



**HAL**  
open science

## Les compétences attendues affichées en amont d'une évaluation peuvent-elles participer à l'apparition de la menace du stéréotype chez les élèves ?

Laurie Barnéoud-Rousset

### ► To cite this version:

Laurie Barnéoud-Rousset. Les compétences attendues affichées en amont d'une évaluation peuvent-elles participer à l'apparition de la menace du stéréotype chez les élèves ?. Education. 2016. dumas-01356466

**HAL Id: dumas-01356466**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01356466>**

Submitted on 21 Sep 2016

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**

***ESPE Centre Val de Loire***

**MEMOIRE d'initiation à la recherche** présenté par :

**Laurie Barnéoud-Rousset**

soutenu le : **23 Juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Psychologie Sociale

**Les compétences attendues affichées en amont  
d'une évaluation peuvent-elles participer à  
l'apparition de la menace du stéréotype chez les  
élèves ?**

**Mémoire dirigé par :**

**Cindy Chateignier**, Maître de conférences, ESPE Centre Val de Loire

**JURY :**

**Sylvie Maréchal**, Maître de conférences en Anglais, Présidente du jury

**Cindy Chateignier**, Directrice de mémoire, ESPE Centre Val de Loire

**Marie-Christine Mouton**, PEMF, Ecole Élémentaire des Pijolins

### Remerciements :

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidée et soutenue tout au long du travail effectué lors de ce mémoire, aussi bien dans mes recherches que lors de la mise en place de mon étude expérimentale.

Tout d'abord, merci à ma famille et mes amis, toujours présents et prêts à m'apporter leur aide et qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de cette année.

Merci également à mes collègues enseignants qui m'ont accordé une partie de leur temps et qui ont accepté de participer à mon étude et sans qui, cette dernière aurait donc été plus difficile à mener et beaucoup moins significative.

Enfin, un grand merci à ma directrice de mémoire, Madame Chateignier, qui a été très disponible et investie et de très bons conseils tout au long de l'année, et sans qui, la rédaction de ce mémoire aurait été beaucoup plus compliquée et, très certainement, d'une moindre qualité.

## Table des matières :

<u>INTRODUCTION</u> .....	5
<u>THEORIE</u> .....	10
<u>I- Définition de la menace du stéréotype</u> .....	10
<u>II- Les différentes conditions d'apparition de la menace du stéréotype</u> .....	12
1- La connaissance du stéréotype.....	13
2- La difficulté de la tâche.....	13
3- La pertinence du stéréotype dans la situation.....	14
4- L'identification au domaine stéréotypé.....	15
<u>III- Différentes variables liées au stéréotype</u> .....	15
1- Les variables modératrices.....	16
a- Les variables liées à l'individu.....	16
b- Les variables liées au contexte social.....	17
2- Les variables médiatrices.....	19
a- Les attentes négatives de performance.....	19
b- La présence de pensées intrusives.....	19
c- L'émergence de l'anxiété.....	20
d- Une surcharge de la mémoire de travail.....	21
<u>IV- Intériorisation et conséquences des stéréotypes de genre chez les enfants d'âge scolaire</u> .....	22
1- La prise de conscience de l'existence des stéréotypes chez les enfants.....	22
2- Une situation scolaire propice à l'apparition de la menace du stéréotype : les modalités de présentation des évaluations scolaires.....	25
a- Le contexte de l'évaluation et le rôle de l'enseignant dans la mise en place de ce dernier.....	26
b- Les conséquences de la présence des compétences attendues lors d'une évaluation.....	29
<u>V- Problématique et hypothèse</u> .....	31
<u>METHODOLOGIE</u> .....	33
<u>I- Les caractéristiques de la population étudiée</u> .....	33
<u>II- Matériel</u> .....	34

<i>III- Déroulement de l'étude</i> .....	34
<b><u>RESULTATS</u></b> .....	37
<i>I- L'impact du sexe des élèves sur la performance en mathématiques</i> .....	37
<i>II- L'impact de l'affichage des compétences attendues lors de l'évaluation sur la performance en mathématiques</i> .....	37
<i>III- L'impact de l'interaction du sexe des élèves et de l'affichage des compétences attendues sur la performance en mathématiques</i> .....	38
<b><u>DISCUSSION</u></b> .....	39
<i>I- Reprise des résultats</i> .....	39
<i>II- Interprétation</i> .....	39
<i>II- Les limites de l'étude</i> .....	41
<i>IV- Les apports professionnels de cette étude</i> .....	42
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	47
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	48
<b><u>ANNEXES</u></b> .....	54
<i>Annexe 1 : Les évaluations sans compétences</i> .....	55
<i>Annexe 2 : Les évaluations avec compétences</i> .....	57
<i>Annexe 3 : Les résultats statistiques (issus du logiciel SPSS)</i> .....	59
<i>Annexe 4 : Graphique des pourcentages des filières choisies par les hommes et les femmes</i> .....	60

## INTRODUCTION

Une compétence peut être définie comme une capacité reconnue dans telle ou telle matière, en raison de connaissances possédées (dictionnaire Larousse, 2014). En d'autres termes, posséder une compétence dans un domaine signifie que l'on est capable de réaliser une tâche en rapport à ce domaine grâce à une acquisition de savoirs et de capacités, développés tout au long d'un processus d'apprentissage. Par exemple, les compétences à l'école élémentaire peuvent être du type : « être capable de poser et de calculer une addition », « être capable d'écrire sans erreur des mots appris » ou encore « être capable de travailler en groupe ».

Ces diverses compétences sont regroupées dans un livret personnel de compétences qui vont permettre de rendre compte pour chaque élève de son acquisition progressive du socle commun de connaissances et de compétences, socle reprenant tout ce qui est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire tout ce que les élèves sortant de CM2 doivent avoir acquis. Depuis 2006, ce socle commun présente sept axes : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et, l'autonomie et l'initiative (<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>).

A partir de la rentrée 2016, un nouveau socle commun entrera en vigueur. Ce dernier ne sera plus organisé de la même manière puisqu'il ne comportera désormais plus que cinq axes principaux : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques et les représentations du monde et l'activité humaine (<http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html#lien1>).

Ces diverses compétences à acquérir sont donc grandement utilisées à l'école élémentaire puisqu'elles sont présentes lors des évaluations afin de structurer ces

dernières et de faire paraître très clairement ce sur quoi les élèves vont être évalués. Il semble alors intéressant de se pencher sur les éventuels impacts que ces compétences pourraient avoir sur la réussite scolaire des élèves mais aussi sur leur possible lien avec la mise en place d'un phénomène appelé la menace du stéréotype, et ce, dès l'école élémentaire. Si cela s'avérait être le cas, ces compétences pourraient alors provoquer une chute des performances des individus négativement stéréotypés et participeraient ainsi au maintien des inégalités sociales.

Pour comprendre ce qu'est la menace du stéréotype, il faut d'abord comprendre ce qu'est un stéréotype. Ce terme, existant depuis 1798, désigne un coulage de plomb dans une empreinte destiné à la création d'un "cliché" typographique. Ce terme d'imprimerie dont le synonyme est « cliché », est composé de deux mots grecs « *stereos* » (rigide, solide) - « *typos* » (caractère). Cette idée est d'ailleurs reprise dans le dictionnaire Robert (2008) qui donne notamment la définition suivante de l'adjectif « stéréotypé » : participe passé de stéréotyper, « cliché » (1797) ; Qui paraît sortir d'un moule ; tout fait, figé.

C'est au journaliste Walter Lippmann (1922) que l'on doit la notion de stéréotype dans son acception psychologique. En utilisant ce terme d'imprimerie, il désigne les images que nous nous construisons au sujet de groupes sociaux et de croyances. Il souligne ainsi la rigidité de ces images. Selon lui, elles nous sont indispensables pour faire face à la complexité de notre environnement social et nous permettent de simplifier la réalité et de nous y adapter plus facilement.

Cependant, en dépit de leurs avantages, ces représentations peuvent aussi avoir des conséquences négatives. Les comportements discriminatoires tels que le racisme ou le sexisme prennent en effet leur source dans des représentations stéréotypées des groupes ou minorités sociales à l'égard desquels la discrimination s'exerce (Croizet & Leyens, 2003). Ce phénomène de stéréotype va donc tendre à une reproduction des inégalités sociales.

Plus pernicieux que les comportements discriminatoires car plus insidieux, les stéréotypes sont aussi à l'origine d'un phénomène appelé la menace du stéréotype. Ce phénomène va engendrer un effet psychologique négatif (en lien avec le stéréotype présent), qui va lui-même provoquer la crainte de confirmer le stéréotype en question et impacter la performance notamment scolaire, des membres

appartenant au groupe subissant ce stéréotype négatif. Les conséquences de la menace du stéréotype peuvent donc être délétères pour les individus touchés par cette dernière et des études ont été menées pour tenter d'expliquer et de comprendre ce phénomène afin de pouvoir en réduire ses effets.

A l'origine, deux types de théories ont été développées afin d'expliquer l'origine des inégalités scolaires persistantes (PISA, 2012). Les théories dites essentialistes, (Geschwind & Levitsky, 1968 ; Herrnstein & Murray, 1994 ; Jensen, 1998 ; Shields, 1975) qui ont axé leur explication à partir de facteurs génétiques et biologiques tels que la taille du cerveau par exemple. D'après ces théories, les inégalités sociales ne seraient donc dues qu'à une supériorité intellectuelle d'origine génétique de certains groupes par rapport à d'autres. Or, les résultats fournis par les enquêtes PISA révèlent que les inégalités ne s'observent pas dans toutes les cultures. Cette observation met donc à mal ces théories.

