tâches, un effet d'interaction était attendu entre le statut socioéconomique des élèves et la condition évaluative proposée. Conformément à ce qui était observé pour l'étude précédente, il était attendu que les participants à statut socioéconomique élevé réussissent mieux dans les deux conditions évaluatives comparativement à la condition sans évaluation. Les individus à faible statut social devaient être menacés par la situation évaluative orientée vers la performance et donc moins bien y réussir que dans la condition non évaluative. Enfin, la condition évaluative orientée vers la maîtrise devait restaurer leurs performances. De plus, il était attendu un effet d'interaction entre la condition évaluative et le moment de passation du test : les individus placés dans une condition évaluative orientée vers la maîtrise devaient avoir plus travaillé le texte chez eux et donc obtenir de bien meilleurs résultats que lors de la première présentation. Cette augmentation n'était pas attendue, ou dans une marge beaucoup plus faible, pour les autres participants.

Pour chacune des tâches, il a été noté un effet de la classe et un effet de l'établissement sur les performances. Le contrôle de l'un n'annulait pas l'effet de l'autre. Pour chacune des tâches, une analyse de covariance pour mesures appariées 3 Condition évaluative (Sans vs Note orienté vs la performance vs Note orientée vers la maîtrise) * 2 Statut socioéconomique (élevé vs faible) * 2 Présentation (1^{ère} vs 2^{nde}) a été menée avec la classe et l'établissement

entrées en variables covariées. Ces deux analyses donnant des résultats assez similaires, les résultats sont présentés ensemble pour plus de légèreté.

Tout d'abord, l'effet d'interaction attendu entre la condition et le genre n'est pas obtenu. Filles et garçons ne réussissent pas différemment en fonction de la condition évaluative, que ce soit pour la première tâche ou la seconde tâche, $F < 1$.

En revanche, les ancovas réalisées révèlent pour les deux tâches, un effet significatif du statut socioéconomique des participants. Le sens de cet effet est toujours le même: les participants à haut statut socioéconomique réussissent mieux que ceux à faible statut socioéconomique. Le Tableau 15 résume les moyennes ainsi que les valeurs données par les analyses de variance.

Tableau 15. Valeurs des F et des p données par les analyses de variance concernant les effets principaux du statut socioéconomique sur les 4 mesures de performance.

	Moyenne et Erreurs standards HAUTS STATUTS	Moyenne et Erreurs standards FAIBLES STATUTS	F	p	η^2 carré
TEXTE 1	M= 9.92 ES= 0.29	M=7.67 ES=0.34	$F(1,71)= 11.24$	$p < .001$	$\eta^2 = 0.14$
TEXTE 2	M= 8.51 ES=0.5	M=6.79 ES=0.5	$F(1,71)=5.31$	$p < .05$	$\eta^2 = 0.07$

De plus, les analyses de variance montrent également un effet principal tendanciel (Texte1) et significatif (Texte2) de la condition évaluative sur la performance respectivement $F(2,71)=2.72$, $p < .08$, $\eta^2 = 0.07$ et $F(2,71)=3.84$, $p < .03$, $\eta^2 = 0.09$. Afin de mieux comprendre cet effet, pour chaque tâche, des comparaisons ont été effectués entre les performances obtenues par les individus placés dans les trois conditions. Pour les deux tâches, les résultats suivent le même pattern : quelle que soit leur origine sociale, les individus placés en condition

non évaluative réussissent significativement moins bien que les individus placés dans les deux conditions évaluatives qu'elles soient orientées vers la maîtrise ou vers la performance. Il n'y a en revanche pas de différence de réussite entre ces deux conditions. Les moyennes et valeurs des tests pour les deux tâches sont reportées dans le Tableau 16.

Tableau 16. Moyennes, erreurs standards et seuils de significativité des comparaisons deux à deux des performances obtenues en fonction des conditions évaluatives pour les deux textes.

	Moyennes	Erreur standard	Comparaisons <i>p</i>
TEXTE 1	Sans évaluation (SE) : 7.74	0.56	SE-Perf: $p < .05$
	Maîtrise (Mait) : 9.33	0.47	SE-Mait: $p < .05$
	Performance (Perf) : 9.31	0.55	Perf-Mait: <i>ns</i>
TEXTE 2	Sans évaluation (SE) : 6.27	0.63	SE-Perf: $p < .05$
	Maîtrise (Mait) : 8.06	0.52	SE-Mait: $p < .01$
	Performance (Perf) : 8.62	0.61	Perf-Mait: <i>ns</i>

Enfin, on note également, mais uniquement pour la seconde tâche l'effet d'interaction attendu entre le temps de passation et la condition évaluative. Des analyses de comparaisons deux à deux avec ajustement de Bonferroni ont été menées pour tester les effets simples de cette interaction. En fait, comme visible Figure 28, cette interaction n'est pas exactement celle qui était attendue : les individus placés en condition non évaluative voient leurs performances diminuer à la seconde passation ($M=5.86$; $ES=0.65$) comparativement à la première ($M=6.69$; $ES=0.67$), $p < .05$. C'est également ce qui est observé chez les participants placés en condition évaluative orientée vers la performance qui obtiennent une meilleure performance lors de la première passation ($M=8.66$; $ES=0.54$) comparativement à la seconde ($M=7.46$; $ES=0.56$), $p < .001$. En revanche, les performances des individus placés en condition évaluative

orientée vers la maîtrise restent stables entre la première et la seconde passation, (respectivement $M=8.61$; $ES=0.67$ et $M=8.62$; $ES=0.65$), *ns*.

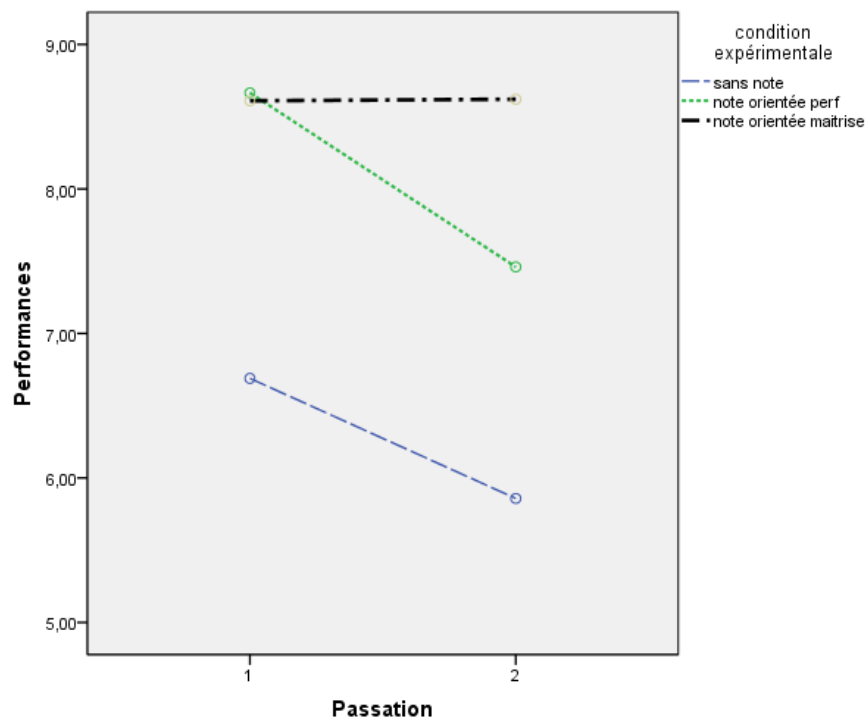


Figure 28 : Performances obtenues aux deux passations des tests portant sur le texte 2 en fonction des conditions évaluatives.

A titre informatif, notons que l'interaction entre le temps de passation, la condition évaluative et le genre n'est significative ni pour le texte 1 ni pour le texte 2, $F_s < 1$.

3) Observer l'impact des conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les théories de l'intelligence et les buts de réussite.

Buts de performance-approche:

Il était attendu que l'effet des conditions expérimentales sur cette mesure soit dépendant du statut socioéconomique des participants. Ainsi, l'hypothèse était que les

participants à haut statut mobiliseraient moins de buts de ce type uniquement dans la condition non évaluative par rapport aux deux conditions évaluatives. En revanche, les individus à faible statut socioéconomique devaient mobiliser ce type de buts tant qu'ils ne se sentiraient pas menacés par la condition, c'est-à-dire en condition non évaluative et en condition évaluative orientée vers la maîtrise. Dans la condition évaluative orientée vers la performance, les individus issus de groupes à faible statut socioéconomique, menacés, devaient enregistrer une baisse du niveau d'adhésion à ce type de buts. Pour tester cette hypothèse d'interaction, une Anova 3 Conditions d'évaluation (Sans *vs* note orientée vers la performance *vs* note orientée vers la maîtrise) a été lancée sur les données, avec, en covariée, la variable classe dont des analyses préalables avait révélé un effet, $F(9,69)=2.57$, $p<.05$. Cette analyse ne révèle pas l'effet d'interaction escompté, $F(2,72)=0.78$, *ns*. A noter également que l'effet principal du statut socioéconomique n'est pas significatif, $F(1,72)=0.28$, *ns*. En revanche, la condition d'évaluation a un effet principal tendanciel, $F(2,72)=2.74$, $p<.1$, $\eta^2=.07$. La comparaison des trois moyennes montre que les participants placés dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise ont un plus haut score d'adhésion aux buts de performance-approche ($M=3.66$; $ES=0,35$) que ceux placés dans la condition évaluative orientée vers la performance ($M=2.65$; $ES=0,30$), $p<.05$ ou que ceux placés dans la condition non évaluative ($M=2.77$; $ES=0,36$), $p<.05$. Le score d'adhésion aux buts de performance-approche ne diffère pas significativement entre ces deux dernières conditions.

Buts de performance-évitement

Nous attendions ici un effet d'interaction entre le statut socioéconomique des participants et la condition évaluative annoncée. Les participants appartenant à un groupe de bas statut socioéconomique devaient voir leur niveau d'adoption de ce type de buts augmenter uniquement dans la condition évaluative orientée vers la performance. Afin de tester cette hypothèse, une anova 3 Condition évaluative (sans *vs* note orientée vers la performance *vs*

note orientée vers la maîtrise)* 2 genre (masculin vs féminin) a été menée. Cette analyse ne révèle pas l'effet d'interaction attendu, $F(2,73)=0,007$, *ns*. L'effet principal du statut socioéconomique n'est pas significatif, $F(1,73)=1,51$, *ns* et il n'y a pas d'effet significatif de la condition expérimentale, $F(2,73)=0,68$, *ns*.

DBPEA

Ce score devait être plus élevé chez les participants de faible statut socioéconomique dans la condition évaluative orientée vers la performance alors qu'il devait rester stable pour les participants quelque soit la condition évaluative rencontrée. Une Anova 3 Type d'évaluation (Sans vs Note orientée vers la performance vs Note orientée vers la maîtrise) * 2 Statut socioéconomique (élevé vs faible) avec l'effet de la classe préalablement trouvé, $F(9,69)=2,59$, $p<.05$ en covariée.

Cette analyse ne révèle pas l'effet d'interaction attendu entre la condition évaluative et le genre, $F(2,72)=0,76$, *ns*. L'effet principal du statut socioéconomique n'est pas significatif non plus, $F(1,72)=0,2$, *ns*. En revanche, on note un effet tendanciel de la condition évaluative, $F(2,72)=2,99$, $p<.06$, $\eta^2=.08$. La comparaison deux à deux des trois conditions entre elles révèle que les participants placés dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise rapporte un score DPBEA significativement plus faible ($M=1,74$; $ES=0,33$) que ceux placés dans la condition évaluative orientée vers la performance ($M=2,75$; $ES=0,28$), $p<.02$, et tendanciellement plus faible que les participants non évalués, ($M=2,61$; $ET=0,34$), $p<.07$. Le score DPBEA ne diffère pas significativement entre la condition non évaluative ($M=2,61$; $ET=0,34$) et la condition évaluative orientée vers la performance ($M=1,74$; $ET=0,33$), *ns*.

Buts de maîtrise

La condition d'évaluation orientée vers la maîtrise devait augmenter le niveau d'adoption des buts de maîtrise de tous les participants. Une Anova à un facteur 3 Condition

évaluative (Sans *vs* note orientée vers la performance *vs* note orientée vers la maîtrise) a été menée sur les données. Cette analyse révèle cet effet attendu de la condition, $F(2,75)=3.27$, $p<.05$. Les comparaisons deux à deux des trois conditions montrent que les participants soumis à une condition évaluative orientée vers la maîtrise obtiennent un score d'adhésion aux buts de maîtrise significativement supérieur ($M=5.91$; $ET=0.30$) à celui obtenu par les participants soumis à une condition non évaluative ($M=4.88$; $ET=0.30$), $p<.02$ et tendanciellement supérieur à celui des participants placés dans une condition évaluative orientée vers la performance ($M=5.21$; $ET=0.26$), $p<.01$. Les scores d'adhésion aux buts de maîtrise obtenus par les individus des conditions non évaluatives et évaluative orientées vers la performance ne sont pas significativement différents, (respectivement $M=4.88$ et $M=5.21$, *ns*).

Préoccupations par rapport à la performance/maîtrise :

Les participants pouvaient demander des renseignements supplémentaires plutôt centrés sur la tâche et son apprentissage ou plutôt centrés sur la performance et la comparaison sociale. L'idée était ici de voir en quoi les inductions pouvaient modifier les préoccupations des individus. Il était attendu que les participants placés en condition évaluation orientée vers la maîtrise demandent plus de renseignements centrés sur la tâche que les membres des deux autres conditions. Les participants placés en condition évaluation orientée vers la performance devaient, en revanche, demander plus de renseignements orientés vers la comparaison sociale. Une analyse de variance pour facteur unique a donc été lancée sur les deux scores de préoccupation. Un effet tendanciel de la condition évaluative est révélé sur le score de préoccupations orientées vers la maîtrise, $F(2,74)=2.55$, $p<.1$, $\eta^2=.06$. Les comparaisons des trois moyennes entre elles montrent que les participants affiliés à la condition évaluative orientée vers la performance ont un score de préoccupation orienté vers la maîtrise significativement moins élevé ($M=0.97$; $ET=0.26$) que ceux placés dans la

condition sans évaluation ($M=1.33$; $ET=0.32$), $p<.05$ et tendanciellement moins élevé que ceux placés dans la condition évaluative orientée vers la maîtrise ($M=1.3$; $ET=0.25$), $p<.1$. Il n'y a pas de différence significative des scores de préoccupations entre ces deux dernières conditions.

L'analyse de variance à un facteur testant l'effet des 3 conditions évaluatives sur le score de préoccupations orientées vers la comparaison sociale ne révèle pas l'effet escompté, $F(2,74)=1.26$, *ns*.

Théories de l'intelligence

L'hypothèse était que la condition évaluative orientée vers la maîtrise augmente chez tous les participants le score d'adhésion à la conception malléable de l'intelligence. L'analyse de variance 3 Condition évaluative (Sans *vs* note orientée vers la performance *vs* note orientée vers la maîtrise) menée sur le score d'adhésion à la théorie de l'intelligence malléable ne montre pas d'effet du type d'évaluation sur cette variable dépendante, $F(2,76)=0.7$, *ns*. Cette hypothèse n'est donc pas validée.