Le second type de théories énoncé concerne les théories dites classiques, pour lesquelles ces inégalités sociales reposeraient sur des différences socio-économiques et culturelles, présentes entre les différents groupes sociaux (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Dronkers & Levels, 2007 ; Observatoire des Inégalités, 2007). Cela se retrouve d'ailleurs dès le plus jeune âge à l'école. En effet, les élèves provenant d'une minorité ethnique sont généralement issus d'un milieu social plutôt défavorisé (PISA, 2003), et pour certains d'entre eux, la langue utilisée à l'école n'est pas celle utilisée à la maison, ce qui peut bien évidemment causer des problèmes au niveau de leur intégration et de leur réussite scolaire. L'école est donc vue ici comme un système participant à la reproduction des inégalités sociales. Cependant, si ces théories classiques permettent d'expliquer les différences scolaires observées entre les divers groupes issus de milieux socio-économiques plus ou moins favorisés, ce cadre d'explication n'apparaît pas cohérent avec d'autres inégalités observées comme par exemple, celles des filles et des garçons en mathématiques et en français.

A partir de cette réflexion, Steele et Aronson (1995) ont ainsi travaillé sur l'explication de ces inégalités sociales et ont permis de mettre en relation ces dernières avec le phénomène de la menace du stéréotype. En effet, cette menace



amenant les individus à confirmer le stéréotype de leur groupe (mauvaise réputation, infériorité intellectuelle...) en les faisant systématiquement échouer, ne leur permet pas de s'affilier à un groupe social plus élevé, les « enfermant » donc dans la catégorie sociale dont ils souhaiteraient « s'échapper ».

Maintenant que nous avons explicité les termes de compétence et de stéréotype et que nous avons vu les deux théories tentant d'expliquer ce dernier, nous allons à présent pouvoir rentrer dans le vif du sujet et aborder la problématique sur laquelle nous allons travailler lors de ce mémoire. Cette dernière propose d'étudier l'effet que peuvent provoquer les compétences attendues lors d'une évaluation chez les élèves à l'école élémentaire et peut se formuler sous la forme suivante : le fait d'afficher les compétences attendues sur une évaluation peut-il activer une situation propice à l'émergence de la menace du stéréotype chez les élèves membres de groupes négativement stéréotypés?

Il me semble effectivement intéressant de se pencher sur la question en tant qu'enseignant dans le premier degré afin de pouvoir proposer aux élèves des évaluations dont les conditions de réalisation sont les plus justes possibles, c'est-à-dire des évaluations ne mettant pas en difficultés certains élèves par rapport à d'autres en raison de leur appartenance groupale et donc, de ce fait, ne déclenchant pas de menace du stéréotype conduisant à la chute des performances de ceux qui peuvent en être victimes.

En effet, l'hypothèse principale répondant à la problématique ci-dessus, est que le fait de faire figurer les compétences attendues sur l'évaluation activerait une menace du stéréotype pour certains élèves, notamment ceux ciblés par des stéréotypes négatifs, et entraînerait ainsi une chute de leurs performances.

Tout le travail qui va suivre, et plus particulièrement la partie méthodologique, va s'intéresser à ces compétences attendues. Le but va alors être de savoir si ces dernières jouent un rôle sur les performances des élèves et si cela s'avère être le cas, quel est ce rôle et quelles en sont les conséquences sur les résultats des élèves.

Pour tenter de répondre à notre problématique, nous nous intéresserons dans un premier temps à la définition de la menace du stéréotype ainsi qu'aux différentes conditions d'apparition de cette dernière. Puis, nous nous pencherons plus spécifiquement sur la menace du stéréotype chez les enfants notamment à l'école en s'appuyant sur le stéréotype de genre et ses conséquences. Nous mettrons ensuite en place un protocole présentant le déroulement de l'étude qui sera menée au sein d'une classe de CM1/CM2 et enfin, dans une dernière partie, nous discuterons les résultats obtenus.

## THEORIE

### I- Définition de la menace du stéréotype

Le concept de menace du stéréotype relève du domaine de la psychologie sociale et représente l'effet psychologique qu'un stéréotype peut avoir sur un individu susceptible d'être touché par ce dernier. Steele et Aronson en 1995, l'ont défini comme la crainte de confirmer par sa propre performance, comme une caractéristique de soi, un stéréotype négatif, relatif au groupe auquel on appartient.

Ce phénomène constitue une menace situationnelle, c'est-à-dire qu'il ne va s'activer que dans certaines situations et plus particulièrement lors d'évaluations. Selon Steele et Aronson (1995), ces situations doivent obligatoirement rappeler à des individus qu'ils appartiennent à un groupe social minoritaire et/ou inférieur ciblé par un stéréotype négatif, et présenter des conditions rendant applicable ce stéréotype. Ces individus vont alors voir leur identité sociale menacée, ressentir un stress, une peur d'être jugés sur la base de ce stéréotype. Cette menace va alors entraîner une perturbation cognitive chez ces individus négativement stéréotypés lors de l'exécution de l'évaluation, les menant, par conséquent, à une réduction de leurs performances.

Les premiers travaux portant sur ce phénomène de menace du stéréotype ont été menés en 1995 par les américains Steele et Aronson, qui se sont intéressés aux causes de l'échec scolaire des populations minoritaires et plus particulièrement à celles des étudiants Noirs Américains, groupe social négativement stéréotypé dans le domaine de l'intelligence.

Dans le cadre de ces travaux et afin de tester l'implication des stéréotypes dans la moindre réussite scolaire des Noirs aux Etats-Unis, ils ont mené une expérience sur deux groupes d'étudiants constitués chacun pour moitié de participants Blancs et de participants Noirs. La question qu'ils se sont alors posée a été de savoir si la manière de présenter la tâche (ici un test standardisé dans le domaine verbal) a un impact sur les résultats des étudiants selon leur appartenance groupale (Blancs vs. Noirs). Pour l'un des groupes (c'est-à-dire la moitié des Blancs et des Noirs), la tâche a été présentée comme une simple tâche de résolution

de problèmes, (groupe non diagnostique) alors que pour l'autre groupe (groupe diagnostique), il a été spécifié que ce test permettait de mesurer l'intelligence. Dans cette dernière consigne, le stéréotype présentant les étudiants Noirs comme ayant des capacités intellectuelles inférieures aux étudiants Blancs devient alors applicable et a ainsi pu clairement être perçu par les étudiants Noirs de ce groupe test. L'hypothèse des chercheurs est alors que ces étudiants Noirs, ayant pleinement conscience de l'existence de ce stéréotype, vont ressentir un sentiment d'anxiété ou de vulnérabilité raciale, venant les perturber lors du test et les conduire à une moindre performance lors de l'exécution de ce dernier. Les résultats de cette expérience ont permis de valider cette hypothèse et permettent ainsi d'affirmer que les conditions d'exécution de la tâche suffisent à activer ou non la menace du stéréotype réduisant ainsi les performances des individus cibles.

Les travaux menés par Steele et Aronson, présentés ci-dessus, portent sur un groupe social stigmatisé (les étudiants Noirs) mais il peut être légitime de se demander si la menace du stéréotype peut aussi toucher un groupe non stigmatisé, n'ayant pas connu de passé de stigmatisation ou de domination.

C'est la question que se sont posée Lustina, Good, Keough, Brown, Steele et Aronson en 1999. En effet, ces chercheurs se sont intéressés à la menace du stéréotype et ses effets mais cette fois-ci sur un groupe n'étant pas confronté à un passé de stigmatisation, soit un groupe d'étudiants Blancs de sexe masculin, effectuant des études de haut niveau en mathématiques. Aux Etats-Unis, un stéréotype spécifiant que les Asiatiques sont meilleurs en mathématiques que les Blancs est fortement répandu. Ils ont alors mené l'expérience suivante. Des étudiants Blancs, bons en mathématiques, ont été séparés en deux groupes. Pour l'un, il a été spécifié que ce test permettait de comprendre les raisons pour lesquelles les Asiatiques sont meilleurs en mathématiques (groupe diagnostique) alors que pour le groupe non diagnostique, seules les compétences en mathématiques étaient censées être évaluées, sans comparaison avec un autre groupe social supposé supérieur. Les résultats ont une fois de plus révélé que le groupe pour lequel la situation a été présentée de manière menaçante pour leur identité ethnique (les hommes Blancs du groupe diagnostique) a obtenu des résultats inférieurs au groupe pour lequel la tâche a été présentée d'une manière non menaçante (groupe non diagnostique).

Cette expérience a donc permis de montrer que même un groupe ou une population n'ayant pas de passif de stigmatisation, pouvait dans certaines situations être confronté à la menace du stéréotype et de ce fait souffrir d'une chute de performance lors d'une évaluation.

A partir de ces résultats, on comprend que cette menace du stéréotype est un phénomène généralisé qui va pouvoir toucher un très large panel d'individus. Comme nous l'avons vu, il peut toucher des individus par le biais de leur origine ethnique mais ce dernier est loin d'être le seul pouvant mener à l'apparition d'une situation de menace du stéréotype. En effet, d'autres catégories de personnes vont pouvoir en être victimes comme les femmes sur la base de leur orientation spatiale par exemple (Jamieson & Harkins, 2007), les hommes homosexuels lors d'actions avec de jeunes enfants (Bosson, Haymovitz & Pinel, 2004), les personnes âgées lors de tâches de mémorisation (Levy, 1996) ou encore les chômeurs sur des tâches culturelles (Bourguignon, Desmette, Yzerbyt & Herman, 2007).

La menace du stéréotype est donc un phénomène bien vivide pouvant toucher tous les individus au cours de leur vie et favorisant la reproduction des inégalités sociales. En effet, en amenant les individus à confirmer leur mauvaise réputation, les stéréotypes maintiennent ces derniers dans leur statut d'infériorité, tant à leurs propres yeux qu'à ceux d'autrui et les empêchent ainsi d'accéder à un statut social plus élevé. De ce fait, il serait à présent pertinent de s'intéresser aux différentes conditions participant à l'activation de cette menace afin d'en être conscient et d'essayer de les limiter au maximum, notamment dans un contexte de classe.

## *II- Les différentes conditions d'apparition de la menace du stéréotype*

Comme nous venons de le voir, toute catégorie de personne, peut être un jour ou l'autre confrontée à une situation de menace du stéréotype. Cette dernière peut par exemple toucher les enfants en âge scolaire (Chatard, 2004). C'est pourquoi, en tant qu'enseignant, il semble pertinent de s'intéresser aux conditions qui permettent l'apparition de ce phénomène et ce, particulièrement en classe, afin de tenter de les

limiter au maximum et ainsi, in fine, éviter la mise en place d'une situation menaçante.