La seconde hypothèse était que l'évaluation notée augmente le score d'adhésion à la théorie fixe de l'intelligence seulement pour les participants menacés, *i.e.* les élèves issus de groupes à faible statut socioéconomique. L'anova 3 Type d'évaluation (Sans *vs* note orientée vers la performance *vs* note orientée vers la maîtrise) * 2 Statut socioéconomique (élevé *vs* faible) a été lancée sur les résultats, incluant en variable covariée l'effet de la classe préalablement testé, $F(9,69)=2.28$, $p<.05$. Elle ne révèle pas l'effet d'interaction escompté entre le statut socioéconomique et le type d'évaluation $F(2,72)=1.27$, *ns*. Cette hypothèse n'est donc pas validée. En revanche, l'effet du statut socioéconomique sur le score d'adhésion à la théorie fixe de l'intelligence est significatif : comme dans l'étude 2, les participants de faible statut socioéconomique adhèrent plus à ces théories ($M=3.94$; $ET=1.72$)

que les participants à statut socioéconomique élevé ($M=2.85$; $ET=1,30$), $F(1,72)=6.51$, $p<.02$. L'Anova montre également un effet principal tendanciel de la condition évaluative non attendu, $F(1,72)=3$, $p<.06$. Une comparaison deux à deux des moyennes obtenues dans les trois conditions révèle que les participants ne pensant pas être évalués obtiennent un score d'adhésion à ces items plus haut ($M=4.03$; $ES=0,23$) que ceux placés dans la condition évaluative orientée vers la performance ($M=3.01$; $ET=0.31$), $p<.02$. C'est la seule différence significative obtenue.

Un t -test pour mesures appariées lancé sur ces données montre par ailleurs que tous les élèves confondus obtiennent un score plus élevé d'adhésion aux théories malléables de l'intelligence ($M=5.07$; $ET=1.54$) que le score obtenu d'adhésion aux théories fixes de l'intelligence ($M=3.39$, $ET=1.60$), $t(78)=7.65$, $p<.001$.

3.3.2.4. Discussion

Nos hypothèses portaient sur l'impact de différents types d'évaluation sur les performances et les construits motivationnels de participants qui devait être fonction de leur statut socioéconomique. Partant de l'hypothèse que les participants à faibles statuts socioéconomiques seraient menacés dans un contexte mettant en valeur la culture générale, cette étude devait vérifier l'effet protecteur d'indices contextuels orientant leur attention vers l'apprentissage de nouvelles notions comparativement à des indices contextuels orientant leur attention vers la comparaison sociale. Dans l'ensemble, les hypothèses de cette étude ne sont pas validées.

1)Effet des conditions évaluations sur les performances aux quatre tâches proposées et 2)

Effet de ces conditions sur le travail personnel.

Conformément au paradigme de la menace du stéréotype (Croizet & Claire, 1998 ; Steele & Aronson, 1995;), les individus stigmatisés par un stéréotype d'infériorité devaient moins bien réussir que les autres une tâche présentée comme évaluative de leurs capacités. La culture des familles à faible statut socioéconomique étant souvent dénigrée, il était attendu que, placés dans une situation évaluative orientant leur attention vers la comparaison sociale sur une tâche d'histoire, les individus issus de familles à faible statut socioéconomique soient menacés et enregistrent des performances inférieures à celles des participants à statut socioéconomique plus élevé. Cette différence devait être annulée dans une situation évaluative où leur attention était orientée vers l'apprentissage et l'amélioration personnelle. Lorsque la situation n'était pas évaluative, en revanche, on attendait que les individus issus de milieux à faible statut, non menacés, aient de meilleures performances que les individus à haut statut socioéconomique qui devaient alors être en manque de motivation.

Sur toutes les mesures de performance obtenues, ces hypothèses ne pas sont validées: l'effet d'interaction décrit n'a jamais été obtenu. En revanche, deux effets principaux sont constants: les individus à faible statut socioéconomique obtiennent systématiquement des performances plus basses que les individus issus de milieux à statuts élevés. De plus, tous sujets confondus, c'est la situation non évaluative qui génère les performances les plus basses comparativement aux deux autres situations. Ces résultats peuvent laisser la place à diverses interprétations:

Pour interpréter ces résultats, la première hypothèse qui peut être formulée est que les inductions relatives aux types d'évaluation n'ont pas fonctionné, ou, du moins n'ont pas eu de poids face aux différences de compétences construites depuis le début de la scolarité des participants. En effet, les tâches proposées aux participants, afin d'être les plus contrôlées possibles, relevaient plus de tâches de lecture et de compréhension de texte que de tâches de

raisonnement ou d'apprentissage. Or, la lecture et la compréhension de textes sont justement les compétences sur lesquels les individus à statuts socioéconomiques élevés et faibles présentent les performances les plus inégales. Le chapitre 2 de cette thèse cite d'ailleurs des travaux montrant que ces inégalités de compétences sont très précoces, dès l'entrée en maternelle (Bowey, 1995 ; Duru-Bellat, 2003 ; Feldman & al., 2000 ; Leroy-Audoin, 1993) et qu'elles découlent de multiples facteurs familiaux et environnementaux (Bernstein, 1975 ; Bourdieu & Passeron, 1964 ; Lautrey, 1980). Cette tâche, initialement choisie parce qu'elle limitait les interactions entre les élèves et les expérimentateurs et assurait donc un meilleur contrôle de l'étude, n'était certainement pas la plus adaptée pour démontrer des variations situationnelles dans l'écart de performances car on peut penser qu'elle mobilisait des compétences réellement asymétriques, résultant d'une socialisation et d'une scolarisation antérieure inégalement « efficaces » (Duru-Bellat, 2003). Ce problème est renforcé par le fait que le niveau initial des élèves n'a pas pu être collecté. En effet, les performances des élèves aux évaluations nationales de sixième initialement demandées aux professeurs ne nous ont pas été transmises. Même si cet usage est décrié par certains chercheurs (Sackett et al., 2004), les études classiques sur la menace du stéréotype utilisent souvent en covariée une mesure du niveau initial des participants afin d'en contrôler l'effet sur les performances situationnelles observées durant l'étude. On peut penser qu'une telle précaution aurait peut-être pu changer les résultats obtenus.

Une seconde hypothèse peut s'orienter vers une explication en termes d'intériorisation de l'infériorité (Steele, 1997). Cette hypothèse, déjà abordée dans le Chapitre 3, stipule que les individus issus de groupes stigmatisés peuvent présenter une anxiété d'infériorité intériorisée, gravée en eux, qui fait que, confrontés à un test quel qu'il soit, ces individus en viennent à anticiper leur échec et donc, à échouer. D'après Covington et Beery (1976), l'école, à force de prodiguer des renforcements normatifs sous la forme de notes, de classements, amène

effectivement les individus à attacher beaucoup d'importance à la performance au détriment de l'apprentissage. Ce processus se fait à long terme, tout au long de ce que l'on pourrait appeler une « socialisation scolaire » au cours de laquelle les individus apprennent à être classés, évalués par rapport aux autres. Exposés à ce climat depuis le début de leur scolarisation, et rarement désignés comme vainqueurs aux jeux des comparaisons, il est fort possible que les individus issus de familles à faible statut socioéconomique aient intériorisés le fait qu'ils sont à l'école pour être évalués et que le but de cette évaluation est de surpasser les autres, ou du moins de ne pas leur être inférieurs. On sait d'ailleurs que ce but, but de performance s'il en est, est bien celui qui, même s'il n'est pas jugé désirable, est par contre désigné comme adaptatif et utile à la réussite scolaire, tant pour les étudiants que pour les professeurs (Darnon et al., 2009). Face à ce message ressassé depuis tant d'années, quel peut-être le poids de notre induction contextuelle orientée vers la maîtrise? Cette hypothèse est renforcée par le résultat trouvé de l'induction évaluative orientée vers la maîtrise sur les performances en fonction du temps de passation : même si cet effet ne valide pas l'hypothèse posée, il va dans son sens puisqu'on voit que cette induction, sur le texte numéro 2, est la seule qui permette une stabilité des performances dans le temps alors qu'elle n'a pas d'effet immédiat sur la première passation. Cet effet laisse donc penser que, si aucune différence n'est visible entre les deux conditions évaluatives au début de l'expérimentation, cette différence pourrait arriver avec le temps. Une étude souhaitable pourrait observer les différences de performances intergroupes dans des milieux réels, en fonction des buts et des standards de comparaison mis en exergue par les enseignants, sur la durée d'une ou même de plusieurs années. Une telle étude, si elle paraît difficile à organiser, donnerait peut-être des résultats différents pour cette population, qui contrairement à la population des filles observées dans l'étude 3, n'a aucun domaine pour se démarquer positivement à l'école.

L'effet principal de la condition non évaluative ne fait que confirmer notre hypothèse quant à la culture scolaire orientée vers l'évaluation. En effet, on voit que ce qui détermine l'investissement des participants dans la tâche proposée est le fait que cette tâche soit notée ou non. L'objectif de la note importe peu, c'est sa présence qui semble déterminer la performance. Si ces résultats rappellent aussi ceux de Butler (1987) montrant une chute de la motivation intrinsèque pour les tâches dès lors qu'une succession de performances n'étaient pas évaluées, leur occurrence ici dès la première annonce de la « non évaluation » amène également à réfléchir sur le message délivré aux élèves au sein du système scolaire. Si les opportunités d'apprentissage proposées ne sont pas saisies dès lors qu'elles ne sont pas notées, cela ne veut-il pas dire que la fonction scolaire de sélection l'a emportée sur la fonction de formation qui devrait pourtant primer? Ce résultat n'est cependant pas nouveau: il va dans le sens de ce que notaient déjà Covington et Beery en 1976 en expliquant que les pratiques scolaires amenaient les élèves à penser que ce qui n'est pas évalué n'est pas important.

3) Observer l'impact des conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les théories de l'intelligence et les buts de réussite.

L'hypothèse de l'interaction entre les conditions évaluatives et les construits motivationnels n'est pas validée : aucun des effets d'interaction attendu n'est obtenu. En revanche, on s'aperçoit qu'une fois encore les inductions ont eu des effets, certes marginaux, mais néanmoins intéressants.

Il ressort des résultats de cette étude que, même si l'effet de la condition évaluative orientée vers la performance ne semble, du point de vue motivationnel, pas plus menaçante pour les individus issus de groupes à faible statut socioéconomique que pour les autres, la condition évaluative orientée vers la maîtrise en revanche semble bien être une condition qui permet, pour tous, de conjuguer situation évaluative notée et pattern motivationnel bénéfique.

En effet, tout en faisant preuve de prudence face au petit nombre de résultats significatifs, on peut constater que cette situation semble permettre à la fois aux individus de s'orienter plus vers des buts de performance-approche, du même coup d'augmenter la proportion de ces buts comparativement à celle des buts de performance-évitement et enfin également d'augmenter le niveau d'adhésion aux buts de maîtrise. Ces résultats, bien que n'ayant aucune incidence sur les performances des individus, invitent à s'intéresser aux travaux traitant de l'interaction qui peut se produire entre les différents buts, qui sont, de plus en plus décrits comme étant des construits non exclusifs. Cette interaction est étudiée sous différents angles. Ainsi, certains s'intéressent aux interactions situationnelles des buts : comment, dans une situation donnée, les différents buts de réussite adoptés par les individus s'agencent et se coordonnent et quels sont les effets sur différentes variables de ces interactions. L'effet de ces interactions est de plus en plus étudié, mais leurs effets ne font pas encore consensus selon les recherches. Certains chercheurs étudient ainsi les interactions possibles entre les buts considérés comme dispositionnels, *i.e.* les buts préférés par les individus et les buts contextuels, *i.e.* les buts induits par le contexte. Ces interactions ne sont pas encore bien connues, mais différentes hypothèses sont formulées à cet égard. Linnenbrink (2005) relate ainsi deux hypothèses inverses présentes dans la littérature : une première hypothèse pose l'idée que la but de maîtrise pourrait atténuer les effets négatifs d'un but de performance : par exemple, si un individu poursuit un but de performance mais qu'il est exposé à un but de maîtrise, ce dernier pourrait moduler les conséquences potentiellement négatives du but de performance. Cette hypothèse prévoit également l'inverse : une personne poursuivant un but de maîtrise devrait être protégée même dans un climat valorisant le but de performance. Mais Linnenbrink rapporte également une seconde hypothèse soutenue entre autres par Baron et Harackiewicz (2001) sous le nom de « matching hypothèse » qui prévoit que les conséquences des buts valorisés par le climat seront positives dès lors que ces buts seront les mêmes que ceux poursuivis

habituellement par les individus. Au contraire, s'ils sont de nature différente, alors les conséquences motivationnelles et sur les performances seront négatives.

Quelle que soit l'hypothèse retenue, il se pourrait donc que les inductions situationnelles données dans nos études soient différemment perçues par les participants en fonction de leurs buts dispositionnels préférentiels, il serait donc intéressant de les mesurer afin d'en contrôler l'effet possible sur nos inductions situationnelles.

3.4. Offrir des standards de comparaison:ETUDE 7

3.4.1. Objectifs de l'étude

Cette étude a été menée auprès d'élèves de CM1. Elle s'est déroulée auprès d'élèves ayant l'habitude d'être évalués par le système de code de couleur décrit un peu plus tôt dans ce chapitre (vert, orange, rouge). Ce choix était destiné à observer les effets du type d'évaluation proposé dans un climat de classe qui avait banni l'usage des notes. De ce fait, l'induction d'un contexte de maîtrise *versus* de performance s'est faite sans jamais aucun recours à la note, simplement en attirant l'attention des participants sur les critères de réussite : dans l'une des conditions, il s'agissait d'un critère lié à une comparaison temporelle des performances alors que dans l'autre, le critère était lié à une comparaison sociale des performances. La population étudiée était une population de filles comparativement aux garçons et la tâche choisie, une tâche de mathématiques. Une mesure d'orientation motivationnelle avait été réalisée quelques temps avant la phase expérimentale afin de contrôler l'effet éventuel de ces buts sur les variables étudiées. Cette étude avait donc divers objectifs :

1) Observer les différences des performances des garçons et des filles placés dans deux conditions évaluatives différentes et observer ces performances au cours du temps.

Les hypothèses étaient les mêmes que dans les études précédentes : les filles devaient moins bien réussir que les garçons uniquement dans la condition évaluative où leur attention était orientée vers la comparaison sociale. Lorsqu'on leur annonçait une évaluation orientée vers la comparaison temporelle, elles devaient aussi bien réussir qu'eux. En se basant sur les résultats sur la performance obtenus dans l'étude 6, il était également attendu que les différences de performances obtenues entre les participants des deux conditions évaluatives se creusent de plus en plus au fil des essais.

2) Observer l'impact éventuel de ces deux conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite, l'intérêt perçu de la tâche et la volonté de persévérer dans la tâche en fonction du genre des individus.

Ici aussi, les hypothèses étaient les mêmes que dans les études précédentes : il était attendu que l'évaluation orientée vers la comparaison temporelle oriente tous les participants vers l'adoption de plus de buts de maîtrise et l'adhésion à la théorie malléable de l'intelligence. L'évaluation orientée vers la comparaison sociale devait quant à elle plus orienter les filles vers des buts de performance-évitement et l'adhésion à la théorie fixe de l'intelligence et les garçons vers des buts de performance-proche.

Selon les études de Elliot & Church (1997) et Harackiewicz et al. (2000, 2007) montrant un effet des buts de maîtrise sur l'intérêt dévolu à la tâche, on pensait en outre que l'intérêt, l'engouement et la persévérance serait supérieurs pour tous les participants dans la condition orientant l'attention vers la comparaison temporelle.

3.4.2. Méthode

Population

103 élèves de CM1 ont participé à cette étude. Sur ce total, les données relatives à 4 élèves ont dû être écartées car ces élèves étaient absents lors de la phase expérimentale. Sur ces 99 participants, 94 ont déclaré la réussite en mathématiques comme importante à très importante pour eux. C'est sur les données propres à ces participants que les analyses ont été effectuées. 38 étaient des garçons et 56 des filles. 49 participants étaient assignés à la condition orientée vers la comparaison temporelle alors que 45 réalisaient l'étude en condition orientée vers la comparaison sociale.