Différents chercheurs, comme Steele et Aronson (1995), Keller (2007) ou encore Schmader (2010), se sont donc penchés sur ce sujet et après avoir mené différentes études, ils ont mis en évidence les conditions propices et préalables au développement d'une situation de menace du stéréotype. Ces dernières sont : la connaissance du stéréotype (et la conscience d'appartenir à un groupe stéréotypé), la difficulté de la tâche, la pertinence du stéréotype dans la situation et l'identification au domaine stéréotypé.

### *1- La connaissance du stéréotype*

Pour subir l'effet de menace du stéréotype, il semble évident qu'il est nécessaire de connaître le stéréotype qui pèse à l'encontre de notre groupe d'appartenance. C'est ce qu'ont montré Crocker, Major et Steele dans leurs études menées en 1998. En effet, un individu membre d'un groupe stigmatisé mais qui n'aurait pas connaissance du stéréotype dont son groupe d'appartenance est affublé, ne sera en aucun cas affecté par ce stéréotype.

De plus, outre le fait de connaître le stéréotype, on pourrait penser qu'il faudrait adhérer à ce dernier (c'est-à-dire être d'accord avec sa pertinence) pour que la menace soit effective et provoque une diminution des performances. Or, il a été montré que cela n'est pas une obligation et que la simple connaissance du stéréotype suffit à la réalisation de ce dernier (Lustina et al., 1999 ; Marx, Brown, & Steele, 1999 ; Stone, Lynch, Sjomeling, & Darley, 1999).

### *2- La difficulté de la tâche*

Pour que la menace du stéréotype apparaisse, il faut aussi que la tâche en elle-même soit propice à son application. En effet, il faut que la tâche à traiter soit suffisamment difficile d'un point de vue cognitif afin de créer une surcharge cognitive,

menant alors à une chute des performances (Keller, 2007 ; Nguyen & Ryan, 2008 ; O'Brien & Crandall, 2003 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999, étude 1).

Pour résumer, pour qu'un stéréotype puisse se mettre en place, il faut donc que la tâche à exécuter soit suffisamment coûteuse cognitivement pour que la charge cognitive due à la menace du stéréotype provoque une surcharge. De ce fait, ce surplus d'informations à traiter va perturber le traitement de la tâche et donc en diminuer la réussite.

### *3- La pertinence du stéréotype dans la situation*

Dans toutes les études sur la menace du stéréotype, deux conditions de présentation de la tâche sont testées : une condition dite « diagnostique » et une « non diagnostique ». La première représente une condition au cours de laquelle la tâche à effectuer est présentée comme une tâche pouvant évaluer les compétences liées à un domaine à propos duquel il existe un stéréotype négatif qui est associé au groupe social dont l'individu est membre. Face à cette situation, les individus négativement stéréotypés, pouvant alors être personnellement la cible de ce stéréotype seront soumis à la crainte de confirmer le stéréotype, par leur performance propre, les conduisant à échouer.

La seconde condition, soit la condition dite « non diagnostique », est une situation contrôle, c'est-à-dire une situation ne permettant pas l'application du stéréotype du groupe. Les exercices à réaliser sont les mêmes que dans la condition diagnostique mais la consigne est formulée de telle sorte que les individus n'interprètent pas la tâche à réaliser comme évaluant les compétences ciblées par le stéréotype négatif de leur groupe d'appartenance.

Les résultats de nombreuses études comme l'étude 3 de Steele et Aronson de 1995, montrent alors que les performances sont moins élevées dans la situation « diagnostique » où la menace du stéréotype est présente alors que la seconde situation n'affecte en rien les performances, quels que soient les individus. Cela prouve ainsi que la perception du travail à effectuer des individus stigmatisés a un rôle déterminant dans l'apparition ou non du phénomène de menace du stéréotype et

par conséquent, sur les résultats qu'ils obtiennent à la tâche. La formulation de la consigne pour réaliser une évaluation présente donc une importance majeure.

#### 4- L'identification au domaine stéréotypé

L'identification au domaine correspond à l'importance qu'un individu va accorder à un domaine particulier pour le soi (Steele, 1997). En effet, un individu fortement identifié au domaine testé aura plus de risques d'être touché par la menace du stéréotype du fait qu'il souhaite être considéré comme compétent dans ce domaine. Par exemple, des étudiants faisant des études en mathématiques et voulant devenir ingénieurs, accorderont une grande place à cette matière et souhaiteront donc y être très performants. De ce fait, un cercle vicieux peut alors s'installer puisque c'est en voulant être très compétents dans un domaine qui leur tient à cœur que le stéréotype est le plus menaçant et influence donc au maximum leurs performances provoquant ainsi une grande incertitude chez ces individus qui vont alors être amenés à douter de leurs capacités (Schmader, 2010 ; Schmader, Forbes, Zhang, & Mendes, 2009 ; Steele & Aronson, 1995).

Pour conclure, les études menées sur la menace du stéréotype tendent à montrer que la réunion de ces quatre facteurs permet l'apparition de la menace du stéréotype chez les personnes négativement stéréotypées.

#### III- Les différentes variables liées au stéréotype

Après nous être intéressées aux conditions préalables de l'apparition de la menace du stéréotype, nous allons à présent nous pencher sur les différentes variables qui peuvent moduler et expliquer les effets de cette situation menaçante sur les performances des individus stigmatisés. Il s'agit des variables modératrices et des variables médiatrices.



## 1- Les variables modératrices

La première catégorie de variables regroupe les variables dites modératrices c'est-à-dire celles qui vont pouvoir modifier ou moduler l'effet du stéréotype sur les résultats des individus subissant ce stéréotype. Cette catégorie peut se diviser en deux sous-parties : les variables liées à l'individu lui-même, c'est-à-dire à son ressenti, son estime de soi et, les variables liées au contexte social dans lequel l'individu va exécuter la tâche. Ces dernières étant importantes puisque c'est en agissant dessus que l'on va pouvoir réduire les effets négatifs du stéréotype sur un individu ou une population stigmatisés.

### a- Les variables liées à l'individu

Dans cette catégorie de variables, nous trouvons encore différents sous-domaines dont certains que nous avons déjà présentés ci-avant comme *la connaissance de l'existence du stéréotype* et *l'identification au domaine stéréotypé* et pour lesquels nous ne rentrerons pas davantage dans les détails lors de cette sous partie.

Un des autres domaines de ces variables liées à l'individu est *le niveau d'adhésion à ce stéréotype*. En effet, même si il a été montré qu'il n'est pas forcément nécessaire d'adhérer au stéréotype pour en être victime (Lustina et al., 1999 ; Marx, Brown & Steele, 1999 ; Stone et al., 1999), il s'avère néanmoins que le fait d'y adhérer augmente le risque de se sentir menacé et donc les effets de ce stéréotype, en conduisant à une baisse significative des compétences et des résultats (Schmader et al., 2004).

Le niveau de cette adhésion va donc pouvoir jouer un rôle en réduisant ou en augmentant l'impact du stéréotype sur les individus négativement stéréotypés: plus ces derniers ont conscience du stéréotype et y adhèrent plus ils risquent d'être affectés par ce dernier et de produire de moins bons résultats.

Pour terminer sur ce type de variables, nous allons nous pencher sur *le domaine du locus de contrôle*. Ce dernier consiste dans le fait que les individus ne vont pas attribuer leur « échec » dû au stéréotype de la même manière. En effet,

selon Rotter (1966), certains vont invoquer des causes internes (locus de contrôle interne) tandis que pour d'autres les causes seront externes (locus de contrôle externe). Dans le premier cas, la chute de performance serait due à l'individu lui-même, c'est-à-dire à ses propres capacités qui seraient donc directement affectées par la présence de la menace du stéréotype. Les individus présentant ce type de locus de contrôle sembleraient donc plus touchés par cette menace (Cadinu, Maass, Lombardo, & Frigerio, 2006) que ceux présentant un locus de contrôle externe, notamment à cause du fait qu'ils vont avoir tendance à s'auto-blâmer. Les individus présentant un locus de contrôle externe, quant à eux, ne sembleraient pas affectés, leurs performances ne chutant pas.

### *6- Les variables liées au contexte social*

Ces dernières variables vont jouer un rôle majeur puisque c'est en agissant dessus que l'on va pouvoir réduire les effets négatifs du stéréotype sur un individu ou une population stigmatisés. Ces variables sont regroupées en deux mécanismes : le premier portant sur la réduction de la menace liée au stéréotype (Wout, Shih, Jackson & Sellers, 2009) et le second sur l'amélioration de la perception des ressources disponibles pour faire face à la menace (Stone et al., 1999).

Pour le premier mécanisme, deux points vont entrer en jeu : *le contexte social d'exécution de la tâche et la réévaluation de la menace*. Le premier se rapporte donc à l'environnement dans lequel la tâche va être exécutée. *Le contexte d'évaluation* va alors déterminer si les individus appartenant au groupe menacé vont percevoir la menace du stéréotype ou non. Si c'est le cas, les performances vont alors chuter alors que les résultats ne seront pas affectés si la situation n'est pas propice à l'application du stéréotype.

Le second, quant à lui, va consister en *la réévaluation de la menace* qui va pouvoir avoir un effet bénéfique sur les performances (Stone et al., 1999). En effet, permettre aux individus de réévaluer la menace dont ils pourraient être victimes, comme par exemple leur permettre d'attribuer leur anxiété à un facteur externe au stéréotype, permettrait de conserver le niveau de performance et d'en supprimer la menace.

Le second mécanisme est, lui, divisé en quatre points. Tout d'abord, l'amélioration de la perception des ressources disponibles pour faire face à la menace du stéréotype peut se faire grâce au phénomène *d'individuation*, c'est-à-dire se focaliser sur des informations personnelles et uniques et donc permettre aux individus membres du groupe négativement stéréotypé de se distinguer de leur groupe pouvant subir un stéréotype. Cette individuation permettrait de se focaliser sur soi-même et ce qui fait notre singularité et ainsi réduire l'impact négatif du stéréotype en éloignant temporairement notre association au groupe (Langer, Bashner, & Chanowitz, 1985).

Pour diminuer l'effet d'un stéréotype, il a aussi été mis en évidence *l'auto-affirmation*, c'est-à-dire le fait de mettre en avant seulement des informations positives sur son identité. De ce fait, les individus stigmatisés peuvent réguler l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et ainsi restaurer une image positive (Martens, Johns, Greenberg, & Schimel, 2006) ne provoquant donc pas de chute de performances.

Enfin, des chercheurs ont mis en avant que le mode d'autorégulation (Higgins, 1998) et la perception de l'intelligence (Dweck, 1999) vont également pouvoir participer à la baisse des effets négatifs causés par la menace du stéréotype. Le premier, soit *le mode d'autorégulation*, va permettre aux individus de gérer au mieux leurs comportements et leurs stratégies pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés (Keller, 2007). Le second, quant à lui, porte sur la *perception qu'un individu va avoir sur sa propre intelligence*. Selon Dweck (1999), cette perception peut également avoir un impact sur la réussite. Cette idée est renforcée par une étude d'Aronson (2002) dans laquelle il a été mis en évidence que le fait de pouvoir percevoir notre intelligence comme une entité malléable (Brodish & Devine, 2009), c'est-à-dire qu'elle peut être améliorée et perfectionnée, serait un moyen efficace pour prévenir les effets de la menace du stéréotype. Sachant que leur intelligence n'est pas figée, les individus stigmatisés pourront penser qu'à force de travail et de persévérance, ils parviendront à réussir la tâche proposée sans tenir compte de la menace du stéréotype.

L'étude et la connaissance de cette première catégorie de variables permet à l'heure actuelle de mieux comprendre la façon dont les stéréotypes agissent sur les

performances des individus stigmatisés et ainsi d'en réduire significativement les effets délétères.

## 2- Les variables médiatrices

Cette seconde catégorie de variables va être très importante car ce sont elles qui vont permettre d'expliquer les processus impliqués dans la chute de performance observée en situation de menace du stéréotype chez les individus stigmatisés.

Ces variables médiatrices regroupent quatre sous-domaines qui expliquent donc la baisse des résultats dans cette situation menaçante : les attentes négatives de performance, la présence de pensées intrusives, l'émergence d'anxiété et la réduction des capacités de la mémoire de travail.

### a- Les attentes négatives de performance

Comme nous l'avons vu précédemment, pour que la menace du stéréotype apparaisse, il faut que les individus aient conscience de l'existence de ce stéréotype et pensent que ce dernier va pouvoir s'appliquer à la tâche qu'ils doivent exécuter. L'une des raisons de l'échec classiquement observé en menace du stéréotype serait donc due à une attente préalable négative des individus stigmatisés de leur performance à venir. Ils vont penser, avant même d'avoir débuté le test, l'évaluation, qu'ils vont échouer à cause, en partie, de la prédiction d'échec qui pèse sur leur groupe (Rosenthal, Crisp, & Suen, 2007).

### b- La présence de pensées intrusives

Les pensées intrusives sont des pensées négatives qui vont interférer avec les pensées nécessaires à la bonne réalisation de la tâche. Ces pensées, qui vont apparaître chez les individus subissant la menace du stéréotype, vont venir perturber le traitement de la tâche et donc rendre ces individus moins efficaces dans le traitement de cette dernière. Des études, menées par Ashcraft et Kirk (2001) et

Baddeley et Hitch (1974) ont pu prouver spécifiquement que la chute de performance est due en grande partie au système de la boucle phonologique qui subirait des interférences causées par ces pensées intrusives telles que des monologues intérieurs comme par exemple « je suis nulle en mathématiques, je ne vais pas y arriver » ou « je dois absolument réussir ce test pour réfuter ce stéréotype et prouver que même une fille peut réussir en mathématiques ». Ces monologues intérieurs, répétés plusieurs fois mentalement lors du test, vont alors causer une surcharge cognitive de la mémoire de travail qui va donc avoir moins de ressources disponibles pour traiter la tâche à accomplir.

### *c- L'émergence de l'anxiété*

Face à la menace du stéréotype, certaines émotions vont apparaître chez les individus négativement stigmatisés. En effet, il a été prouvé que ces individus peuvent ressentir de l'anxiété et du stress en condition menaçante ce qui pourrait par conséquent provoquer une diminution des performances lors d'une évaluation. Or, des signes d'anxiété ont été mis en évidence lors de situations de menace du stéréotype chez les individus négativement stéréotypés (Bosson, Haymovitz, Pinel, 2004 ; Osborne, 2001). Cela prouverait donc que les émotions négatives qui apparaissent en condition de menace peuvent elles aussi jouer un rôle dans la chute des performances (Croizet, Despres, Gauzin, Huguet, Leyens & Meot, 2004).

En outre, cette menace du stéréotype va également déclencher d'autres émotions chez les individus stigmatisés comme de la peur et/ou de la colère. Dans les deux cas, cela va avoir un effet délétère sur les performances dû à une réponse précipitée et à un traitement de la tâche moins approfondi (dans le cas de la colère) ou à un désinvestissement envers la tâche (dans le cas de la peur) (Chateignier, 2012).

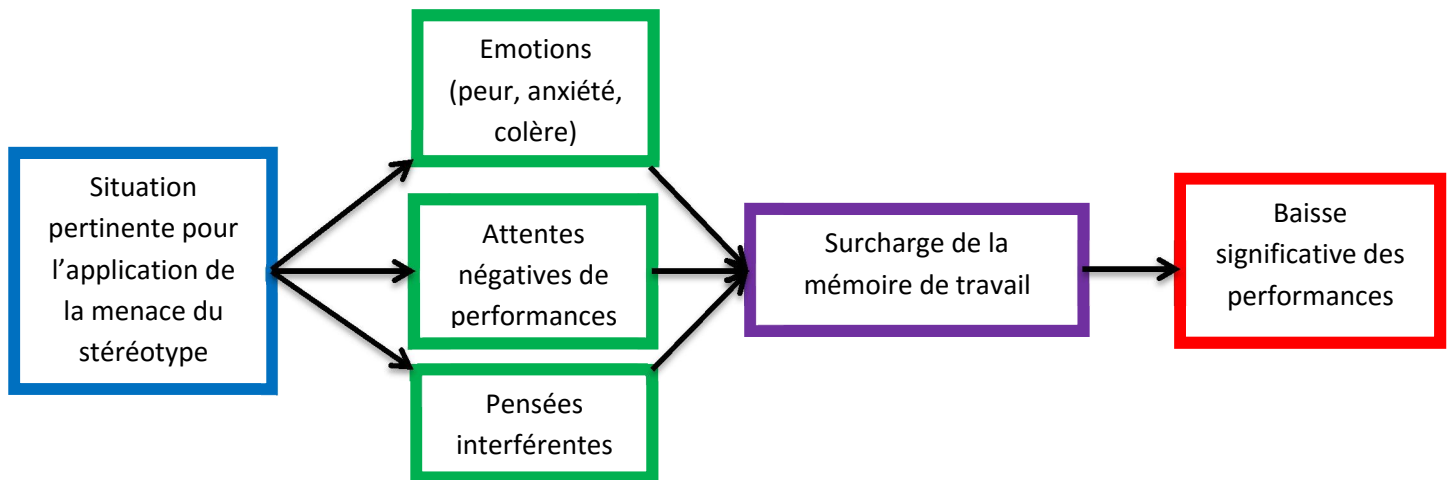
### *d- Une surcharge de la mémoire de travail*

La mémoire de travail, ou mémoire à court terme, est une mémoire perceptive qui va avoir une durée limitée dans le temps à l'inverse de la mémoire à long terme qui, comme son nom l'indique, va avoir une durée illimitée (Lieury, 2015). Cette mémoire de travail va cependant jouer un rôle primordial dans la vie de tous les jours car c'est elle qui va permettre de filtrer, de retenir et de traiter les informations durant tout le temps de réalisation d'une tâche. Par exemple, lorsqu'un élève doit écrire une phrase, c'est sa mémoire de travail qui lui permet de pouvoir finir cette dernière sans avoir besoin de revenir sur ses pas et d'en relire le début. Tout dysfonctionnement de cette mémoire à court terme va donc avoir de réelles conséquences sur la réalisation de la tâche, aussi bien chez les enfants que chez les adultes.

Or, lorsqu'une situation menaçante va être perçue par un individu, cette mémoire va être perturbée du fait d'une préoccupation supplémentaire (pensées intrusives en lien avec la menace présente, anxiété et peur de confirmer le stéréotype). Il a donc été prouvé par plusieurs études que cette menace provoque une perturbation et donc un déficit du traitement des données lors de la réalisation d'une tâche entraînant donc une chute des performances (Beilock & Carr, 2005 ; Bonnot & Croizet, 2007 ; Johns, Inzlicht, & Schmader, 2008 ; Logel, Iserman, Davies, Quinn, & Spencer, 2009 ; Schmader & Johns, 2003 ; Schmeichel, Volokhov, & Demaree, 2008).

Les connaissances actuelles sur ces différentes variables permettent d'avoir conscience de certaines conditions propices à l'émergence de la menace du stéréotype d'apparition et de mieux en comprendre le fonctionnement. Ces connaissances permettent ainsi d'essayer au maximum d'éviter l'apparition de ces diverses conditions afin de pouvoir proposer des conditions d'évaluations les moins biaisées possibles et les plus justes pour permettre la réussite de tous.

Tout ce que nous venons de traiter peut être résumé par le schéma présenté ci-dessous :



**Illustration 1 :** Schéma représentatif des processus impliqués dans l'effet de menace du stéréotype

Nous avons vu que la connaissance du stéréotype était un préalable à l'effet de menace du stéréotype. Nous allons par conséquent voir dans cette partie comment les stéréotypes culturels, et plus particulièrement de genre, sont transmis aux enfants dès leur plus jeune âge, qui vont alors les intérioriser et influencer leurs comportements et attitudes, notamment scolaires.