Protocole

Le protocole est schématisé Figure 29. En amont de la passation, un questionnaire mesurait l'orientation motivationnelle des élèves, ainsi que l'importance qu'ils attribuaient à la performance en mathématiques. A cette occasion, il était recueilli auprès des enseignants des classes une mesure du niveau en mathématiques des élèves sur une échelle de Lickert en 3 points.

Quelques semaines plus tard, l'expérimentatrice annonçait aux élèves qu'ils allaient réaliser une tâche de mathématiques qui permettrait de montrer leurs capacités. Cette tâche devait donner lieu à une évaluation selon le dispositif en vigueur dans ces classes : l'obtention de la couleur « verte » signifiant une évaluation positive (la couleur rouge symbolisant une évaluation négative). Elle expliquait alors que la tâche impliquait de mémoriser une figure géométrique pendant quelques secondes, puis de la reproduire de mémoire sans le modèle. Elle précisait qu'il y aurait cinq essais.

Puis l'expérimentatrice annonçait la première induction (Annexe 19): dans la condition orientée vers comparaison temporelle, elle disait aux élèves que l'objectif était

d'apprendre et donc qu'ils devaient, pour obtenir « vert », toujours s'améliorer, c'est-à-dire obtenir plus d'éléments justes au second essai qu'au premier, au troisième qu'au second, etc. Dans la condition orientée vers la comparaison sociale, elle disait en revanche que le but, pour avoir « vert », était d'être meilleur que les autres, c'est-à-dire d'obtenir à chaque essai, plus d'éléments justes que la moyenne des éléments justes obtenus par les élèves de la classe. Chaque classe était divisée en deux et la moitié recevait l'induction orientée vers la comparaison temporelle alors que l'autre moitié recevait l'induction orientée vers la comparaison sociale.

Puis l'expérimentatrice montrait la figure pendant 30 secondes. Elle laissait ensuite 3 minutes aux élèves pour reproduire la figure de mémoire. Après rappel de l'induction, elle montrait à nouveau la figure pendant 30 secondes et laissait ensuite 3 minutes aux élèves. Elle répétait ce protocole 5 fois.

Puis les enfants remplissaient le questionnaire relatif à leurs buts, leurs conceptions de l'intelligence, leur intérêt, leur persévérance, leur engouement,. Ils devaient en outre choisir une figure géométrique avec laquelle ils aimeraient à nouveau réaliser ce type de tâche, l'une paraissant simple et l'autre difficile.

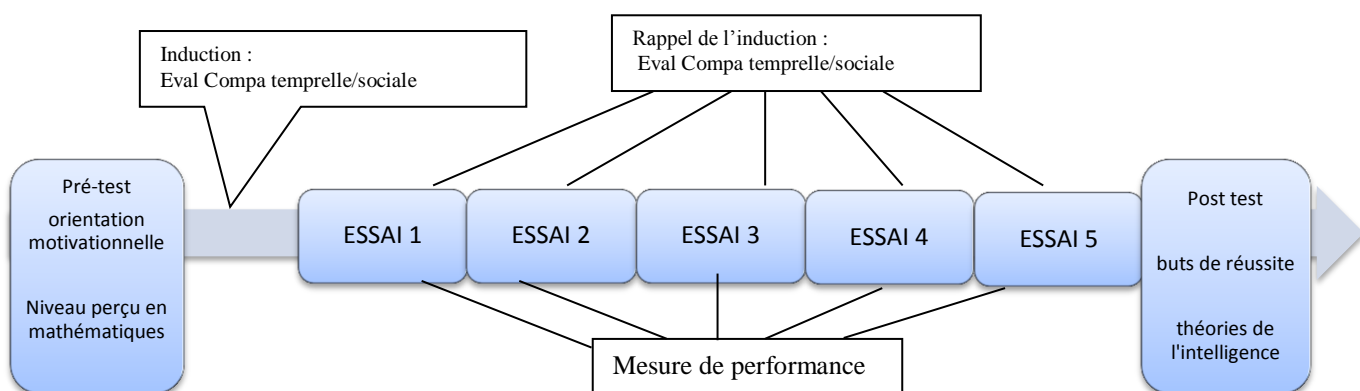


Figure 29 : Protocole suivi pour l'étude 7.

Matériel :

Le questionnaire préalable :

L'ensemble de ce questionnaire est consultable en Annexe 20.

Echelle d'orientation motivationnelle :

L'échelle utilisée dans cette étude est celle proposée par Ntamakiro, Monnard et Gurtner (2000). Elle mesure les orientations de la motivation à la réussite selon trois axes grâce à des échelles de Lickert en 5 points. Elle comprend trois items qui concernent l'approche de la performance (e.g., « *Je suis fier quand j'obtiens une meilleure note que mes amis* », $\alpha = .60$, $M=3.88$; $ET=1$; $Min=1$; $Max=5$), trois items qui concernent l'approche de la maîtrise (e.g., « *Je suis très content quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens* », $\alpha = .60$, $M=3.57$; $ET=0.92$; $Min=1$; $Max=5$). La troisième orientation est celle vers l'évitement du travail (e.g., « *Je suis content quand la maîtresse dit qu'on peut laisser tomber certains exercices* », $\alpha = .58$, $M=3.15$; $ET=1.38$; $Min=1$; $Max=5$). Malgré des scores de fiabilité assez médiocre, des scores d'orientation motivationnelle vers l'approche de la performance, l'approche de la maîtrise et l'évitement du travail ont été créés en calculant la moyenne des réponses des participants aux items relatifs à ces trois dimensions.

Importance de la réussite en mathématiques

Afin de ne pas saturer nos jeunes participants par un trop grand nombre de questions, cette importance n'était mesurée que par une seule question pour laquelle les participants devaient se positionner sur une échelle de Lickert en 5 points selon leur degré d'accord (e.g. « *Il est important pour toi de réussir en mathématique* »). Seules les données des participants ayant répondu 3, 4, ou 5 à cette question ont été conservées. Au sein de cette population, la moyenne des réponses à cette question se situait à 4.5 ($ET=0.81$).

La tâche

Tout comme dans l'étude de Huguet et Régner (2007), la tâche proposée, consultable en annexe 21, était adaptée d'un test visuo-spatial utilisant la figure de Rey- Osterrieth. Les indicateurs de performances étaient les suivants : pour chacun des essais, la production de l'élève était notée selon un barème déterminé par le manuel de cotation du test de la figure de Rey. Chaque élément présent et bien placé recevait la note de 2, cette note était ramenée à 1 si l'élément était déformé ou mal placé ou à 0.5 si il était déformé et mal placé. Cela aboutissait à un total dont le maximum était 44.

Le questionnaire post expérimental :

L'ensemble de ce questionnaire est consultable en Annexe 22. Il était composé de diverses mesures.

Vérification de la compréhension de l'induction :

Les participants devaient indiquer leur niveau d'adhésion sur une échelle de Lickert en 5 points quant à des affirmations concernant les critères de réussite pris en compte pour l'évaluation. Deux critères de réussite proposés étaient plutôt orientés vers la comparaison (e.g., « *A ton avis, ton travail d'aujourd'hui sera réussi si tu as fait mieux que les autres* », $\alpha=.75$, $M=3.83$, $ET=0.91$, $Min= 1$, $Max=5$) et deux critères étaient plutôt orientés vers la maîtrise et l'amélioration (e.g., « *A ton avis, ton travail d'aujourd'hui sera réussi si tu as beaucoup progressé* », $\alpha=.62$, $M=3.91$, $ET=0.85$, $Min= 1$, $Max=5$).

Mesure des buts de réussite :

L'échelle utilisée était celle proposée par Da Fonseca et al. (2004). Les élèves devaient positionner leur degré d'accord sur une échelle en 5 points allant de « pas du tout d'accord » à « Vraiment d'accord ». Trois items mesuraient l'adoption de buts de performance-approche (e.g., « *Pendant la réalisation de cet exercice, j'essayais d'être meilleur que les autres* »,

$\alpha=.83$, $M=2.95$, $ET=1.30$, $Min= 1$, $Max=5$), trois items mesuraient le niveau d'adoption de buts de performance-évitement (e.g., « *Pendant la réalisation de cet exercice, je voulais éviter de montrer que j'étais moins fort que les autres élèves* », $\alpha=.70$, $M=2.97$, $ET=1.23$, $Min= 1$, $Max=5$) et enfin trois items mesuraient le niveau d'adhésion aux buts de maîtrise (e.g., « *Pendant la réalisation de cet exercice, je voulais m'améliorer le plus possible* », ($\alpha=.58$, $M=4.45$, $ET=0.7$, $Min= 1$, $Max=5$). Les moyennes des échelles servaient de score d'adoption des différents buts.

Mesure de l'intérêt, de l'engouement et de la persévérance, choix d'un second exercice :

Ces mesures étaient inspirées des travaux de Mueller & Dweck (1998). Elles consistaient en quatre questions auxquelles les participants répondaient sur une échelle de Lickert en 5 points. Les participants devaient dire à quel point ils avaient trouvé ces exercices intéressants (intérêt), ils avaient aimé faire ces exercices (engouement) et à quel point ils aimeraient en faire d'autres (persévérance). Enfin, ils devaient choisir avec quelle figure ils préféreraient travailler la fois suivante. Le choix présentait une figure jugée lors d'un pré-test initial comme facile (score moyen de difficulté : 1.2/10) et une figure préalablement jugée difficile (score moyen de difficulté : 8.6/10).

Mesure des théories de l'intelligence :

Enfin, l'échelle inspirée de Dweck (1999) mesurait l'adhésion aux théories de l'intelligence des participants. Trois items mesuraient l'adhésion à la théorie fixe (e.g., « *Le niveau d'intelligence change peu même si on fait des efforts* », $\alpha=.36$) et trois items mesuraient l'adhésion à la conception malléable de l'intelligence (e.g., « *Le niveau d'intelligence peut changer si on travaille beaucoup* », $\alpha=.77$, $M=4.13$, $ET=0.8$, $Min= 1.67$, $Max=5$). Le score d'adhésion à la théorie malléable de l'intelligence a été calculé à partir de la moyenne des réponses obtenues à chacun des items. En revanche, l'indice de fiabilité interne

de l'échelle mesurant les théories de l'intelligence fixe n'étant pas satisfaisant, c'est la réponse à l'unique item « *Le niveau d'intelligence change peu même si on fait des efforts* » qui a été pris comme variable dépendante.

3.4.3. Résultats

Vérification de l'induction expérimentale :

Des *t*-tests ont été lancés sur les réponses des participants. Les individus ayant réalisé la tâche en condition comparaison sociale estiment significativement plus que leur travail sera considéré comme réussi s'ils ont fait « mieux que les autres » et s'ils ont dessiné « plus d'éléments justes que les autres élèves » ($M=4.03$; $ET=.89$) que les élèves ayant travaillé en condition orientée vers la comparaison temporelle ($M=3.64$; $ET=.89$) et $t(92)=-2.13$, $p<.05$.

Parallèlement, les élèves ayant réalisé la tâche en condition orientée vers la comparaison temporelle estiment significativement plus que leur travail sera considéré comme réussi s'ils ont « beaucoup progressé » et s'ils ont dessiné de plus en plus d'éléments justes ($M=4.10$; $ET=0.92$) comparativement aux élèves ayant travaillé en condition orientée vers la comparaison sociale ($M=3.73$; $ET=0.96$), $t(92)= 2.12$, $p<.05$.

1) Observer les différences des performances des garçons et des filles placés dans deux conditions évaluatives différentes et observer ces performances au cours du temps.

Afin de mesurer l'impact des inductions évaluatives sur les performances des individus, il a été réalisé des analyses de covariance pour mesures appariées avec un plan 2 Type de comparaison (sociale vs temporelle) * 2 Genre (Masculin vs Féminin) * 5 (essais) avec, entrés en variables covariées, les scores d'orientation motivationnelle sur les 3 dimensions, performance-approche, évitement du travail et maîtrise afin d'en contrôler les

effets éventuels. Ces analyses ont donc été lancées sur les scores de performances obtenues aux 5 essais, reportés Tableau 17. Un effet de l'école ayant été trouvé lors d'analyses préalable sur les performances aux trois premiers essais, respectivement $F(1,92)=4.98, p<.03, \eta^2=.04$, $F(1,92)=7.51, p<.01, \eta^2=.08$, $F(1,92)=4.06, p<.01, \eta^2=.04$, cette variable a, elle aussi, été entrée en covariable.

Les résultats de l'analyse de variance ne montrent pas l'effet d'interaction attendu entre le type d'évaluation et le genre des participants, $F<1, ns$. Le genre n'a pas d'effet principal significatif sur les performances, $F<1, ns$. En revanche, on note un effet principal de la condition sur les performances, $F(1,86)=11.84, p<.001, \eta^2=.12$. Les individus placés dans la condition évaluative orientée vers la comparaison temporelle réussissent globalement mieux ($M= 17.57, ES= 0.96$) que les individus placés dans la condition évaluative orientée vers la comparaison sociale ($M= 12.72, ES= 1.03$). Un test d'effet simple avec ajustement de Bonferroni révèle que cette différence de performance entre les deux conditions se retrouve pour chacun des essais, excepté l'essai numéro 1 pour lequel la différence n'est pas significative.

Tableau 17. Moyennes et erreurs standards obtenues pour les différents essais en fonction du type d'évaluation.

	Moyennes	Erreur standard
Essai 1	Comp temporelle :	7.20
	Comp sociale:	5.93
Essai 2 *	Comp temporelle :	12.99
	Comp sociale:	9.77
Essai 3**	Comp temporelle :	7.20
	Comp sociale:	5.93
Essai 4***	Comp temporelle :	7.20
	Comp sociale:	5.93
Essai 5***	Comp temporelle :	7.20
	Comp sociale:	5.93

*Les différences sont significatives à * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$*

On note également un effet d'interaction entre la condition évaluative et les essais successifs $F(4,83)=4.52$, $p<.01$, $\eta^2=.18$. L'analyse des moyennes reportées Figure 30 montre que cette interaction est due à un creusement des écarts entre les performances des individus placés dans les deux conditions évaluative en fonction du nombre d'essais réalisé : les individus apprennent plus et plus vite lorsqu'ils sont placés dans la condition évaluative orientée vers la comparaison temporelle que lorsqu'ils sont placés dans la condition évaluative orientée vers la comparaison sociale.

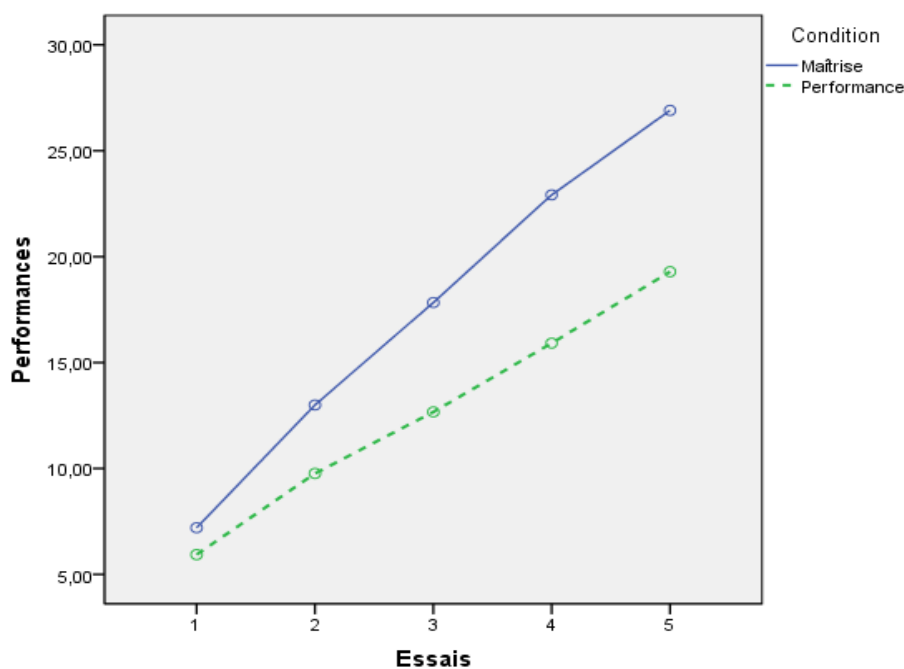


Figure 30 : Performances obtenues aux différents essais en fonction du type d'évaluation prodigué.

2) Observer l'impact éventuel de ces deux conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite, l'intérêt perçu de la tâche et la volonté de persévérer dans la tâche en fonction du genre des individus.

L'orientation motivationnelle dispositionnelle pouvant également avoir un impact sur l'intérêt porté à la tâche, les trois dimensions de l'orientation motivationnelle ont également

été entrées en covariées sur toutes les analyses qui suivent afin d'en contrôler l'effet, puisque nos hypothèses concernaient exclusivement l'impact situationnel des inductions. Pour toutes ces analyses, des ancova 2 Type de comparaison (sociale vs temporelle) * 2 Genre (Masculin vs Féminin) ont été menées.

Intérêt, Engouement, Persévérance

Les individus devaient présenter de plus hauts niveaux d'intérêt, de persévérance et d'engouement pour les exercices lorsque leur attention avait été orientée vers la comparaison temporelle plutôt que sociale. Cette différence devait être plus marquée chez les filles. Pour chacune de ces trois mesures, une ancova a été réalisée. L'effet d'interaction attendu entre le genre et le type d'évaluation n'est pas significatif pour l'intérêt, ni pour la persévérance, ni pour l'engouement, $F_s < 1$. L'effet principal de la condition sur ces mesures n'est pas non plus trouvé : les participants appartenant à la condition évaluation orientée vers la comparaison temporelle ne se déclarent ni plus intéressés, ni plus attirés, ni plus persévérants sur ce type d'exercices que les participants de la condition évaluation orientée vers la comparaison sociale, $F_s < 1$. En revanche, on note un effet principal inattendu du genre : les filles se disent plus intéressées ($M = 4.65$; $ES = 0.13$) que les garçons ($M = 4.03$; $ES = 0.11$), $F(1,187) = 6.1$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$. Elles déclarent également significativement plus vouloir continuer à travailler sur des exercices semblables ($M = 4.14$; $ES = 0.25$) que les garçons ($M = 3.49$; $ES = 0.51$), $F(1,187) = 5.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$. Elles déclarent enfin avoir été tendanciellement plus attirées par ces exercices ($M = 4.44$; $ES = 0.4$) que les garçons ($M = 4.06$; $ES = 0.42$), $F(1,187) = 2.82$, $p < .1$, $\eta^2 = .03$.

Choix des exercices faciles/difficiles

Nous attendions que les participants dont l'attention avait été orientée vers la comparaison temporelle choisissent plus que les autres l'exercice « difficile ». Les

participants dont l'orientation avait été orientée vers la comparaison sociale devaient, quant à eux, préférer choisir l'exercice plus facile.

Un test du Khi-deux d'indépendance a été réalisé sur nos données. Ce test est significatif, indiquant que les choix effectués dans les deux conditions ne peuvent pas être considérés comme également répartis. Le Tableau 18 montre que les participants dont l'attention avait été orientée vers la comparaison sociale choisissent en majorité la figure la plus facile (66.7%) alors que les participants dont l'attention avait été orientée vers la comparaison temporelle choisissent en majorité la figure difficile (71.4%), $\chi^2(1)=10.94$, $p<.001$.

Tableau 18. Distribution des choix de figure des participants en fonction de la condition évaluative dans laquelle ils étaient placés.

	Condition « Comp. Temp. »	Condition « Comp sociale »
Figure facile	28.6%	66.7%
Figure difficile	71.4%	33.3%
TOTAL	100%	100%

Buts de performance-approche

Une hypothèse d'interaction entre le genre et la condition avait été posée sur le score d'adoption des buts de performance-approche : les garçons devaient plus en mobiliser dans la condition orientée vers la comparaison sociale que dans celle orientée vers la comparaison temporelle. Cette augmentation n'était pas attendue chez les filles. L'ancova 2 Type de comparaison (sociale vs temporelle) * 2 Genre (masculin vs féminin) ne révèle pas cet effet d'interaction, $F(1,87)=1.64$, *ns*. L'effet principal du genre n'est pas significatif, $F(1,87)=1.18$, *ns*. En revanche, on note un effet principal du type d'évaluation : les participants dont l'attention a été orientée vers la comparaison sociale adoptent plus de buts de performance

($M=3.29$, $ES= 0.19$) que les participants dont l'attention a été orientée vers la comparaison temporelle ($M=2.57$, $ES= 0.18$), $F(1,87)=7.65$, $p<.01$, $\eta^2=.08$.

Buts de performance-évitement :

Une autre hypothèse d'interaction entre le genre et la condition avait été posée concernant l'adoption de buts de performance-évitement : seules les filles devaient voir leur niveau d'adoption de ce type de buts augmenter lorsque leur attention serait orientée vers la comparaison sociale plutôt que vers la comparaison temporelle. Un tel effet n'est pas obtenu, $F(1,87)=7.65$, $p<.01$. L'effet principal du genre n'est pas significatif, $F<1$, pas plus que celui du type d'évaluation, $F(1,87)=1.28$, *ns*.

But de maîtrise

Un effet de la condition évaluative était attendu concernant l'adoption de buts de maîtrise : ce type de but devait être préféré de tous les participants dans la condition évaluative orientée vers la comparaison temporelle comparativement aux deux autres conditions. Une analyse de covariance testant l'effet des 2 conditions d'évaluation orientée vers la comparaison sociale *versus* orientée vers la comparaison temporelle avec les trois dimensions de l'orientation motivationnelle dispositionnelle entrées en variables covariées a été lancée sur les scores d'adhésion aux buts de maîtrise. Cette analyse ne révèle pas l'effet attendu de la condition évaluative, $F<1$.

Théories de l'intelligence

Une anova 2 Type de comparaison (sociale *vs* temporelle) * 2 Genre (Masculin *vs* Féminin) a été menée sur les scores d'adhésion aux deux théories.

Il était attendu que tous les participants de la condition « comparaison temporelle » aient un score d'adhésion à la théorie de l'intelligence malléable plus élevé que ceux de la

condition orientée vers la comparaison sociale. L'analyse ne révèle aucun effet significatif, $F_s < 1$.

Il était attendu un effet d'interaction entre le type d'évaluation et le genre des participants sur le score d'adhésion à la théorie fixe de l'intelligence : les filles devaient plus adhérer à cette théorie lorsque leur attention aurait été orientée vers la comparaison sociale. Ce niveau ne devait pas changer pour les garçons. L'analyse ne révèle pas d'effet significatif, $F < 1$.

Enfin, un *t*-test pour échantillons appariés révèle que les participants sont plus en accord avec les théories malléables de l'intelligence ($M=3.93$; $ET=1.37$) qu'avec la théorie fixe ($M=2.62$; $ET=1.04$), $t(93)=-7.49$, $p < .001$.

3.4.5. Discussion

1) Observer les différences des performances des garçons et des filles placés dans deux conditions évaluatives différentes et observer ces performances au cours du temps.

Il était attendu que les filles, menacées par l'annonce d'une évaluation orientée vers la comparaison sociale, auraient de moins bonnes performances que les garçons dans cette condition. L'annonce d'une évaluation orientée vers la comparaison temporelle devait, en revanche, les protéger et leur permettre d'avoir les mêmes performances que les garçons. Tout comme dans l'étude 3, cet effet de menace n'est pas obtenu. En effet, les filles réussissent aussi bien que les garçons dans les deux conditions. La diagnosticité de la tâche était pourtant ici clairement exprimée. De plus, le traitement des données a porté sur les participants qui avaient déclaré considérer la réussite en mathématiques comme quelque chose d'important, ce qu'on peut prendre pour un indice d'identification satisfaisante à ce domaine. Enfin, la tâche, utilisée par Huguet et Régner (2007) a déjà permis d'observer l'effet de menace sur un public

d'un âge voisin. Pourquoi, donc, n'y-a-t-il pas eu de menace sur les performances ? En fait, la réponse se situe peut-être du côté de l'applicabilité du stéréotype (Steele & Aronson, 1995) : pour que menace il y ait, il faut qu'un stéréotype d'infériorité existe, soit connu des participants et qu'il puisse servir d'explication aux éventuelles moins bonnes performances de ces participants. Or, une étude menée par Martinot et Désert (2007) rapporte des résultats surprenants concernant le stéréotype d'infériorité en mathématiques en interrogeant des enfants âgés de 9 et 12 ans sur leur connaissance et leur adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques. Si à 9 ans les enfants cèdent à un biais de préférence endogroupe en proclamant que c'est leur groupe de genre qui est vu comme plus performant en mathématiques, à 12 ans, les filles décrivent le stéréotype comme plutôt favorable... aux filles ! Elles déclarent d'ailleurs elles-mêmes y adhérer. Martinot et Désert expliquent en fait qu'il doit exister deux stéréotypes relatifs aux mathématiques : celui ciblant les compétences des filles, qui leur est plutôt favorable et celui ciblant les compétences des femmes, qui leur est défavorable. Cette étude entre en conflit avec les études, certes peu nombreuses, qui ont montré un effet de menace du stéréotype chez de jeunes enfants, comme Ambady et al. (2001) et chez des jeunes filles d'âge élémentaire (Huguet & Régner, 2007). En effet, si les enfants de cet âge ne connaissent pas le stéréotype d'infériorité des filles en mathématiques, et même adhèrent à un stéréotype de supériorité, elles ne peuvent pas être menacées. En tous les cas, les résultats de la présente étude doublés de ceux de l'étude 4 plaident également pour cette inversion du stéréotype en faveur des filles. On peut insister un peu plus dans ce sens en rappelant que dans la présente étude, ce sont les filles qui se sont déclarées plus attirées, plus intéressées et plus volontaires pour continuer ce genre d'exercice comparativement aux garçons, résultats surprenants pour une tâche de mathématiques censée menacer la gente féminine...

Quoiqu'il en soit, le contexte orientant l'attention sur la comparaison temporelle est celui qui a eu l'effet le plus bénéfique sur les performances des participants et cet effet s'est amplifié avec le temps. Il n'est pas étonnant que ce contexte, en adéquation avec le climat rencontré par les élèves depuis le début de leur scolarité, leur ait été profitable. A noter quand même que le contexte orienté vers la comparaison sociale n'est pas totalement négatif : même s'il ne permet pas aux participants d'obtenir les meilleures performances, il leur permet d'apprendre et de progresser entre deux essais.

2) Observer l'impact éventuel de ces deux conditions évaluatives sur les variables motivationnelles telles que les buts de réussite, l'intérêt perçu de la tâche et la volonté de persévérer dans la tâche en fonction du genre des individus.

L'annonce d'une évaluation orientant l'attention vers la comparaison temporelle devait faire augmenter le niveau d'adhésion des participants aux buts de maîtrise. En revanche, l'annonce d'une évaluation orientant l'attention vers la comparaison sociale devait faire augmenter le niveau d'adhésion aux buts de performance-approche des participants garçons et le niveau d'adhésion aux buts de performance-évitement pour les filles. Ces résultats ne sont pas obtenus: le seul effet observé est celui de la condition orientée vers la comparaison sociale qui amène tous les participants à adopter plus de buts de performance.

Cette quasi absence d'effet peut déjà être mis au regard du jeune âge des participants : scolarisés en CM1, ce sont les plus jeunes de tout notre panel. Peut-être qu'après de ces jeunes élèves, les items et l'utilisation d'échelle ont du mal à prendre un sens. De plus, il faut rappeler que ces individus, qui n'ont jamais reçu de note, sont d'emblée placés dans un climat orientés vers la comparaison temporelle. La condition « anormale » pour eux, est la condition orientée vers la comparaison sociale. Ceci est peut-être une explication du fait que le seul effet constaté soit une augmentation des buts de performance-approche dans cette condition.

3.4.6. Conclusion

Cette suite d'expériences lancée pour tester nos hypothèses concernant la possible menace ressentie lors de d'activités de classe par des participants issus de groupes sociaux stigmatisés tels que les filles ou les individus à faible statut socioéconomique ne valide pas une grande partie de nos hypothèses. Le Tableau 19 reprend les caractéristiques et les principaux effets significatifs ou tendanciels obtenus.

Tableau 19. Récapitulatif des caractéristiques et des principaux effets significatifs et tendanciels observés dans les études 4 à 7.

	Caractéristiques	Résultats sur la performance	Résultats sur les buts	Résultats sur les théories de l'intelligence
ETUDE 4	<p><u>Participants</u> :Collégiens (6^e)</p> <p><u>VI</u> : Genre et Statut socioéconomique (SSE) Évaluation notée vs non notée</p> <p><u>VD</u> :Perception de l'évaluation,Performances, buts, Théories de l'intelligence.</p> <p>Tâche : test sur la technique de la division</p>	Aucun effet significatif	<p><u>Performance-approche</u> : Interaction genre*évaluation : évaluation non notée bénéfique pour les filles. <u>Performance-évitement</u> : pas d'effet <u>DBPEA</u> : interaction genre*évaluation : Augmentation de ce score pour les filles notées. <u>Buts de maîtrise</u> :effet de la condition : score plus élevé quand pas de note.</p>	<p>Pas d'effet.</p> <p>Participants plus orientés vers la théorie malléable.</p>
ETUDE 5	<p><u>Participants</u> :Lycéens (2^e)</p> <p><u>VI</u> : -Genre -Pas d'évaluation, évaluation notée orientée vers la performance, évaluation notée orientée vers la maîtrise</p> <p><u>VD</u> : Performances, buts, Théories de l'intelligence.</p> <p>Tâche : test de connaissances</p>	<p>Effet d'interaction attendu :</p> <p>La condition évaluative orientée vers la maîtrise est bénéfique aux performances des individus, quel que soit leur genre. La condition évaluative orientée vers la maîtrise est bénéfique aux performance des filles. La condition non évaluative est délétère aux performances des garçons.</p>	<p><u>Performance-approche</u> : Effet du genre : Garçons >Filles. Effet de la condition : Maîtrise>Performance-sans éval <u>Performance-évitement</u> : Effet de la condition : Maîtrise > sans eval <u>DBPEA</u> : Effet du genre : filles>garçons</p>	<p>Participants plus orientés vers la théorie malléable.</p>

	après un cours sur l'aspirine.		<u>Buts de maîtrise</u> :pas d'effet	
ETUDE 6	<p><u>Participants</u> :Collégiens de 6^e</p> <p><u>VI</u> :</p> <p>- Statut socioéconomique (SSE) -Pas d'évaluation, évaluation notée orientée performance, évaluation notée orientée vers la maîtrise.</p> <p><u>VD</u> : Performances, buts, Théories de l'intelligence, préoccupations</p> <p>Tâche : test sur les numérations</p>	<p>Pas d'effet d'interaction.</p> <p>Effet du type d'évaluation : Eval orientées vers la maîtrise et vers la performance > sans évaluation</p> <p>Effet du SSE : Faible SSE<SSE élevé</p> <p>Effet d'interaction sur 2^{ème} tâche : temps*évaluation : les performances restent stables lorsque l'évaluation est orientée vers la maîtrise et diminuent dans les autres conditions.</p>	<p><u>Performance-approche</u> : Effet de la condition : Maîtrise > Performance – Sans évaluation</p> <p><u>Performance-évitement</u> : Pas d'effet</p> <p><u>DBPEA</u> : Effet de la condition : Maîtrise< Performance – Sans éval</p> <p><u>Buts de maîtrise</u> :Effet de la condition : Effet de la condition : Maîtrise> Performance – Sans éval</p>	<p>Participants plus orientés vers la théorie malléable.</p> <p><u>Théories de l'int fixe</u> : Effet du SES : Les individus à faible statut adhèrent plus aux théories de l'intelligence fixe.</p> <p><u>Effet de la cond. Evaluative</u> : Les individus non évalués adhèrent plus que les ind. évalués par une note à la théorie de l'intelligence fixe.</p>
ETUDE 7	<p><u>Participants</u> :CM1</p> <p><u>VI</u> :</p> <p>-Genre -Evaluation orientée vers comparaison temporelle vs comparaison sociale</p> <p><u>VD</u> : Performances, buts, Intérêt, engouement, persévérance déclarée, Théories de l'intelligence. Contrôle de l'orientation motivationnelle</p> <p>Tâche : Figure de Rey (5 essais)</p>	<p>Effet de la condition : Comparaison temporelle > Comparaison sociale</p> <p>Effet d'interaction temps de passation* condition :</p> <p>L'effet bénéfique de la condition orientée vers la comparaison temporelle est d'autant plus grand que le numéro de l'essai est élevé.</p>	<p><u>Performance-approche</u> : Effet de la condition : Comparaison sociale > Comparaison temporelle</p> <p><u>Performance-évitement</u> : Pas d'effet</p> <p><u>DBPEA</u> : Pas d'effet</p> <p><u>Buts de maîtrise</u> :Pas d'effet</p>	<p>Participants plus orientés vers la théorie malléable.</p>

Cette série d'étude présente cependant une suite de résultats qui peuvent se résumer ainsi :

-Une menace situationnelle pas si évidente à obtenir sur les performances...