#### *IV- Intériorisation et conséquences des stéréotypes de genre chez les enfants d'âge scolaire*

##### *1- La prise de conscience de l'existence des stéréotypes chez les enfants*

Les stéréotypes ne sont pas innés. Ce sont des croyances sociales, lentement intériorisées, et ce dès le plus jeune âge (Fagot, Leinbach & O'Boyle, 1992). Cette intériorisation, insidieuse, s'inscrit dans le processus même de socialisation du jeune enfant. Les parents vont en effet adopter des attitudes et avoir des attentes différentes en fonction du sexe de leur enfant même si cela reste souvent inconscient. Or, ces attentes différenciées sont justement basées sur les stéréotypes

dit « de genre » c'est-à-dire des croyances sur les différences présumées entre les hommes et les femmes concernant leurs compétences, leurs attitudes psychologiques, leurs ambitions et leurs comportements. D'après Hoffmann en 1977 et plus récemment Leaper en 2014, les parents auront ainsi tendance à vouloir que leur fils soit plutôt indépendant, sûr de lui, ambitieux ou encore travailleur. En revanche, s'ils ont une fille, ils attendront d'elle d'autres qualités comme la gentillesse, l'amabilité, les bonnes manières et qu'elle soit une bonne mère. Afin que leurs attentes soient atteintes, le comportement des parents va être imperceptiblement différent en fonction du sexe de l'enfant. Par exemple, ils parleront plus doucement à une petite fille et plus fermement à un petit garçon et l'on acceptera des comportements différents chez les enfants selon leur sexe ; l'agitation corporelle par exemple, semblant inquiétant pour une petite fille, sera beaucoup mieux acceptée chez un petit garçon.

Ces influences parentales sur leurs enfants ont donc des conséquences pour leur vie future puisque d'après Fagot, Leinbach et O'Boyle (1992), les enfants intègrent les stéréotypes de genre dès l'âge de deux ans et demi et sont susceptibles de les généraliser à une variété d'activités (football pour les garçons, danse pour les filles), d'objets (petites voitures pour les garçons, poupées pour les filles) et de métiers (plombiers pour les garçons, coiffeuses pour les filles) en lien avec les compétences sociales qui y sont associées.

Nous venons de voir que les parents influencent l'intériorisation de stéréotypes de genre chez leurs enfants mais sont-ils les seuls transmetteurs des stéréotypes ?

Les enfants passent une grande partie de leur enfance à l'école, de ce fait, comme leurs parents, leurs instituteurs vont jouer un rôle dans la transmission des stéréotypes. En effet, ces derniers n'échappent pas à ces stéréotypes de genre et vont donc, inconsciemment, adopter des comportements différents avec les garçons et les filles véhiculant ainsi leurs propres stéréotypes aux enfants. Par exemple, ils auront plus tendance à accepter que les garçons soient plus turbulents que les filles ou encore que le travail de ces derniers soit moins soigné. En outre, les manuels scolaires sont encore aujourd'hui fortement stéréotypés, ce qui a tendance à les renforcer davantage. Il n'est en effet pas rare de trouver des énoncés stéréotypés



comme par exemple, M. Duchemin achète une scie et une perceuse tandis que Mme. Duchemin achète un rôti et un camembert.

Des auteurs (ASBL "Solidarité femmes", 2007) ont d'ailleurs travaillé sur cette influence des enseignants sur la mise en place des stéréotypes de genre et le rappelle dans l'introduction de leur livre « *Manuel pour la formation des enseignant-e-s à une pédagogie non sexiste* » : « De par leur relation privilégiée (les enseignantes et les enseignants) [...] et leurs interactions [...], linguistiques et pédagogiques avec les élèves, façonnent en grande partie la représentation que les filles et les garçons se font des rapports femmes- hommes. » (p.2).

Pour tenter de lutter contre ce constat et pour éviter que les stéréotypes ne se transforment en préjugés et en discriminations, le gouvernement a mis en place une stratégie se basant essentiellement sur la sensibilisation du corps enseignant. En 2013, le projet « ABCD de l'égalité » a été mené dans 500 écoles ayant pour but d'apprendre aux enfants les principes de l'égalité homme-femme au travers de divers ateliers ludiques (site du ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>).

En plus de ce projet, une documentation pédagogique a été mise à la disposition des enseignants afin de leur donner des pistes leur permettant de détecter les attitudes qu'ils pouvaient eux-mêmes développer et menant à l'apparition de ces stéréotypes de genre mais aussi des pistes pour être capables d'y faire face de façon adéquate. En 2013, le ministre de l'Éducation Nationale, a également prévu d'intégrer une formation obligatoire sur cette thématique dans les centres ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) afin d'aider au mieux les futurs enseignants dans leur travail au quotidien.

Hors l'école, ces stéréotypes de genre sont de plus très présents dans la société, aussi bien dans les dessins animés (par exemple chez Disney où les personnages féminins sont souvent présentés comme des ménagères sans défense comme Blanche-neige ou Cendrillon), les catalogues de jouets (dans lesquels les pages pour filles sont sur fond rose et proposent des robes de princesse et des poupées tandis que les pages pour garçons sont sur fond bleu et proposent des

petites voitures et des jeux vidéo) ou encore les livres pour enfants (par exemple la collection *P'tite fille* et *P'tit garçon* chez Fleurus où nous pouvons trouver : « Chloé joue à faire le ménage » et « La formule 1 de Gabin »), condensés de stéréotypes. En effet, les stéréotypes de genre sont grandement présents dans ces ouvrages (Dafflon Nouvelle, 2002). Par exemple, le rôle de héros est environ dix fois plus occupé par des personnages masculins que féminins, ces dernières étant généralement restreintes à des rôles d'intérieurs comme s'occuper des enfants et des tâches ménagères.

Tout cela montre bien que la société actuelle n'a toujours pas réellement évoluée et que les stéréotypes, notamment ceux de genre, sont encore fortement ancrés et jouent un rôle non négligeable dans la vie quotidienne des personnes et notamment dans leur orientation professionnelle.

En effet, les filles, même si elles sont généralement plus diplômées (site du ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid20979/la-reussite-scolaire-des-femmes-des-hommes-europe.html>), sont peu attirées par les formations scientifiques du fait du stéréotype de genre selon lequel les filles seraient moins performantes dans les domaines scientifiques fondamentaux que les garçons (cf. graphique annexe 4, p.60). Ces dernières se tourneraient davantage vers des filières comme la santé, la vente, l'esthétique ou encore le service d'aide aux personnes alors que les garçons sont davantage présents dans les domaines de la mécanique, de l'électricité ou du bâtiment (Rollot, 2012).

## *2- Une situation scolaire propice à l'apparition de la menace du stéréotype : les modalités de présentation des évaluations scolaires*

Après nous être intéressées à l'émergence et à la prise de conscience des stéréotypes de genre par les élèves, fortement présents à l'école, nous allons à présent nous pencher sur le risque d'émergence de la menace du stéréotype chez les élèves lors des évaluations. Comme explicité en amont, les performances d'un individu à une tâche vont varier selon le contexte de présentation de celle-ci et l'importance que ce dernier va donner à sa réussite. Il en est de même pour les

enfants à l'école face à une tâche visant à les évaluer. En effet, comme la connaissance du stéréotype est un préalable à l'effet de la menace du stéréotype et que nous venons de voir que cette connaissance est acquise très tôt en ce qui concerne les stéréotypes de genre, nous pensons que cette menace du stéréotype peut émerger en classe dans les domaines ciblés par un stéréotype négatif (français et mathématiques).

### *a- Le contexte de l'évaluation et le rôle de l'enseignant dans la mise en place de ce dernier*

Il est courant que des élèves (notamment au collège et au lycée) obtiennent des résultats très hétérogènes selon les différentes matières. Comment expliquer alors de telles variations de résultats chez un même individu ? C'est cette question que se sont posée Pascal Huguet et son équipe en 2001 en partant du constat que les résultats d'un même élève vont varier selon le contexte et les conditions de présentation de la tâche mais aussi en fonction de son vécu vis-à-vis du domaine en question. En effet, les performances de l'élève vont être différentes si ce dernier est un domaine dans lequel l'élève est plutôt performant ou s'il s'agit, à l'inverse, d'un domaine où il connaît des difficultés et est donc considéré comme peu ou pas compétent. Cependant, il ne faudrait pas conclure trop rapidement sur telle ou telle incompétence d'un élève, comme le démontre les résultats de l'étude décrite ci-dessus, conclusion hâtive, malheureusement assez présente dans le milieu scolaire lors des évaluations des savoirs et des savoir-faire qui ne prennent pas ou peu en compte les compétences cognitives et sociales des élèves, difficilement observables.

Ainsi, dans une étude menée par Pascal Huguet, Sophie Brunot et Jean-Marc Monteil en 2001, des élèves de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> disposaient de 50 secondes pour mémoriser une figure géométrique. Deux groupes étaient constitués. Pour l'un d'eux, la tâche (mémoriser et reproduire la figure) était présentée comme un travail géométrique alors que pour l'autre, elle était présentée comme un travail de dessin. Pour le premier groupe, les résultats ont alors révélé des performances très hétérogènes : les élèves se sachant considérés comme « bons » en géométrie ont très bien réussi la tâche proposée alors que ceux se sachant considérés comme

« mauvais » en géométrie ont moins bien réussi. En revanche, pour le second groupe, pour lequel la tâche constituait en un travail de type dessin, les résultats ont été beaucoup plus homogènes et tous ont, dans l'ensemble réussi, qu'ils soient catégorisés comme « bons ou mauvais » en géométrie. Les résultats de cette expérience mettent bien en évidence que ce n'est pas la tâche à accomplir en elle-même mais bien les représentations que les élèves se construisent d'eux-mêmes et la représentation qu'ils se font de la tâche qui vont déterminer leur niveau de performance. Les évaluations scolaires ne traduisent donc pas uniquement les capacités cognitives mais aussi l'influence d'un contexte qui va pouvoir jouer un rôle différent selon les élèves (Huguet, Galvaing, Monteil & Dumas, 1999). Ce contexte étant mis en place par l'enseignant, les actions de ce dernier vont donc avoir des conséquences sur la réalisation de la tâche et notamment, les actions portant sur les passations des consignes. En effet, selon comment ces dernières vont être présentées, les perceptions des élèves de la tâche à accomplir ne seront pas les mêmes, impactant par la même, leur performance subséquente. La présentation des consignes, au même titre que la présentation des conditions de réalisation de la tâche, vont donc avoir un impact sur les performances des élèves.