Seule l'étude 4 permet d'observer l'effet de menace pour l'un des groupes stigmatisés étudiés, les filles qui réussissent ici moins bien que les garçons. Cette difficulté pour répliquer l'effet de menace du stéréotype purement situationnel peut laisser penser dans un premier temps que cet effet n'est pas forcément le plus prégnant pour expliquer les différences de performance entre groupes sociaux puisque, même s'il peut s'y produire dans des conditions « ordinaires » de classe, il n'est cependant pas récurrent dans nos études, en tous les cas.

-Un contexte orienté vers la maîtrise plutôt bénéfique aux construits motivationnels

Même si cela n'est pas forcément visible sur les performances, on note un effet souvent bénéfique de la condition évaluative orientée vers la maîtrise, quel que soit la manière de l'induire, pour tous les participants concernant le niveau d'adhésion aux buts de maîtrise (Etude 4, Etude 6) ou même le niveau d'adhésion au but de performance-approche (Etudes 4,5,6) qui peut être favorable aux performances. On note symétriquement que le contexte orienté vers la performance peut générer l'adoption de patterns motivationnels moins adaptatifs en générant une plus grande proportion de buts de performance-évitement relativement aux buts de performance-approche soit pour tous les participants (Etude 6), soit pour les participants stigmatisés comme les filles (Etude 4).

On notera qu'aucun effet significatif n'a jamais été trouvé sur les conceptions de l'intelligence. Les participants se déclarent tous toujours plus en accord avec la conception malléable de l'intelligence. Cela rappelle les résultats souvent obtenus dans la littérature et nous amène également à poser la question de l'outil de mesure : on sait combien ces théories sont saturées de désirabilité sociale (Henderson & Dweck, 1990 ; Vezeau & Bouffard, 2002) et il est possible que cette désirabilité nuise à l'efficacité des mesures. Peut-être également

que ces théories sont moins malléables que les buts de réussite et sont des variables un peu plus dispositionnelles, auquel cas il pourrait être judicieux d'effectuer des mesures de ces théories en amont des manipulations pour observer en quoi elles pourraient jouer sur la sensibilité aux différentes inductions effectuées.

-Et si la menace et l'effet protecteur du contexte dépendaient plus du climat que de la situation ?

L'étude 6 et l'étude 7 laissent penser que l'effet bénéfique du contexte orienté vers la maîtrise grandit avec le temps. Dans la première, il permet aux performances de ne pas diminuer entre deux présentations de la tâche. Dans la seconde, il permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats à partir du second essai seulement, et son effet bénéfique est d'autant plus grand que le nombre d'essais est grand. La question est alors de savoir si l'effet menaçant ne pourrait pas être également enregistré sur un plus long terme ? Ces résultats nous amènent à nous interroger sur le rôle du temps et du climat instauré dans une classe tout au long de l'année. Si l'effet de menace du stéréotype n'a pas été trouvé dans la majorité de nos études, cela ne veut peut-être pas dire qu'il n'existe pas, mais peut-être qu'il n'est tout simplement pas observable à l'échelle situationnelle. L'idée serait alors d'observer l'effet plus ou moins menaçant des climats instaurés dans des classes sur les populations stigmatisées. La menace aurait alors un statut à mi-chemin entre la menace du stéréotype, purement situationnelle, et l'anxiété d'infériorité dont parle Steele (1990) : elle ne nécessiterait pas forcément l'intériorisation du stéréotype, mais s'exprimerait au bout d'un certain temps d'exposition à un climat menaçant. Même si cette réflexion n'est qu'une supposition, une idée de perspective d'étude, les résultats obtenus aujourd'hui montrent bien que le climat rencontré par les enfants détermine d'une certaine façon la manière dont ils reçoivent l'induction : alors que dans un contexte où la note est reine la manipulation de l'orientation de l'évaluation de donne pas de

résultats (Etude 6), une manipulation voisine dans un contexte où les élèves n'ont jamais reçu de note entraîne de grosses disparités de performance.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail débutait par l'analyse de statistiques nationales et internationales concernant l'asymétrie des destins scolaires connus par les élèves en fonction de certaines appartenances sociales, telles que leur genre ou leur statut social d'origine. On s'apercevait ainsi que les filles et les individus issus de familles à faible statut socioéconomique connaissaient des destins scolaires marqués par leurs appartenances groupales et entravant leur mobilité dans l'échelle sociale. La question était alors de comprendre comment l'école de la République dont l'objectif annoncé est de rendre la réussite possible pour tous pouvait (re)produire de tels résultats. Ce travail de thèse a donc dans un premier temps passé en revue les diverses explications ordinairement données à ces différences de réussite, en partant de celles imputant l'échec des individus à des différences innées, puis en abordant également les théories reposant sur la notion de handicap socioculturel. Ensuite, suivant l'idée formulée par Charlot et al. (1992), ce travail a posé l'hypothèse que l'école elle-même pouvait être « handicapante » en proposant des situations hautement sélectives n'ayant pas la même valence pour les individus ayant construit, de par leur socialisation, des représentations différentes de ce qu'ils sont et de ce que l'on attend d'eux. C'est cette hypothèse, ainsi que des propositions d'aménagements de situations scolaires, qui ont fait l'objet d'investigations empiriques.

Ce travail se proposait alors d'étudier les performances scolaires obtenues par les élèves en adoptant un point de vue psychosocial prenant en compte les représentations construites par les élèves en amont et pendant leur scolarisation et en tenant compte de leur

activation lors des situations scolaires. Plus largement, l'idée était de questionner les situations scolaires telles que nous les connaissons, conçues en apparence pour que chaque élève qui y est confronté ait, face à elles, les mêmes armes que ses camarades, y soit traité sur un même pied d'égalité et ait ainsi les mêmes « chances » que les autres, au final, d'obtenir de bonnes performances. Selon de nombreux travaux réalisés en sciences de l'éducation ou en psychologie sociale, ce postulat n'est en effet pas fondé. En l'adoptant, on oublie que les élèves qui sont exposés à ces situations scolaires sont, eux, différents. En effet, ils ont tous une vie, une histoire propre, des appartenances sociales qui les modèlent et déterminent leur façon d'interpréter les choses et les événements auxquels ils sont confrontés.

Dans un premier temps, ce travail a donc passé en revue l'évolution historique du système éducatif français. Il a ainsi été évoqué le fait qu'en dépit des multiples réformes qui ont élargi l'accès à l'éducation à tous les groupes sociaux, cette égalité d'accès ne s'est pas soldée par l'égalité de réussite visée. La démocratisation quantitative n'a pas entraîné de démocratisation qualitative. Des pistes d'explication ont alors été abordées au cours du chapitre 2 qui a montré que ce traitement égalitaire n'en est pas moins inéquitable car il revient à nier toutes les différences qui peuvent caractériser les élèves fréquentant une même classe. Ce chapitre relate ainsi que si certains considèrent ces différences comme résultant de caractéristiques innées et héréditaires, de nombreuses recherches tendent cependant à les expliquer en invoquant des processus de socialisation différents : ainsi, deux individus ne se développent pas identiquement en fonction des interactions, des événements, des situations auxquels ils sont confrontés. Le milieu semble non seulement jouer sur le niveau de développement d'aptitudes essentielles comme le langage, les concepts mathématiques, mais également sur les représentations que les individus construisent à propos d'eux-mêmes et de leur adéquation à la société. Ainsi, on passe de l'idée d'individus différents à la base à celle d'individus différemment modelés, et même modelés par la société elle-même dans le but que

chacun occupe la place qui doit être la sienne en son sein. Ainsi, les différences ne seraient plus des différences de niveaux de capacités développées, mais des différences dans le niveau d'adéquation de ces capacités avec celles valorisées par les groupes dominants dans la société. Ainsi, les performances obtenues à l'école pourraient donc être une façon de légitimer les asymétries de statut social entre les groupes dominés et dominants. Cette idée renverse alors le constat initial : ce n'est pas parce que les filles, ou les enfants issus de milieux modestes ne sont pas performants à l'école qu'ils jouissent de faibles positions sociales, mais c'est plutôt parce qu'ils appartiennent à des groupes dominés qu'ils ne réussissent pas à l'école.

Des représentations différentes...

Le chapitre 3 a alors été l'occasion d'étudier les représentations véhiculées par la société au sujet des représentants de ces deux groupes. Plus précisément, nous nous sommes intéressés aux stéréotypes d'infériorité intellectuelle les stigmatisant. Si le stéréotype d'infériorité des filles en mathématiques ou dans les domaines scientifiques a déjà beaucoup été étudié, il n'en est pas de même pour le stéréotype d'infériorité intellectuelle des individus issus de familles à faible statut socioéconomique. C'est donc vers celui-ci que nous nous sommes penchés. L'étude 1 a montré que les enfants d'âge élémentaire paraissent avoir connaissance de ce stéréotype, et ce quelle que soit leur origine sociale. Ils semblent également l'étendre aux performances scolaires en désignant les individus issus de milieux sociaux défavorisés comme moins performants à l'école. Cette étude ne nous a pas permis de mettre en évidence ce même recours aux stéréotypes chez les enfants de maternelle. De plus, elle n'a pas permis non plus de montrer que les enfants de cet âge savent se catégoriser comme appartenant à des groupes à faible et haut statuts socioéconomiques.

Puis, nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux représentations de l'intelligence et de la réussite adoptées par les élèves. On sait en effet que ces représentations

ont un impact sur la motivation des élèves, sur leurs comportements, leurs affects et sur leurs performances notamment lorsqu'ils sont placés devant une tâche difficile. Notre raisonnement était que les individus appartenant à des groupes stigmatisés sur le domaine même de l'intelligence pouvaient avoir intériorisé des définitions différentes de l'intelligence, en particulier sur sa dimension stable ou malléable. L'étude 2 montre effectivement que les enfants à faible statut socioéconomique ont tendance à considérer l'intelligence comme une caractéristique plus stable que leurs congénères. Ce résultat se retrouve également chez les filles comparativement aux garçons. Parallèlement, chez les individus issus de famille à faible statut socioéconomique, le niveau d'adhésion aux buts de réussite orientés vers la performance est plus élevé que chez leurs camarades issus de familles plus favorisées. Ce résultat n'est cependant pas retrouvé chez les filles qui semblent adopter moins de buts de performance-évitement que les garçons. Enfin, l'étude 3 montre que, même si les enseignants ne déclarent pas adhérer à ces représentations, ils relatent que, dans la société, l'intelligence des individus issus de milieux sociaux à faible statut est vue comme moins malléable que celle de leurs camarades et que ces individus sont généralement considérés comme moins aptes à progresser. Ces études ont donc montré que, même si en règle générale la vision de l'intelligence comme une qualité malléable l'emporte chez tous et que les buts préférés sont pour tous des buts de maîtrise, il n'en reste pas moins que les représentations les moins adaptées à l'obtention de bonnes performances scolaires paraissent quand même plus accessibles aux individus issus de groupes stigmatisés.

Des représentations sensibles au contexte...

Les représentations de l'intelligence et les buts de réussite poursuivis dépendent également des éléments saillants du contexte situationnel qui peuvent plus ou moins les activer. Le chapitre 4 s'est donc focalisé sur l'effet des situations évaluatives sur l'activation

de ces représentations et sur les performances. Le chapitre 4 s'ouvrait donc sur l'analyse des connaissances développées par la psychologie sociale à propos du poids du contexte sur les variables motivationnelles et les performances des individus. Plus précisément, il était fait référence aux travaux menés à propos de la menace du stéréotype qui montrent que les individus, dès lors qu'ils sont placés dans un contexte où ils sont susceptibles de confirmer le stéréotype qui les stigmatise, ressentent un inconfort psychologique les conduisant à mobiliser des théories de l'intelligence et des buts de réussite inadaptés (Ryan & Ryan, 2005 ; Smith, 2004) et également à échouer (Steele & Aronson, 1995). A la faveur d'une ressemblance décelée entre d'une part, les situations expérimentales provoquant l'effet de menace du stéréotype et d'autre part, certaines situations évaluatives utilisées en classe, quatre études ont été menées. Ces études avaient comme objectif d'observer en quoi les différentes situations évaluatives pouvant être proposées en classe pouvaient avoir des conséquences différentes sur les représentations mobilisées par les élèves et sur leurs performances : se pouvait-il que certaines situations creusent les écarts de performances constatés entre groupes stigmatisés et non stigmatisés ? Se pouvait-il que d'autres situations les réduisent, les annihilent ? Ainsi, les situations normatives, amenant les individus à se comparer aux autres ont été perçues comme potentiellement menaçantes pour nos participants déjà stigmatisés, alors que les situations mettant l'accent sur l'apprentissage, la maîtrise ou la progression devaient plutôt leur être bénéfique. L'étude 4, par le biais d'une observation armée, a d'abord comparé comment les élèves réagissaient face à une situation évaluative normative, avec attribution d'une note, ou alors face à une situation évaluative critériée, avec remplissage d'un tableau de compétences. Les résultats montrent que ces différences de type d'évaluation n'ont pas d'impact différentiel sur les individus en fonction de leur origine sociale. En revanche, les filles y semblent plus sensibles : chez elles, l'évaluation critériée paraît profitable car elle les amène à mobiliser plus de buts de performance-approche de manière à abaisser la proportion de buts de performance-

évitement par rapport à ces buts de performance-approche. De plus, tous les élèves placés dans cette condition poursuivent plus de buts de maîtrise que les autres. Aucun effet n'est cependant noté sur les performances. L'étude suivante, l'étude 5, s'est donc plus particulièrement centrée sur l'observation des filles dans un contexte scientifique. Cette étude comparait alors l'effet de trois situations évaluatives différentes : les deux premières étaient toutes les deux notées, mais pour l'une d'entre elles, l'enjeu de l'évaluation était présenté aux élèves comme orienté vers la comparaison avec les autres élèves alors que pour l'autre, l'accent était mis sur le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage et la maîtrise des compétences. Elle intégrait également une situation non évaluative où les participants n'obtenaient pas de note. Au niveau de la performance, alors que les garçons obtiennent de moindres performances quand ils ne sont pas évalués, les filles, en revanche, voient chuter leurs performances quand l'évaluation notée est orientée vers la performance. Seule, la condition évaluative notée et orientée vers la maîtrise permet à tous de réussir au mieux. Ces résultats sont à nuancer au regard de ceux obtenus sur les buts de réussite : les seuls effets observés concernent la condition évaluative orientée vers la maîtrise qui permet à tous d'adopter non seulement plus de buts de performance-approche, mais également plus de buts de performance-évitement...confirmant ainsi peut-être son double statut à la fois comme base de comparaison par son caractère noté, mais aussi comme aide à l'apprentissage grâce à l'accent mis sur cette dimension lors de sa passation. L'étude 6, quant à elle, reprenait ces deux situations évaluatives, en se focalisant sur l'autre population stigmatisée étudiée dans cette thèse : les individus issus de groupes à faible statut socioéconomique. Elle s'intéressait aux mêmes variables : les buts de réussite, les théories de l'intelligence et les performances, mais essayait également d'inscrire cet intérêt dans le temps en mesurant également le niveau d'apprentissage de la tâche entre deux présentations distantes de quelques jours. Les résultats obtenus sur les performances montrent que les individus issus d'un milieu à faible statut

socioéconomique réussissent systématiquement moins bien que leurs camarades de statuts plus élevés. De plus, les participants dans leur ensemble réussissent systématiquement mieux lorsqu'ils sont notés, que l'accent soit mis sur le caractère normatif ou formatif de la note. Ceci nous amène à penser que nos inductions restent toujours ancrées dans le contexte scolaires dans lequel les élèves sont insérés depuis leur plus jeune âge, ou l'attribution des notes est valorisée et habituelle. Toutefois, on observe un effet intéressant du type d'évaluation : alors que les performances des élèves diminuent entre les deux présentations de la tâche dans la condition sans note et dans la condition notée dont l'aspect normatif est accentué, elles se maintiennent dans la condition notée dont l'aspect formatif est accentué. Ces observations nous conduisent à penser que noter ses élèves en leur montrant l'enjeu formatif de ces notes peut être favorable à leur intérêt pour les apprentissages et donc peut-être à leur travail personnel sur les notions étudiées. Concernant les buts de réussite, les élèves notés dont l'attention a été dirigée vers la maîtrise sont ceux qui reportent le plus de buts de performance-approche et le plus de buts de maîtrise, confirmant ainsi l'effet bénéfique, pour tous les élèves, de cette situation évaluative. Les résultats obtenus concernant les performances et leur évolution dans le temps nous ont amenés à réaliser une septième et dernière étude dont la performance était mesurée cinq fois : on s'intéressait ici à la qualité de l'apprentissage réalisé dans un contexte où l'évaluation était présentée soit comme prenant les autres pour référence soit comme prenant les progrès personnels de l'élève. Ici, il n'y avait pas de note, car l'étude était réalisée dans des classes d'écoles élémentaires où les élèves n'étaient pas notés. Pour cette étude, c'est à nouveau les filles qui étaient observées, comparativement aux garçons car elle se déroulait dans le domaine scolaire des mathématiques. Si les résultats sur les performances ne montrent pas de différence quant aux performances selon le genre des élèves, amenant ainsi à questionner l'existence d'un quelconque stéréotype d'infériorité féminine en mathématiques chez des enfants de cet âge,

on note à nouveau un résultat intéressant concernant l'évolution des performances de tous les participants dans le temps : les individus pour lesquels le mode d'évaluation amenait à faire de la comparaison temporelle, en prenant leurs progrès comme critère de réussite, obtiennent de meilleures performances que les autres, mais en plus, ils apprennent plus vite que leurs camarades. En terme de buts de réussite, on note un effet de la condition évaluative orientée vers la comparaison sociale qui entraîne la poursuite de plus de buts de performance-approche que la condition orientant l'attention vers la comparaison temporelle.

A l'issue de ce travail, plusieurs perspectives de recherche peuvent être pointées, utilisant principalement trois objets d'étude :

- Les représentations des élèves : il serait intéressant de pousser plus loin les investigations amorcées à propos des représentations des élèves stigmatisés à l'école. Tout d'abord, à la vue des résultats obtenus auprès des jeunes filles de sixième et de CM1 ainsi que des résultats obtenus par Martinot et Désert (2007), on pourrait effectuer des mesures de connaissances et d'adhésion au stéréotype rattaché aux filles et aux femmes en mathématiques afin d'en préciser les contenus. De même, il serait souhaitable de compléter l'étude 1 portant sur les stéréotypes des élèves à propos des individus à faible statut socioéconomique, en soumettant le protocole à davantage d'enfants de maternelle. Il conviendrait également de le modifier de manière à pouvoir vérifier s'ils savent eux-mêmes se catégoriser en fonction du statut socioéconomique de leur famille. Enfin, un aspect intéressant serait de diversifier les mesures employées auprès des jeunes enfants afin d'étudier plus en profondeur et également avec plus de fidélité leurs représentations de l'intelligence et leurs buts de réussite. En effet, dans l'étude 7, les réponses fournies par les élèves lorsqu'on leur demande avec quel type de figure ils souhaiteraient continuer à travailler montrent bien qu'ils sont orientés vers des objectifs différents alors que cela n'apparaît pas sur les différentes échelles utilisées. Ce type de

mesures, plus inscrites dans l'action que dans l'introspection, conviennent certainement mieux aux jeunes enfants et il serait souhaitable de les développer et de les préciser.

- Les enseignants : afin d'étudier les représentations qu'ils ont construites au sujet de leurs élèves et en fonction de l'appartenance groupale de ces derniers, il serait primordial de développer l'idée d'une mesure implicite des théories de l'intelligence. Cette mesure implicite pourrait par exemple utiliser le protocole du test d'association implicite initialement prévu et qui n'a pas pu être mis en œuvre faute de participants. Cette méthode de recueil des représentations permettrait de s'affranchir des stratégies d'autoprésentation potentiellement employées par les professeurs des écoles. Il serait également envisageable de réaliser des observations *in situ* dans les classes. En effet, puisque les enseignants agissent différemment en fonction des représentations qu'ils ont du développement de l'intelligence et des possibilités d'évolution de leurs élèves (Doudin & Martin, 1999 ; Crahay, 1996), il serait intéressant d'observer puis d'analyser avec eux les différentes interactions tissées avec les élèves ou même les différentes tâches proposées. En fait, reprenant l'idée de Dweck (1999) qui considère que l'explication de l'effet Pygmalion réside dans le fait que les chercheurs ont renforcé la perception de la malléabilité de l'intelligence des élèves qu'ils ont désignés aux enseignants, on pourrait alors se concentrer sur les quatre facteurs identifiés par Rosenthal (1974) dans le mécanisme d'action de cet effet. Les observations réalisées au sujet des tâches proposées, de leur organisation, des feed-backs prodigués ainsi que du climat socioaffectif pourraient ensuite être discutées au regard des théories fixe ou malléable de l'intelligence et en fonction des caractéristiques des élèves : genre, origine sociale et pourquoi pas également niveau scolaire connu.

- Enfin, afin de compléter les résultats obtenus dans ce travail, il nous paraît indispensable de changer d'échelle d'observation : en effet, nos études portent ici exclusivement sur l'effet situationnel des dispositifs d'évaluation sur les écarts de performance entre les individus issus de groupes dominants et ceux issus de groupes dominés. On voit qu'à cette échelle situationnelle, les différentes inductions ont des effets tantôt sur les performances (Etude 5, Etude 7) tantôt sur les buts de réussite des élèves (Etude 4, Etude 5, Etude 6 et Etude 7). Ces effets paraissent limités et ne confirment pas tous nos hypothèses, cependant, il nous semble qu'il serait écologiquement plus juste de les regarder en augmentant notre angle d'observation. En effet, on sait qu'au cours d'une année scolaire, les relations qui se nouent entre les élèves et le maître peuvent être qualitativement très différentes. Le fait que l'enseignant, ses valeurs, ses croyances, son engagement, etc... jouent un rôle très important dans l'instauration d'un climat de classe particulier est d'ailleurs bien connu et étudié sous le nom « d'effet-maître ». Cet effet tient aux termes partiellement implicites d'un contrat, connu en sciences de l'éducation sous le nom de contrat didactique, passé entre l'enseignant et les élèves de sa classe qui régule un certain nombre de facteurs, tels par exemple que l'enjeu des évaluations, la place de l'erreur, la place de l'élève dans ses apprentissages, etc... Ces travaux, ainsi que les résultats de nos études, nous amènent à penser que c'est le climat instauré en classe sur le long terme qui peut amener les élèves déjà stigmatisés à se sentir plus ou moins menacés par les évaluations. En effet, on a vu que plus que le recours ou non à la note, c'est la finalité de l'évaluation qui importait et qui impactait plus ou moins les performances des élèves. Ainsi pouvons-nous faire l'hypothèse que les climats plus orientés vers la maîtrise des compétences, mettant plus en exergue la mission formatrice de l'école seraient ceux les plus à même de diminuer les écarts de performances entre les membres des groupes stigmatisés et non stigmatisés. De même, les climats de performance seraient ceux qui, renforçant la compétition et l'aspect sélectif du système scolaire généreraient les plus

gros écarts. Cette hypothèse pourrait alors être confrontée à l'épreuve des faits, en observant les performances des élèves sur une, voire plusieurs années. Plus intéressant encore, il semble d'après nos résultats que l'induction situationnelle puisse être reçue de façon différente en fonction des caractéristiques de la classe que fréquentent habituellement les élèves. Ainsi, la suppression des notes auprès d'une population habituée à en recevoir semble faire chuter leur motivation et est délétère à leurs performances (Etudes 5 et 6) alors que les élèves de l'étude 7 qui n'en ont jamais reçu sont capables d'être motivés et apprennent mieux dans une situation où ils ne sont pas comparés entre eux. Il pourrait donc se révéler judicieux d'étudier l'effet des différentes inductions situationnelles sur la motivation et les performances des individus tout en tenant compte de leurs habitudes scolaires, par exemple à l'aide d'analyses statistiques multi-niveaux. Cela permettrait peut-être d'apporter des réponses plus générales sur les effets des types d'évaluation mis en place et sur les risques potentiels liés aux ruptures des styles d'évaluation au cours de la scolarité lorsque par exemple des enfants de primaire n'ayant jamais été notés reçoivent dès leur premier mois en classe de sixième notes et classements reportés sur leur bulletin scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

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

Ambady, N., Paik, S.K., Steele, J., Owen-Smith, A., & Mitchell, J.P. (2004). Deflecting negative self-relevant stereotype activation: The effects of individuation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 401-408.

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T.L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12, 385-390.

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Student motivation* (Vol. 1, pp. 177-208). New York: Academic Press.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp.327-347). NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271

Ames, C., & Ames, R. (1984). System of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Ames, C.A., & Maehr, M. (1989). *Home and school corporation in social and motivational development*. Research funded by the Office of Special Education and Rehabilitative Services. Technical Report.

Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (2000). The role of social context in educational psychology: Substantive and methodological issues. Guest editors. *Educational Psychologist*, 35.

Anderman, E.M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.

- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309
- Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Aronson, J., Fried, C.B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.
- Aronson, J., Lustina, M.J., Good, C., Keough, K., Steele, C.M., & Brown, J. (1999). When White Men Can't Do Math: Necessary and Sufficient Factors in Stereotype Threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 29-46.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior : the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9, 43-47.
- Augustinos, M., & Rosewarne, D.L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143-156.
- Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: a hard-working role model or a gifted role model? *British Journal of Social Psychology*, 50, 536-543.
- Bagès, C., Martinot, D. & Toczek, M.-C. (2008). Le rôle modérateur de l'explication donnée à la réussite d'un modèle féminin sur la performance des filles en mathématiques: une étude exploratoire. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 80, 3-11.
- Baillon, R. (1991). *La bonne école*. Paris, France : Hatier.
- Baldwin, A.L., Kalborn, J., & Breese, F.H. (1945). The appraisal of parental behavior. *Psychological monographs*, 58, 268-274.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A., Barbaranelli, C.V., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire et des enfants de classes régulières. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34, 27-45.

- Baron, R.M., Albright, L., & Malloy, T.E. (1995). The effects of behavioral and social class information on social judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 308-315.
- Barron, K.E., & Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Bartsch, R., Burnett, R., Diller, T., & Rankin-Williams, E. (2000). Gender representation in television commercials. *Sex Roles*, 43, 735-743.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris, France: Éditions du Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés.* Paris, France : Nathan.
- Beauvois, J.-L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie française*, 40, 375-388.
- Bell, A.E., Spencer, S.J., Iserman, E., & Logel, C.E.R. (2003). Stereotype threat and women's performance in Engineering. *Journal of Engineering Education*, 92, 307-312.
- Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles.* Paris, France : Editions des femmes.
- Bereby-Meyer, Y., & Kaplan, A. (2005). The effect of motivational goals and age on the ability to transfer knowledge. *Journal of Contemporary Education*, 30, 1-22.
- Berenbaum, S.A., Korman, K., & Leveroni, C. (1995). Early hormones and sex differences in cognitive abilities. *Learning Individual Differences*, 7, 303-321.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control (Vol. 3): Towards a theory of educational transmissions.* London, Royaume-Unis: Routledge & Kegan Paul.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année psychologique*, 11, 191-336.
- Bishop, K., & Wahlsten, D. (1997). Sex differences in the human corpus callosum: Myth or reality? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 21, 581-601.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-71.
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York, NY: McGraw-Hill.

- Bond, R., & Saunders, P. (1999). Routes of success: Influences on the occupational attainment of young British males. *The British Journal of Sociology*, 50, 217-249.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Bonnot, V. (2006). *Les mécanismes de (re)production des performances de femmes en mathématiques : l'influence du stéréotype d'incompétence* (thèse de doctorat non publiée), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.
- Bouchard, T.J., Lykken D.T., McGue, M., Segal, N.L., & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: the Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science*, 250, 223-228.
- Bouchard, T.J., & McGue, M. (2003). Genetic and environmental influences on human psychological differences. *Journal of neurobiology*, 54, 4-45.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Le seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, France : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France : Editions de minuit.
- Bowey, J.A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- Branscombe, N.R., Schmitt, M.T., & Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135-149.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- Brodish, A.B., & Devine, P.G. (2009). The role of performance–avoidance goals and worry in mediating the relationship between stereotype threat and performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 180-185.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. New York, NY : Academic Press.

- Brookhart, S.M., Walsh, J.M., & Zientarski, W.A. (2006). The Dynamics of Motivation and Effort for Classroom Assessments in Middle School Science and Social Studies. *Applied Measurement in Education, 19*, 151-184.
- Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*, 631-661.
- Brown, R.P., & Josephs, R.A. (1999). A burden of proof: Stereotype relevance and gender differences in math performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 246-257.
- Brunot, S., Huguet, P., & Monteil, J.-M. (2000). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education, 3*, 277-293.
- Bullock, H. E. (1995). Class acts: Middle-class responses to the poor. In B. Lott & D. Maluso (Eds.), *Social psychology of interpersonal discrimination* (pp. 118-159). New York: Guilford Press.
- Burgaleta, M., Head, K., Alvarez-Linera, J., Martínez, K., Escorial, S., Haier, R., & Colom, R. (2012). Sex differences in brain volume are related to specific skills, not to general intelligence. *Intelligence, 40*, 60-68.
- Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry, 6*, 1-49.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*, 474-482.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 18-31.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 965-978.
- Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 595-611.
- Butler, R., & Nissan, M. (1986). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology, 78*, 210-216.
- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology, 33*, 267-285.

Cambon, L. (2006). La fonction évaluative de la psychologie, vers la mise en évidence de deux dimensions de la valeur : la désirabilité sociale et l'utilité sociale. *Psychologie Française*, 51, 285-305.