Par exemple, si lors de la passation de consignes d'une évaluation de mathématiques, l'enseignant dit aux élèves d'être bien attentifs aux consignes et de bien réfléchir car cette évaluation va compter dans la moyenne, la pression évaluative va favoriser l'apparition de la menace du stéréotype concernant l'identité de genre des élèves. Certains d'entre eux (les filles) risquent alors de se mettre à douter de leurs compétences en mathématiques et ainsi voir leur performance chuter. L'enseignant doit donc encourager tous ses élèves, et leur dire qu'ils sont tous capables d'y arriver même si l'évaluation proposée est quelque peu difficile. De plus, il a été montré que si l'enseignant dit explicitement que la tâche à réaliser peut être aussi bien réussie par les filles que par les garçons, cela ne participerait alors pas à la mise en place d'une situation menaçante pour les filles qui devraient alors dans l'ensemble réussir cette évaluation (Inzlicht, & Ben-Zeev, 2000). L'enseignant doit ainsi faire attention à ne pas tenir de propos favorisant l'apparition d'une situation menaçante et doit donc être conscient du rôle de ses actions, pouvant avoir un aspect négatif pour certains de ses élèves, et donc tenter de les limiter au maximum.

Par ailleurs, l'enseignant va également intervenir sur le climat général de la classe qu'il doit s'efforcer de garder propice aux apprentissages. Il doit par exemple essayer d'éviter de mettre en place une trop grande compétitivité entre ses élèves mais au contraire développer une « pédagogie interactive » par le biais de diverses activités qui permettront aux élèves de travailler collectivement et d'échanger leurs idées. Cela participera à la mise en place d'un climat serein, favorable aux apprentissages et ainsi, permettra aux élèves de développer plus aisément des compétences sociales fondamentales, telles que le respect et la prise en compte des avis des autres, compétences essentielles jouant un rôle sur le développement cognitif (Doise & Mugny, 1981). Ce climat serein permettra lors des situations d'évaluation de ne pas faire ressentir trop de pression aux élèves et de ne pas mettre ces derniers en compétition les uns avec les autres.

Les performances et les conduites sociales en classe varient donc de manière importante selon que le contexte scolaire mis en place va encourager la compétition ou la coopération. Les représentations de soi-même mobilisées par les élèves face à telle ou telle tâche ainsi que les expériences vécues préalablement (réussite ou échec) ou encore la nature des relations sociales (notamment celles liées au genre) intériorisées tout au long de la scolarité, vont également avoir une influence sur les résultats des élèves. Les différents travaux en sciences du comportement rappellent donc combien réussir ou échouer à l'école va pouvoir dépendre en partie du contexte offert ou imposé aux élèves par l'enseignant (Monteil & Huguet, 2002).

Enfin, comme explicité plus haut, en milieu scolaire, les professionnels doivent être vigilants quant à leurs propres stéréotypes afin d'éviter de les véhiculer et d'être capables d'interpréter l'ensemble des comportements d'un élève au regard du contexte dans lequel il évolue. L'évaluation doit, quant à elle, être le moins biaisée possible pour permettre la réussite de tous et ce, quels que soient leur milieu social et leur passé scolaire. Les enseignants doivent également être ambitieux vis-à-vis de tous leurs élèves et les pousser le plus haut possible, même ceux considérés « mauvais » ou en « échec scolaire ». Pour cela, le meilleur moyen est de lutter contre les stéréotypes en utilisant au maximum des situations dites « contre-stéréotypées » permettant d'infirmer les stéréotypes à l'égard de certains élèves, notamment lors des évaluations. De plus, il faut que les enseignants soient vigilants

sur les termes qu'ils emploient pour parler d'un élève afin de lui apprendre à se décrire au travers de caractéristiques « d'utilité sociale » (compétences, efficacité...) plutôt qu'au travers de traits de « désirabilité sociale » (gentil, agréable...), le rôle de l'école n'étant pas de construire des individus « désirables socialement » mais bien des individus « utiles socialement » qui pourront plus facilement trouver du travail (Desombre, 2014).

L'enseignant joue donc un rôle essentiel dans la réussite scolaire de ses élèves, aussi bien lors des différentes phases d'apprentissages proposées que lors des phases d'évaluation qu'il doit s'efforcer de rendre les plus justes possibles puisque ces dernières sont indispensables dans le système scolaire français afin de pouvoir valider des acquis et passer dans les classes de niveau supérieur.

### *6- Les conséquences de la présence des compétences attendues lors d'une évaluation*

Penchons-nous à présent plus spécifiquement sur un contexte d'évaluation particulier : le rôle que peuvent jouer les compétences, présentées lors de l'évaluation, sur les conditions d'apparition de la menace du stéréotype. La question étant de savoir si ces compétences peuvent être propices ou non à l'émergence de cette dernière.

Pour tenter de répondre à cette interrogation, reprenons donc les différentes conditions d'apparition d'un stéréotype, préalablement citées dans le II de notre partie théorique (p.12) afin de voir si la présence des compétences attendues sur la copie peut être propice à la mise en place de la menace du stéréotype.

En ce qui concerne la première condition, soit le fait d'avoir connaissance du stéréotype, la présence des compétences ne semble pas entrer en jeu dans cette prise de conscience. En effet, ce ne sont pas ces dernières qui vont faire prendre connaissance aux élèves que tel ou tel stéréotype existe. Néanmoins, nous avons vu précédemment que l'acquisition des stéréotypes s'effectuait très précocement chez les enfants (Fagot et al., 1992), cette connaissance est donc bien présente chez les élèves même si l'affichage des compétences avant l'évaluation n'est pas en lien. En

revanche, l'explicitation et l'affichage des compétences attendues pourraient jouer un rôle dans les trois autres conditions d'apparition, précédemment citées.

En effet, le fait de faire apparaître les compétences montre bien que la tâche à effectuer va conduire à une évaluation des compétences des élèves. De ce fait, nous pensons que la situation va rentrer dans le cadre d'une situation dite « diagnostique », c'est-à-dire une situation présentée de sorte que les élèves vont la ressentir comme étant une évaluation de leurs compétences dans un domaine particulier et donc, in-fine, de leur intelligence (II-3, p.14). Or, il a été montré que les performances sont moins bonnes dans ce type de situation ce qui prouve donc que les compétences affichées sur une copie en amont de l'évaluation pourraient participer à la mise en place de la menace du stéréotype car elles rendraient la situation pertinente pour son apparition.

De plus, lire des compétences précises et ciblées sur un domaine à propos duquel il existe un stéréotype négatif, notamment en mathématiques ou en français, peut faire penser à certains élèves, notamment à ceux appartenant au groupe stéréotypé, que l'évaluation risque d'être un échec à cause de son degré de difficulté. Cela va également être propice à l'apparition d'une situation menaçante puisque l'une des conditions de cette apparition est la nécessité que la tâche proposée soit assez coûteuse cognitivement et donc assez difficile, ce qui est le cas lors des évaluations car les connaissances plébiscitées ne sont pas encore automatisées par les élèves.

Enfin, avant même de commencer, certains élèves vont se dire qu'ils ne vont pas être capables d'y arriver et que cela va donc avoir des répercussions sur leur réussite scolaire. En effet, le fait que les élèves sachent que les résultats vont compter dans la moyenne, va renforcer l'identification car si ces derniers obtiennent une mauvaise note, ils ont conscience que cela peut avoir des conséquences à court terme et dans le cas de récurrence, sur l'ensemble de leur parcours scolaire. Cela ne va bien évidemment pas les aider à réussir la tâche qui leur est proposée et les performances risquent donc d'être affectées et de chuter. Cette baisse sera d'autant plus significative pour un élève qui s'identifie fortement au domaine en question et qui veut donc être performant.

Nous pensons donc que le fait de présenter les compétences attendues lors d'une évaluation pourrait contribuer à l'apparition de trois des quatre conditions pour qu'un stéréotype se mette en place, faisant alors du contexte d'évaluation une situation injuste de production de performance, car risquant de faire échouer une partie des élèves, notamment ceux qui sont membres de groupes négativement stéréotypés.

### *V- Problématique et hypothèses*

Suite à la rédaction de cette partie théorique, nous en savons à présent davantage sur les recherches actuelles portant sur les stéréotypes, leurs conditions d'apparition et les diverses variables pouvant entrer en jeu. Nous avons également vu comment les situations d'évaluation pouvaient être propices à l'émergence de la menace du stéréotype et venir impacter la performance des élèves. Grâce à ses nouvelles connaissances, nous allons maintenant pouvoir nous pencher sur un point plus précis en tentant de répondre à la question suivante: « est-ce que le fait de faire apparaître les compétences attendues sur une évaluation peut engendrer l'émergence de la menace du stéréotype chez certains élèves et donc, in fine, conduire à une baisse de leurs performances ? ».

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi de travailler sur une évaluation de mathématiques susceptible de faire apparaître la menace du stéréotype chez les filles en raison du stéréotype négatif largement répandu selon lequel « les filles sont moins performantes que les garçons en mathématiques ».

Par ailleurs, les stéréotypes de genre étant connus des enfants dès l'âge de trois ou quatre ans, nous pouvons penser que nos élèves de cycle 3 possèdent d'ores et déjà la connaissance de ce stéréotype. Les travaux de Huguet et Regner de 2007 semblent en effet en attester car leur étude portant sur des élèves de cycle 3, révèle l'émergence de la menace du stéréotype chez les filles en mathématiques, démontrant ainsi la connaissance qu'elles ont de ce stéréotype en dépit de leur jeune âge.



En nous appuyant sur cela et sur ce que nous avons vu dans notre partie théorique, notre hypothèse est la suivante : les filles pour lesquelles les compétences attendues ont été portées sur leur évaluation de mathématiques obtiendront de moins bons résultats aux exercices que les trois autres groupes d'élèves (filles sans compétences, garçons avec compétences et garçons sans compétences), et ce en raison de la crainte qu'elles auront, dans cette situation, de confirmer le stéréotype négatif de leur groupe de genre dans le domaine des mathématiques.