Campbell, P., & Wittenberg, J. (1980). How books influence children: What the research shows. *Interracial Books for Children Bulletin*, 11, 3-6.

Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cejka, M.A., & Eagly, A.H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 413-423.

Chalabaev, A. (2006). *L'influence des stéréotypes sexuels sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive* (Thèse de doctorat non publiée). Université Joseph Fourier, Grenoble, France.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J., & Cury, F. (2008). Do achievement goals mediate stereotype threat? An investigation on females' soccer performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 143-158.

Channouf, A., Mangard C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 217-223.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, France: Armand Colin.

Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). "How good are you in math?" The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 1017-1024.

Chauvel L. (2001). Le retour des classes sociales. *Revue de l'OFCE*, 79, 315-359.

Chauveau, G., & Rogonas-Chauveau, E. (1992). Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, 100, 5-18.

Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Cohen, G. L., & Garcia, J. (2005). "I am us": Negative stereotypes as collective threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 566-582.

Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1307-1310.

Colom, R., & Lynn, R. (2004). Testing the developmental hypothesis of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and Individual Differences*, 36, 75-82.

Communauté Européenne. (2005). *L'Europe en chiffres, Annuaire Eurostat 2005*. Récupéré le 6 avril 2011 de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-05-001/FR/KS-CD-05-001-FR.PDF.

Conway-Klaassen, J.M. (2010). *Stereotype threat's effect on women's achievement in chemistry: The interaction of achievement goal orientation for women in science majors* (Thèse de doctorat, Université de Nevada, Las Vegas). Récupéré le 5 juillet 2011 de <http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/858>.

Cooley, C.H. (1956). *Human nature and the social order*. New York, NY: Free Press.

Covington, M.V. (1992). *Making the Grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.

Covington, M.V., & Berry, R. G. (1976). *Self-worth theory and school learning*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Cozzarelli, C., Wilkinson, A.V., & Tagler, M.J. (2001). Attitudes toward the poor and attributions for poverty. *Journal of Social issues, 57*, 207-228.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Croizet, J., & 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*, 588-594.

Croizet, J.-C., Désert, M., Dutrevis, M., & Leyens, J.P. (2003). L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 16*, 97-124.

Croizet, J.-C., Després, G., Gauzins, M., Huguet, P., Leyens, J., & Méot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 721-731.

Croizet, J.-C., Dutrévis, M., & Désert, M. (2002). Why do students holding non prestigious high school degrees underachieve at the university? *Swiss Journal of Psychology, 61*, 167-175.

Cury, F., Biddle, S., Famose, J.-P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and Situational Factors Influencing Intrinsic Interest of Adolescent Girls in School Physical Education : a structural equation modeling analysis. *Educational Psychology, 16*, 305-315.

Cury, F., Elliot, A., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 666-679.

- Da Fonseca D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Rôle des théories implicites de l'intelligence chez les élèves en situation d'apprentissage. *L'Encéphale*, 30, 456-463.
- Dambrun, M., & Guimond, S. (2003). Les mesures implicites et explicites des préjugés et leur relation : développements récents et perspectives théoriques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 52-73.
- Danchin, E., Charmantier, A., Champagne, F.A., Mesoudi A., Pujol, B., & Blanchet, S. (2011). Beyond DNA: integrating inclusive inheritance into an extended theory of evolution. *Nature Reviews Genetics*, 12, 475-486.
- Darley, J.M., & Gross, P.H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- Dar-Nimrod, I., & Heine, S. J. (2006). Exposure to scientific theories affects women's math performance. *Science*, 314, 435.
- Darnon, C., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105, 105-131.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C.S. (2009). "Too complex for me!" Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance? *European Journal of Psychology of Education*, 24, 423-434.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134.
- Darnon, C., Harackiewicz, J.M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 813-827.
- Darwin, C. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex*. Londres, Royaume-Uni: John Murray.
- Davies, P.G., Spencer, S.J., Quinn, D.M., & Gerhardstein, R. (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1615-1628.
- Deary, I.J., Taylor, M.D., Hart, C.L., Wilson, V., Davey Smith, G., Blane, D., & Starr, J.M. (2005). Intergenerational social mobility and the mid-life status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education. *Intelligence*, 33, 455-472.
- 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., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education, 24*, 207-218.

Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation, 18*, 63-79.

De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer... et évaluer les compétences*. Paris, France : Hachette.

Diekman, A.B., & Eagly, A.H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 1171-1188.

Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 940-952.

Dittmar, H. (1992a). *The Social Psychology of Material Possessions: To Have is to Be*. Hemel Hempstead, Royaume Uni: Harvester Wheatsheaf.

Dittmar, H. (1992b). Perceived material wealth and first impressions. *British Journal of Social Psychology, 31*, 379-391.

Dittmar, H., & Pepper, L. (1994). To have is to be: Materialism and person perception in working-class and middle-class British adolescents. *Journal of Economic Psychology, 15*, 233-251.

Dodonova Y.A., & Dodonov Y.S. (2012). Processing Speed and Intelligence as Predictors of School Achievement: Mediation or Unique Contribution? *Intelligence, 40*, 163-171.

Dompnier, B., & Pansu, P. (2010a). La valeur sociale des explications causales en contexte éducatif : autoprésentation des élèves et représentation des enseignants. *Swiss Journal of Psychology, 69*, 39-51.

Doudin P.-A., & Martin D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 126*, 121-132.

Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives, persistence and behavioral intensity among male and female recreational sport participants. *Leisure Sciences, 10*, 95-110.

Duda, J.L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.G. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.

Dumas, M. (2002). Fabio Lorenzi-Cioldi. Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats, *L'orientation scolaire et professionnelle, 34*, 521-524.

- Dumora, B., & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57.
- Duncan, G., Hill, M. & Hoffman, S. (1988). Welfare Dependence within and across Generations. *Science*, 239, 467-471.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des Sciences de l'Education*, 30, 27-48.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1985). De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, vol. 1 : Évaluation de la procédure. *Cahiers de l'IREDU*, 42.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34, 43-60.
- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et renouvellement de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 571-594.
- Dutrévis, M., & Croizet, J.-C. (2005). Reputation of intellectual inferiority undermines learning efficiency. *Current Research in Social Psychology*, 10, 104-115.
- Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : Le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, 379-400.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis/Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Dweck, C.S., Chiu, C. Y., & Hong, Y.Y. (1995b). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, 6, 322-333.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eaves, R.C., Darch, C., Mann, L. & Vance, H.R. (1990). The Cognitive Levels Test: its relationship with reading and mathematics achievement. *Psychology in the Schools*, 27, 22-28.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Ehrlinger J., & Dunning, D.A. (2003). How chronic self-views influence (and mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 5-17.
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbrush, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270, 305-307.
- Elliot, A.J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. Dans M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, Royaume Uni : JAI Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance : A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Endrizzi, L. & Rey, O. (2008). L'évaluation au coeur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, 39,1-18,
- Epstein, J.L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. Dans R. Haskins & D. Mac-Rae (Eds.), *Policies for America's public schools : Teacher equity indicators* (pp. 89-126). Norwood, PA: Ablex.

- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36, 403-438.
- Fagan, J.F. & Singer, L.T. (1979). The role of single feature differences in infant recognition of faces. *Infant Behavior and Development*, 2, 39-45.
- Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et sportive*. Paris, France: PUF.
- Famose J.-P., Cury F. & Sarrazin P. (1992). Evolution des buts d'accomplissement en fonction du sexe, du niveau de pratique et du niveau de performance. Dans M. Laurent, J.-F. Marini, R. Pfister, & P. Terme (Eds) *Les performances motrices*. Paris, France: Actio.
- Faria, L. & Fontaine, A.-M. (1997). Adolescents' personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 51-62.
- Fazio, R.H., Effrein, E.A., & Falender, V.J. (1981). Self-perceptions following social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 232-242.
- Fein, G., Johnson, D., Kosson, N., Stork, L., & Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toys choices of 20 month old boys and girls. *Development Psychology*, 17, 527-528.
- Feldman, H.M., Dollaghan, C.A., Campbell, T.F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J.E., & Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages 1 and 2 years. *Child Development*, 71, 310-322.
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *Sociologies Théories et recherches*, récupéré le 18 novembre 2011 de <http://sociologies.revues.org/index2977.html>.
- Fontaine, A.-M. (1991). Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? *Enfance*, 45, 111-126.
- Fryer, R.G., & Steven D.L. (2010). An empirical analysis of the gender gap in mathematics. *American economic journal: applied economics*, 2, 210-240.
- Geary, D.C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50, 24-37.
- Geary, D.C. (1996). Sexual selection and sex differences in mathematical abilities. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 229-284.
- Geschwind, N., & Levitsky, W. (1968). Human brain-left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161, 186-187.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.

- Gill, D.L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity classes. *Sex Roles, 15*, 233-247.
- Glick, P., & Fiske, S.T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56*, 109-118.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662.
- Good, T.L., Brophy, J.E. (2000). *Looking in classrooms (8th ed.)*. New-York, NY: Longman.
- Good, C., Rattan, A., Dweck, C.S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*, 700-717.
- Gould, S.J. (1983). *La Mal Mesure De L'Homme*. Paris, France : Ramsay.
- Grant, H., & Dweck, C.S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541-553.
- Guichard J., & Cassar, O. (1998). Social Fields, Habitus and Cognitive Schemes. Study Stream and the Categorisation of Occupations. *Revue Internationale de Psychologie sociale, 11*, 123-145.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales*. (Vol. 8, pp. 163-179). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Gupta, T., Singh, B., Kapoor, K., Gupta, M., & Kochar, S. (2008). Corpus callosum morphometry: Comparison of fresh brain, preserved brain and magnetic resonance imaging values. *Anatomical Science International, 83*, 162-168.
- Hadj, C. (1990). *L'Evaluation, les règles du jeu. Des Intentions aux Outils*. Paris, France : ESF.
- Halpern, D.F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist, 52*, 1091-1102.
- Hampson, E., & Kimura, D. (1988). Reciprocal effects of hormonal fluctuations on human motor and perceptual-spatial skills. *Behavioral Neuroscience, 102*, 456-459.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom : Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1284-1295.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*, 1-21.

- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M., & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316-330.
- Harackiewicz, J.M., & Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.
- Hargreaves, M., Homer, M., & Swinnerton, B. (2008). A comparison of performance and attitudes in mathematics amongst the 'gifted'. Are boys better at mathematics or do they just think they are? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*, 19-38.
- Harrison, L.A., Stevens, C.M., Monty, A.N., & Coakley, C.A. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of white and non-white lower income college students. *Social Psychology of Education, 9*, 341-357.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology, 28*, 1096-1105.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.
- Hausmann, M., Slabbekoorn, D., Van Goozen, S.H.M., Cohen-Kettenis, P.T., & Güntürkün, O. (2000). Sex hormones affect spatial abilities during the menstrual cycle. *Behavioral Neuroscience, 114*, 1245-1250.
- Henderson, V., & Dweck, C.S. (1990). Achievement and motivation in adolescence: A new model and data. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herrnstein, R.J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, NY: Free Press.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151-179.
- Hines, M., Chiu, L., McAdams, L.A., Bentler, P.M., & Lipcamon, J. (1992). Cognition and the corpus callosum: Verbal fluency, visuospatial ability, and language lateralization related to midsagittal surface areas of callosal subregions. *Behavioral Neuroscience, 106*, 3-14.
- Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J.-M. (2001). Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a mean to change performances. *Social Psychology of Education, 4*, 219-234.

- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among school girls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology, 99*, 545-560.
- Huguet, P., & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 1024-1027.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (2010). *Enquête emploi*. Récupéré le 5 juillet 2012 de <http://www.insee.fr/fr/themes/theme.asp?theme=7&sous-theme=1&nivgeo=0&type=2>.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science, 11*, 365-371.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2003). Do high-achieving female students underperform in private? The Implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology, 95*, 796-805.
- Jost, J.T., & Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Psychology, 26*, 293-305.
- Jost, J.T., & Kay, A.C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 498-509.
- Jussim, L., & Harber, K.D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 131-155.
- Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*, 835-847.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184.
- Kaplan, A., & Middleton, M.J. (2002). Should childhood be a journey or a race? A response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology, 94*, 646-648.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002) Achievement goals and goal structures. Dans C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28*, 280-290.
- Keifer, A.K., & Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes and women's math performance: How implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 825-832.

- Keller, J. (2002). Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. *Sex Roles, 47*, 193–198.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 323-338.
- Keller, J., & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 371–381.
- Kimura, D. (2001). *Cerveau d'homme, cerveau de femme ?* Paris, France : Odile Jacob.
- Koch, S.C., Müller, S.M., & Sieverding, M. (2008). Women and computers. Effects of stereotype threat on attribution of failure. *Computers & Education, 51*, 1795-1803.
- Koutsoulis, M.K., & Campbell, J.R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling, 8*, 108-127.
- Kuhn, D., Nash, S.C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-year-olds. *Child Development, 49*, 445-451.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Leahy, R.L. (1981). The development of the conception of economic inequality: I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development, 52*, 523-532.
- Leahy, R.L. (1983). Development of the conception of economic inequality: II. Explanations, justifications, and concepts of social mobility and change. *Developmental Psychology, 19*, 111-125.
- Le Barbenchon, E., Cambon, L., & Lavigne, F. (2005). Désirabilité et utilité sociale de 308 adjectifs de personnalité et 297 professions. *L'Année Psychologique, 105*, 307-322.
- Légal, J.-B. & Delouvé, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris, France : Dunod.
- Leggett, E.L. (1985, March). Children's entity and incremental theories of intelligence : Relationships to achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris, France : Nathan.
- Lelièvre, F., & Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris, France : Nathan.

- Léon, A., & Roche, P. (2008). *Histoire de l'Enseignement en France*. Paris, France : Puf.
- Lerner, M.J. (1980). *The Belief in a Just World A Fundamental Delusion. Perspectives in Social Psychology*. New York, NY: Plenum Press.
- Leroy-Audoin, C. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative: du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux* (thèse de doctorat non publiée), Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Linn, M.C., & Petersen, A.C. (1985). Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 265-292.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lynn, R., (1994). Sex differences in brain size and intelligence. A paradox resolved. *Personality and Individual Differences*, 17, 257-271.
- Lynn, R., (1999). Sex differences in intelligence and brain size: A developmental hypothesis. *Intelligence*, 27, 1-12.
- Lynn, R., & Meisenberg, G. (2010). National IQ's calculated and validated for 108 nations. *Intelligence*, 38, 353-360.
- Lynn, R., & Mikk, J. (2007). National differences in intelligence and educational attainment. *Intelligence*, 35, 115-121.
- Lynn, R., & Vanhanen, T. (2012). National IQs: A review of their educational, cognitive, economic, political, demographic, sociological, epidemiological, geographic and climatic correlates. *Intelligence*, 40, 226-234.

Maehr, M.L. (1991). The psychological environment of the school: A focus for school leadership. In P. Thurston & P. Zoghbiates (Eds.), *Advances in educational administration* (pp. 51-81). Greenwich, CT: JAI Press.

Maehr, M.L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation : A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

Maguain, D. (2006). Discrimination positive : un bilan des expériences américaines et européennes. *Revue française d'économie*, 21, 147-193.

Maguire, E.A., Gadian, D.G., & Frith, C.D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97, 4398-4403.

Major, B., Spencer, S.J., Schmader, T., Wolfe, C.T., & Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance: The role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 34-50.

Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3, 223-250.

Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

Martin, C.L., & Parker, S. (1995). Folk theories about sex and race differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 45-57.

Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Martinot, D., & Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability: When boys do not surpass girls. *Social Psychology of Education*, 10, 455-471.

Martinot, D., & Monteil, J.M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and Instruction*, 5, 63-76.

Masters, M.S., & Sanders, B. (1993). Is the gender difference in mental rotation disappearing? *Behavior Genetics*, 23, 337-341.

- Mayer, D.M., & Hanges, P.J. (2003). Understanding the stereotype threat effect with "culture-free" tests: An examination of its mediators and measurement. *Human Performance*, 16, 207-230.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Achievement Motivation Research* (pp. 261-285). New York: Academic Press.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, H.L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L., Herman, P., & McCombs B.L. (2003). Relations of learnercentered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39, 457-475.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, France : La découverte.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan. Récupéré le 18 Août 2006 de http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of selfhandicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, 49-62.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.

Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *Les dix compétences professionnelles de tout enseignant (déclinées en connaissances, capacités, attitudes)*. Récupéré le 12 août 2012 de <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>.

Ministère de l'Éducation nationale (2011). *L'état de l'école*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale (2011). *Filles et Garçons : sur le chemin de l'égalité*, récupéré le 12 novembre 2011 de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/38/2/Filles_et_Garcons_2011_170382.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Filles et Garçons : sur le chemin de l'égalité*, récupéré le 14 juin 2012 de http://media.education.gouv.fr/file/2012/66/0/DEPP-filles-garcons-2012_209660.pdf.

Monteil, J.-M., Bavent, L., & Lacassagne, M.-F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet polydoxique. *Revue française de psychologie*, 31, 115-121.

Monteil, J.-M., Brunot, S., & Huguët, P. (1996). Cognitive performance and attention in the classroom: An interaction between past and present academic experiences. *Journal of Educational Psychology*, 88, 242-248.

Monteil, J.-M., & Huguët, P. (1991). Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives. *Psychologie Française*, 36, 35-46.

Monteil, J.-M., & Huguët, P. (2001). The social regulation of classroom performances: A theoretical outline. *Social Psychology of Education*, 4, 359-372.

Monteil, J.-M., & Huguët, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Mueller, C.M., & Dweck C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal for Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.

Niiya, Y., Crocker, J., & Bartmess, E.N. (2004). From Vulnerability to Resilience: Learning Orientations Buffer Contingent Self-Esteem From Failure. *Psychological Science*, 15, 801-805.

Negro, I., & Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année de l'école primaire : l'impact du nom des lettres. *Bulletin de Psychologie*, 62, 291-306.

Neisser, U. (1986). Nested structure in autobiographical memory. *Autobiographical memory*, 71-81.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.

Nettle, D. (2003). Intelligence and class mobility in the British population. *British Journal of Psychology*, 94, 551-61.

Nicholls J.G. (1984a). Achievement motivation, Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J.G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 673-694.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

Nyborg, H. (1983). Spatial ability in men and women: Review and new theory. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 5, 89-140.

Oakes, P.J., & Turner, J.C. (1990). Is limited information processing the cause of social stereotyping? In W. Stroebe and M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 1, 111-135.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*. Récupéré le 11 octobre 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2010). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Récupéré le 15 octobre 2011, de <http://www.oecd.org/fr/edu/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/regardssurleducation2010lesindicateursdelocde.htm>

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Récupéré le 15 octobre 2011, de <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631602.pdf>

Osborne, J.W. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.

Oury, A., & Vasquez, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, France : Maspéro.

Pansu, P., & Beauvois, J.-L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : Les pratiques sociales d'évaluation. Dans P. Pansu & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Park, H. (2008). The Varied Educational Effects of Parent-Child Communication: A Comparative Study of Fourteen Countries. *Comparative Education Review*, 52, 219-243.

- Perrenoud, P. (1999). Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire : une impuissance teintée de lassitude. Dans D. Hexel (Ed.), *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*. (pp. 53-69). Genève : Service de la recherche en éducation.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Powlishta, K.K. (1995). Intergroup process in childhood: social categorization and sex role development. *Developmental Psychology*, 31, 781-788.
- Prêteur Y., & Sublet, F. (1995). Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit. Dans Y. Prêteur & M. de Léonardis (Eds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 181-200). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Quinn, D.M., & Spencer, S.J. (2001). The Interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem-solving strategies. *Journal of Social Issues*, 57, 55-71.
- Rabbie, J.M., & Horwitz, M. (1969). Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 269-277.
- Ramsey, P.G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class differences. *Journal of Genetic Psychology*, 152, 71-82.
- Rawsthorne, L.J., & Elliott, A.J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Rey, A. (1941). L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique. *Archives de Psychologie*, 28, 286-340.
- Rosch, E. (1978). *Human Categorization, in Advances in Cross-Cultural Psychology, vol. 1*, Londres, Royaume Uni : Academic Press.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York, NY : MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart et Winston.

Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds? Dans G.R. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction and social cognition* (pp. 11-36). London, Royaume Uni : Sage.

Rhuston, J.P. (1985). Differential K Theory and race differences in E and N. *Personality and Individual Differences*, 6, 441-452.

Rhuston, J.P. (2000). *Race, Evolution, and Behavior: A Life History Perspective*, récupéré le 3 Mai 2011 de http://www.charlesdarwinresearch.org/Race_Evolution_Behavior.pdf.

Rushton, J.P. (2012). Life history theory and race differences: An appreciation of Richard Lynn's contributions to science. *Personality and Individual Differences*, 53, 85-89.

Rushton, J.P., & Ankney, C.D. (1996). Brain size and cognitive ability: Correlations with age, sex, social class, and race. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3, 21-36.

Ryan, K.E., & Ryan, A.M. (2005). Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance. *Educational Psychologist*, 40, 53-63.

Sachdev, I., & Bourhis, R.Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 1-24.

Sackett, P.R., Hardison, C.M., & Cullen, M.J. (2004). On interpreting stereotype threat as accounting for African American – White differences on cognitive tests. *American Psychologist*, 59, 7-13.

Sampson, E. (1988). The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist*, 43, 15-22.

Sarrazin, P., Famose, J.P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade. *STAPS*, 38, 49-61.

Schmader, T. (2002). Gender Identification Moderates Stereotype Threat Effects on Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 194-201.

Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 440-452.

Schmader, T., Johns, M., & Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 50, 835-850.

Schneider, B., Keesler, V., & Morlock, L. (2010). The effects of family on children's learning and socialization. *The nature of learning: Using research to inspire*. Paris, France: OECD.

Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. Dans J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303).

New York: Plenum Press.

Seguin, R. (1961). Activités de loisir et développement des aptitudes de l'enfant suivant le milieu socio-culturel. *Enfance*, 14, 77-87.

Seibt, B., & Förster, J. (2004). Stereotype threat and performance: How self-stereotypes influence processing by inducing regulatory foci. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 38-56.

Shah, J., Higgins, E.T., & Friedman, R.S. (1998). Performance incentives and means: How regulatory focus influences goal attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 285-293.

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge, NY: University Press.

Smeding, A. (2009). *Stéréotypes de genre chez les élèves ingénieurs : Effets sur les performances cognitives (raisonnement fluide) et étude de leur modulation* (thèse de doctorat non publiée). Université Le Mirail, Toulouse, France.

Smith, J.L. (2004). Understanding the process of stereotype threat: A review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, 16, 177-206.

Smith, J.L. (2006). The interplay among stereotypes, performance-avoidance goals, and women's math performance expectancies. *Sex Roles*, 54, 287-296.

Smith, J.L., Morgan, C.L., & White, P.H. (2005). Investigating a measure of computer technology domain identification: A tool for understanding gender-differences and stereotypes. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 336-355.

Smith, J.L., & White, P.H. (2002). An examination of implicitly activated, explicitly activated, and nullified stereotypes on mathematical performance: It's not just a woman's issue. *Sex Roles*, 47, 179-191.

Snyder, M., Tanke, E.D., & Berscheid, E. (1977). Social Perception and Interpersonal Behavior: On the self-fulfilling Nature of Social Stereotypes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 656-666.

Sorjonen, K., Hemmingsson, T., Lundin, A., Falkstedt, D., & Melin, B. (2012). Intelligence, socioeconomic background, emotional capacity, and level of education as predictors of attained socioeconomic position in a cohort of Swedish men. *Intelligence*, 40, 269-277.

Souchal, C., & Toczec, M.-C. (2010). Buts de réussite, différences de performances liées à l'appartenance socioéconomique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives ? *Les sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 43, 1, 13-35.

Souchal, C., Toczec, M.-C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F. & Martinot, M. (soumis). Assessing Does Not Mean Threatening: Assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*.

- Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research, 20*, 418-432.
- Spencer, S.J., Steele, C.M., & Quinn, D.M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 4-28.
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1988). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240-261.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences, 21*, 621-647.
- Stangor, C., Carr, C., & Kiang, L. (1998). Activating stereotypes undermines task performance expectations. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1191-1197.
- Stangor, C., & Duan, C. (1991). Effects of multiple task demands upon memory for information about social groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 27*, 357-378.
- Stanley, J.C. (1993). Boys and girls who reason well mathematically. Dans G.R. Bock & K. Ackrill (Eds.), *The origin and development of high ability* (pp. 119-138). New York, NY: Wiley.
- Steele, C.M. (1992). Race and the schooling of black Americans. *The Atlantic Monthly, 6*, 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. (1998). Stereotyping and its threat are real. *American Psychologist, 53*, 680-681.
- Steele, S. (1990). *The content of our character*. New York, NY: St Martin's Press.
- Steele J.R., Ambady, N. (2005). "Maths is hard!" The effect of gender priming on women's attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 428-436.
- 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.
- Steele, J., James, J.B., & Barnett, R. (2002). Learning in a man's world: Examining the perceptions of undergraduate women in male-dominated academic areas. *Psychology of Women Quarterly, 26*, 46-50.
- Stein, A.H., & Smithells, J. (1969). Age and sex differences in children's sex-role standards about achievement. *Developmental Psychology, 1*, 282-259.

- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed, *Child Development*, *63*, 1266-1281.
- Stipek, D., & Gralinski, J.H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 397-407.
- Stipek, D., & Hakuta, K. (2006). Policies to ensure that no child starts from behind. Dans *Child Development and Social Policy: Knowledge for Action: Essays in honor of Edward Zigler*, 129-145.
- Stone, J. (2002). Battling doubt by avoiding practice: The Effect of stereotype threat on self-handicapping in white athletes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1667-1678.
- Stone, J., Lynch, C.I., Sjomeling, M., & Darley, J.M. (1999). Stereotype threat effects on black and white athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1213-1227.
- Strage, A. (1997). Agency, communion and achievement motivation. *Adolescence*, *32*, 299-312.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale (Vol. 1)*. Paris, France: Larousse.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, *1*, 149-175.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel and W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tajfel, H., & Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, *54*, 101-114.
- Terrail, J.-P. (1997). La supériorité scolaire des filles. Dans J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 37-52). Paris, France : La Dispute/Snédit.
- Testé, B., & Simon, K. (2005). Valeur affective et utilité sociale des traits dans les stéréotypes de genre, le soi féminin et le soi masculin. *Revue internationale de psychologie sociale*, *3*, 81-94.
- Thompson, J. (2012). Richard Lynn's contributions to personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, *53*, 157-161.

- Thorndike, E.L. (1920). A constant error on psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Toczek, M.C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale. *Revue L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34, 439-460.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Teacher expectations effects on student perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75-86.
- Urduan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165- 191.
- Urduan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 222-231.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Urduan, R., Ryan, A.M., Anderman, E.M., & Gheen, M.H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. Dans C. Midgley (Eds.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Utman, C.H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1,170-180.
- Vance, B., & Fuller, G.B. (1995). Relation of scores on WISC-III and WRAT-3 for a sample of referred children and youth. *Psychological Reports*, 76, 371-374.
- Vandenplas-Holper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *Journal Européen de Psychologie de l'Education*, 2, 17-39.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2002). Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 675-692.
- Vidal, C. (2004). Cerveau, sexe et idéologie. *Diogenes*, 208, 146-156.
- Vidal, C., & Benoit-Browaëys, D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris, France : Belin.
- Vincent, G. (1972). Histoire et structure du système scolaire français : l'enseignement primaire. *Revue française de sociologie*, 13, 59-79.
- Vouillot, F. (1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*, 39, 351-366.

- Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 456–467.
- Walton, G.M., & Spencer, S.J. (2009). Latent ability: Grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of women and ethnic minority students. *Psychological Science, 20*, 1132-1139.
- Wentzel, K.R. (1991). Classroom competence may require more than intellectual ability: Reply to Jussim. *Journal of Educational Psychology, 83*, 156-158.
- Wicherts, J.M., Dolan, C.V., & Hessen, D.J. (2005). Stereotype threat and group differences in test performance: A question of measurement invariance. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 696-716.
- Word, C.O., Zanna, M.P., & Cooper, J., (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental Social Psychology, 10*, 109-120.
- Yeung, N.C.J., & Von Hippel, C. (2008). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention, 40*, 667-674.
- Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui*. Grenoble : France : Presses Universitaires de Grenoble.

RESUME

L'école de la République ayant pour ambition de traiter tous les enfants à égalité afin de laisser ainsi à chacun une chance de réussir en son sein n'arrive pas à tenir ses promesses : en France, les appartenances groupales continuent à déterminer largement les destins scolaires suivis par les élèves. Ce constat peut s'étendre à la majorité des pays de l'OCDE. Ce travail cible alors deux populations pour lesquelles ce déterminisme est particulièrement fort : les filles, qui sont sous-représentées dans les filières scientifiques, et les individus issus de milieux à faible statut socioéconomique. L'hypothèse posée ici est que les performances de ces individus pourraient être influencées par les représentations socialement construites par eux à propos de l'intelligence et de la réussite. Ces représentations sont en effet connues pour avoir des conséquences plus ou moins adaptatives sur les comportements et les performances scolaires (Ames, 1992 ; Nicholls, 1989 ; Dweck, 1999). Dans notre travail, nous avons d'abord observé ces représentations. Les résultats montrent que les représentations sociales au sujet des performances scolaires et de l'intelligence des individus issus de groupe à faible statut socioéconomique sont différentes de celles caractérisant les individus à plus haut statut socioéconomique (Etudes 1 et 3). Les individus stigmatisés ont eux-mêmes construit des représentations de l'intelligence et de la réussite en partie différentes de celles construites par les individus issus de groupes non stigmatisés (Etude 2).

Puis, ce travail se tourne vers l'étude des effets des situations évaluatives sur l'activation de ces représentations chez les personnes stigmatisées : l'idée est de montrer que certaines situations évaluatives peuvent être menaçantes pour ces individus car elles activent les représentations inadaptées de l'intelligence et de la réussite chez eux (Ryan & Ryan, 1995 ; Smith, 2006). L'effet de situations évaluatives inspirées des études menées sur le climat de maîtrise (Ames, 1992 ; Maehr & Midgley, 1991) est alors observé sur les écarts de performances entre groupes stigmatisés et non stigmatisés : on étudie l'effet d'une évaluation critériée, d'une évaluation dont la finalité est présentée comme tournée vers l'apprentissage et enfin d'une évaluation basée sur une comparaison intrapersonnelle des performances. Les résultats montrent que mettre en place certains éléments appartenant au climat de maîtrise peut, au niveau contextuel, être bénéfique aux performances de tous les élèves (Etudes 4, 5 et 7) et même, pour une étude, réduire les écarts de performances intergroupes (Etude 5). L'effet bénéfique de ces éléments semble se renforcer lorsque leur occurrence est répétée dans le temps (Etude 6,7). Les mesures de buts de réussite et de théories de l'intelligence ne permettent, en revanche, pas de tirer de conclusion claire quant à leur implication, même si certaines études montrent des effets sensibles sur ces variables. Un dernier constat est que le climat de classe quotidiennement rencontré, et notamment le recours ou non aux notes, semble rester prégnant et constitue donc une autre variable à prendre en compte, au-delà de l'effet purement situationnel des inductions contextuelles.