Nous allons maintenant présenter les caractéristiques du panel étudié, le déroulement de l'étude menée ainsi que les différents résultats obtenus afin de pouvoir valider ou non cette hypothèse.

## METHODOLOGIE

### I- Les caractéristiques de la population étudiée

Pour tenter de répondre à la problématique exposée ci-dessus, une étude a été menée sur trois classes de cycle trois au sein d'une même école.

Ces trois classes se trouvent dans une école élémentaire en zone urbaine. Cette école est la plus grande du département du Cher (18) et comporte 15 classes (3 CP, 3 CE1, 2 CE2, 1 CE2-CM1, 2 CM1, 1 CM1-CM2, 2 CM2 et 1 CLIS) regroupant en moyenne chaque année environ 350 élèves. Cette école est la seule école élémentaire de la ville et accueille donc la quasi-totalité des enfants de la ville dans laquelle elle est localisée, du CP au CM2. Elle accueille également des élèves provenant de petits villages alentour. Les milieux sociaux-économiques des élèves sont donc variés et répartis au sein des différentes classes qui présentent ainsi une certaine hétérogénéité sociale.

Comme explicité ci-dessus, l'étude a donc été menée sur trois classes de cycle trois : les deux classes de CM2 et la classe de CM1-CM2 dont j'ai la charge à mi-temps cette année. Les élèves testés ont donc dans l'ensemble entre 9 et 11 ans (les CM2 : 10,12 ; 10,07 ; 10 et les CM1: 9).

Au sein de ces classes, la répartition garçons/filles est globalement équivalente. En effet, l'une des classes de CM2 est constituée de 27 élèves dont 14 filles et 13 garçons et l'autre classe est constituée de 26 élèves dont 12 filles et 14 garçons. Ma classe est constituée de 6 CM1 dont 1 fille et 5 garçons et de 18 CM2 dont 11 filles et 7 garçons, soit un total de 24 élèves comprenant 12 filles et 12 garçons.

L'ensemble de ces classes regroupe donc un total de 77 élèves comprenant 38 filles et 39 garçons. Cependant, le jour de l'étude, une élève était absente et le panel testé comprenait donc 76 élèves dont 37 filles et 39 garçons.

## II- Matériel

Pour réaliser l'étude visant à savoir si le fait de faire apparaître les compétences attendues sur une évaluation dans un domaine sur lequel pèse un stéréotype négatif, pouvait engendrer l'émergence de la menace du stéréotype, nous avons choisi de proposer aux élèves une série de onze exercices de mathématiques du même type que ceux déjà réalisés en classe, portant sur des notions travaillées depuis le début de l'année (cf. annexe 1, p.55) dans les domaines « calculs » et « numération », domaines dont j'ai la charge cette année. Les exercices portaient par exemple sur les multiplications, les divisions, les fractions ou encore les multiples.

Chaque réponse donnée valait 1 point si elle était totalement correcte. En revanche, la moindre erreur engendrait une absence de point (un 0) afin d'être le plus juste possible dans l'attribution des points. Cela est bien évidemment différent en temps normal puisque des demis ou des quarts de points peuvent être attribués aux élèves en cas de réponse approximative de leur part.

Le score maximal de cette évaluation est de 42 points, répartis de la manière suivante parmi les onze exercices :

	Exercices 1, 2, 3, 4	Exercices 5, 9	Exercices 6, 10, 11	Exercices 7, 8
Points	2	4	8	1

**Illustration 2** : Tableau récapitulatif de la répartition des points des onze exercices de l'évaluation de mathématiques

## III- Déroulement de l'étude

L'étude a été menée en simultané dans les trois classes, un jeudi matin en revenant de récréation, soit à 10h30. Au préalable, mes collègues (un maître et une maîtresse) et moi-même nous sommes entretenus pour former différents groupes d'élèves mais aussi pour que les consignes et donc les conditions d'exécution de la

tâche soient les mêmes et qu'ainsi les résultats obtenus soient les moins biaisés possible.

Tout d'abord, les élèves ont été répartis de manière hétérogène dans chacun des groupes expérimentaux. Chaque groupe expérimental était issu du croisement des deux variables que nous manipulions dans notre étude : le sexe des élèves (filles vs. garçons) et l'affichage des compétences attendues lors de l'évaluation (présence vs. absence). Chaque classe était donc subdivisée en 4 groupes : des filles réalisant les exercices de mathématiques avec les compétences attendues affichées en amont de la feuille d'évaluation vs. des filles sans l'affichage vs. des garçons avec les compétences attendues vs. des garçons sans. Chacun de ces groupes devait être hétérogène, c'est-à-dire comporter des élèves considérés comme étant « bons » en mathématiques et des élèves considérés comme étant « mauvais ». Il a aussi fallu faire attention à la répartition spatiale des élèves au sein de la classe pour éviter que les élèves remarquent que leurs copies étaient différentes (selon que les compétences étaient affichées ou non en amont de leur évaluation) et posent donc des questions à ce sujet.

En ce qui concerne les consignes d'exécution, chaque enseignant a clairement explicité qu'il s'agissait d'une évaluation surprise sur différents points travaillés durant l'année et que cette dernière serait notée. Une limite de temps de 30 minutes leur a été imposée après discussion entre nous, ce paramètre étant assez important. En effet, pour que la menace du stéréotype puisse apparaître, il faut que les élèves soient contraints dans le temps afin que les ressources limitées de la mémoire de travail ne soient pas compensées par un temps illimité d'exécution de l'évaluation. Ce choix permet aussi d'être au plus près des conditions classiques d'examen qui sont toujours limitées dans le temps.

De plus, il a été précisé aux élèves qu'ils ne devaient poser aucune question, notamment pour qu'ils ne se rendent pas compte de la différence des copies (avec ou sans compétences) et que par conséquent, il fallait qu'ils lisent tout ce qui était écrit pour bien comprendre ce qui leur était demandé dans chaque exercice. Cette consigne avait également pour but que les élèves ayant les compétences y soient attentifs et les lisent.

En outre, nous leur avons demandé de faire les exercices dans l'ordre et de ne pas y revenir et ce, comme pour la limitation du temps, pour qu'ils ne puissent pas trop s'attarder sur un même exercice. En effet, la menace du stéréotype a une plus faible probabilité d'apparaître si les participants savent qu'ils ont la possibilité de revenir plus tard sur une difficulté rencontrée. Cela pourrait donc limiter son apparition et c'est pourquoi nous avons décidé de donner cette consigne, consigne qui n'est bien évidemment pas donnée lors des autres évaluations durant lesquelles, au contraire, nous conseillons aux élèves de ne pas rester bloqués sur une question mais de passer à la suite et d'y revenir après, si le temps le leur permet.

Enfin, les élèves ont dû noter leur prénom une fois le travail fini, lorsque nous avons ramassé les copies. En effet, le simple fait d'écrire son nom et son prénom sur la copie peut rappeler à certains individus qu'ils appartiennent à tel ou tel groupe social et peut donc être un facteur participant à l'apparition de la menace du stéréotype si ce groupe connaît un stéréotype négatif en lien avec la tâche à effectuer (Steele & Aronson, 1995). Or, notre objectif est de tester uniquement l'impact des compétences sur la copie des élèves (et non pas celui d'autres variables possiblement parasites dans le cas de notre étude) afin de savoir si ces dernières peuvent, à elles seules, avoir un effet sur l'apparition de la menace du stéréotype.

## RESULTATS

Les copies ont été corrigées et les résultats analysés statistiquement (cf. annexe 3, p.59). Sur les 76 copies corrigées, comme classiquement pratiqué lors de la conduite d'analyses statistiques, 3 (2 copies de garçons et une copie de fille) n'ont pas été prises en compte car leurs performances étaient de deux écarts-types inférieurs à la moyenne des performances obtenues par les participants.

### I- L'impact du sexe des élèves sur la performance en mathématiques

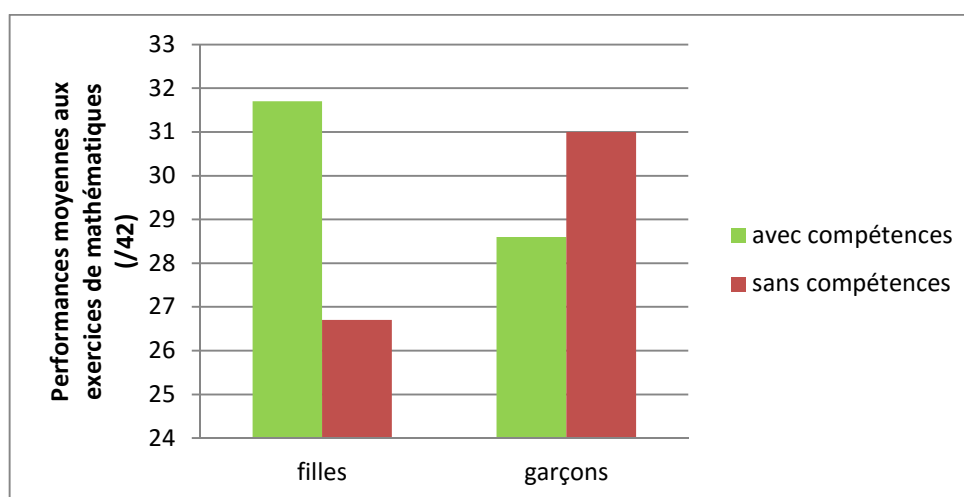
Les résultats obtenus en ne prenant en compte que le sexe des élèves ne montrent aucune différence significative sur la performance obtenue par les filles aux exercices de mathématiques (moyenne = 29,29 ; écart type = 7,96) comparativement à celle des garçons (moyenne = 29,66 ; écart type = 7,42). L'ensemble des filles, que les compétences attendues aient été affichées ou non, ont donc aussi bien réussi les exercices de mathématiques que l'ensemble des garçons.

### II- L'impact de l'affichage des compétences attendues lors de l'évaluation sur la performance en mathématiques

Il en est de même pour les résultats obtenus en ne prenant en compte que les conditions de l'évaluation (avec compétences/sans compétences). En effet, quel que soit le sexe de l'élève, la moyenne des copies réalisées avec les compétences affichées est de 30,03 (avec un écart type de 7,51) et celle des copies exécutées sans les compétences affichées est de 28,85 (avec un écart type de 7,63). La différence n'étant statistiquement pas significative, cette variable seule ne joue donc aucun rôle lors de la réalisation de la tâche. Les moyennes des deux groupes sont donc similaires.

### III- L'impact de l'interaction du sexe des élèves et de l'affichage des compétences attendues sur la performance en mathématiques

En revanche, de manière surprenante mais non moins intéressante, les résultats montrent que la moyenne des 21 garçons ayant exécuté les exercices avec les compétences affichées est de 28,57 (avec un écart type de 8,41) et que celle des 17 garçons sans les compétences est de 31,00 (avec un écart type de 5,97). En ce qui concerne les filles, on observe la tendance inverse, la moyenne des 18 filles ayant exécuté les exercices avec les compétences est de 31,72 (avec un écart type de 6,10) et celle des 17 filles sans ces dernières est de 26,71 (avec un écart type de 9,03). Ces résultats sont présentés dans l'illustration 3 ci-dessous :



**Illustration 3 :** Performance moyenne des élèves aux exercices de mathématiques en fonction de leur sexe et de leur contexte de réalisation de la tâche (avec vs. sans les compétences)

Les analyses statistiques révèlent que ces différences sont significatives. Ainsi, on peut dire que les garçons qui ont le mieux réussi sont ceux qui n'avaient pas les compétences attendues sur leur copie tandis que l'on observe l'inverse pour les filles, puisque ce sont celles ayant eu les compétences sur leur évaluation qui ont eu les meilleurs résultats. Il y a donc un effet d'interaction entre les deux variables mises en jeu.

## DISCUSSION

### I- Reprise des résultats

Notre hypothèse initiale était que le groupe ciblé par le stéréotype négatif, c'est-à-dire celui présentant les moins bons résultats, serait celui des filles ayant eu les compétences attendues sur leur copie. Ces dernières auraient alors dû être touchées par la menace du stéréotype de genre : en raison de la croyance selon laquelle « les filles sont moins performantes en mathématiques que les garçons ».

Comme nous venons de l'explicitier, nous avons constaté qu'il existait bien un effet d'interaction entre les deux variables testées (sexe de l'élève et présence ou non des compétences attendues) et que cela engendrait donc des différences significatives selon les groupes mais qu'en revanche, l'effet attendu de menace du stéréotype n'apparaît pas.

En effet, notre étude portée sur 76 élèves de 9 à 11 ans, a montré que ce sont les filles ayant eu les compétences sur leur copie qui ont le mieux réussi les exercices de mathématiques avec une moyenne de 31,72 (et un écart type de 6,10), comparativement aux trois autres groupes (filles sans compétences et garçons avec et sans compétences).

Ces résultats nous amènent alors à réfuter notre hypothèse.

### II- Interprétation

Il semble maintenant intéressant d'essayer de trouver une ou des pistes qui permettraient de comprendre et d'expliquer pourquoi notre hypothèse s'est révélée inexacte.

Deux causes principales peuvent être à réfléchir : une cause méthodologique qui porterait donc sur les conditions de présentation de la tâche et le déroulement de l'étude et une cause théorique qui trouverait plutôt sa source dans une explication d'ordre psychologique.



Les conditions de présentation et de déroulement de la tâche ayant été les mêmes dans les trois classes et ce, quels que soient les groupes, une interprétation méthodologique ne semble pas pouvoir expliquer les résultats obtenus et n'est donc pas pertinente ici.

En revanche, il semble intéressant de se pencher davantage sur le second type d'interprétation soit l'interprétation psychologique. En effet, nous savons que les garçons et les filles n'ont pas le même rapport vis-à-vis de l'école, les filles étant considérées comme beaucoup plus « scolaires » que les garçons (PISA, 2012). De ce fait, la présence des compétences, réinscrivant l'évaluation dans un cadre très scolaire, a pu au final être perçue de manière positive par les filles qui ont alors intérieurement pensé qu'elles avaient déjà fait le même type d'exercices en classe et que, comme elles sont généralement attentives, elles allaient pouvoir y arriver. Les compétences attendues permettraient alors de les recadrer et de les rassurer, ce qui les conduirait à bien réussir la tâche, voire même mieux qu'en l'absence de ces compétences.

En revanche, cela ne semblerait pas être le cas pour les garçons. En effet, les compétences attendues, très scolaires, peuvent peut-être, à l'inverse des filles, être négatives pour les garçons et constituer une pression supplémentaire à l'évaluation. Les garçons vont alors peut-être préférer se reposer sur leurs acquis et faire les choses plus au « feeling ». La présence des compétences, très cadrantes, a alors pu les effrayer et les déstabiliser et donc in-fine, les mener à l'obtention de moins bons résultats.

Pour vérifier cette hypothèse, il pourrait être intéressant de refaire cette étude dans les mêmes conditions mais en ajoutant cette fois-ci, une mesure de l'anxiété et des pensées intrusives pour voir si ces dernières sont davantage présentes lorsque les compétences sont affichées en amont sur la copie des élèves. Si cela était le cas, cela permettrait de prouver que la seule lecture des compétences attendues avant de réaliser une tâche évaluative, participerait à l'émergence de la menace du stéréotype chez certains élèves.

### III- Les limites de l'étude

Cette étude a été réalisée en tentant de respecter au maximum les mêmes conditions d'expérimentation pour tous les points de l'étude afin de biaiser le moins possible les résultats.

Cependant, cette dernière présente néanmoins des limites puisque certaines différences ont subsisté et ont donc pu influencer les résultats obtenus.

Tout d'abord, l'étude a été menée dans trois classes différentes avec, par conséquent des enseignants différents, chacun travaillant selon ses propres modalités. En effet, chaque enseignant, bénéficiant d'une liberté pédagogique, peut créer des séquences d'apprentissage et les expliciter de la manière dont il le souhaite (en respectant néanmoins les points du programme officiel de 2008). Par exemple, il existe plusieurs techniques pour effectuer une division et selon celle choisie par l'enseignant, les élèves ne vont pas forcément tous réussir de la même façon, la technique choisie convenant à certains élèves mais pas à d'autres. Des différences dans ces modalités vont bien évidemment pouvoir jouer un rôle durant le déroulement de l'étude et donc, de ce fait, engendrer des inégalités dans les résultats. Par exemple, deux des enseignants participant à l'étude ne font habituellement pas apparaître les compétences sur la copie lors des évaluations en classe alors que cela est le cas pour le troisième. Certains élèves étaient donc habitués à voir ces compétences alors que cela n'était pas le cas pour d'autres. Des élèves ont donc pu être surpris de voir ces dernières mais, à l'inverse, les élèves ayant l'habitude de les avoir en temps normal et qui, cette fois-ci n'en disposaient pas, ont également pu être déstabilisés, ce qui peut donc, dans les deux cas, biaiser quelque peu les résultats.

De plus, les enseignants de ces trois classes ne sont pas du même sexe : deux sont des femmes et un est un homme, ce qui peut également engendrer des différences lors de la réalisation de la tâche mais aussi durant toute l'année. En effet, les enseignantes peuvent être un symbole de réussite pour les élèves filles notamment dans les matières scientifiques où ces dernières sont justement réputées comme étant moins performantes, et leur montrer qu'avec du travail, tous et toutes peuvent réussir. Il a d'ailleurs été montré que les performances des femmes en

mathématiques sont préservées lorsque les consignes sont passées par une femme compétente dans ce domaine qui va alors être considérée comme un modèle et prouver aux femmes qu'elles peuvent, elles aussi, réussir en mathématiques (Marx & Roman, 2002). Cette limite pourrait donc être palliée si l'étude devait être refaite, c'est-à-dire travailler avec des classes dont les enseignants seraient tous du même sexe.

En outre, trois classes et donc 76 élèves semble être un panel faible. En effet, pour que l'étude puisse réellement être représentative, il faudrait que l'effectif testé soit beaucoup plus grand. Cependant, pour que cela soit le cas, les classes ne seraient alors plus dans la même école ce qui pourrait introduire d'autres biais. En effet, les élèves testés ne présenteraient plus forcément une hétérogénéité socio-économique et ethnique. Des différences sont effectivement possibles entre une école rurale, une école de quartier ou une école de centre-ville, dans lesquelles les origines et les milieux socio-économiques ont tendance à être plus homogènes. De plus, les budgets et les modalités d'enseignement au sein des différentes écoles pourraient varier, ainsi que l'effectif au sein des classes qui peut être différent entre les écoles de campagne et les écoles de ville. Ces possibles différences pourraient donc ajouter des variables parasites, changeant le contexte de réalisation de la tâche et ainsi avoir un impact sur les résultats, sans que ce dernier soit dû à la présence ou à l'absence des compétences attendues sur la copie des élèves.

Par conséquent, je pense que l'école dans laquelle l'étude a été réalisée, présentant trois classes de CM2 était un bon compromis : des élèves et des modalités de travail globalement identiques et un effectif, certes faible, mais néanmoins un tant soit peu exploitable.

#### *IV- Les apports professionnels de cette étude*

Ce mémoire m'a permis d'en apprendre davantage sur les stéréotypes dans le milieu scolaire et leurs conséquences néfastes, dans le cas de stéréotypes négatifs sur les élèves et leurs performances. Cela m'a également permis de me remettre en question vis-à-vis de ma pratique professionnelle et notamment pour éviter au

maximum les comportements propices au développement d'une situation menaçante, et tenter ainsi d'en limiter les conséquences délétères pour les élèves.

L'étude menée ici portait plus spécifiquement sur la menace du stéréotype lors d'une évaluation, situation fortement présente et indispensable dans le système scolaire français et qui doit donc faire l'objet d'une réflexion chez les enseignants pour que cette évaluation soit la plus juste possible et offre les mêmes chances de réussite à tous.

Les résultats obtenus et présentés ci-avant, montrent que le fait de faire apparaître les compétences attendues sur les copies des élèves joue bien un rôle sur les performances de ces derniers, même si ceux-ci ne sont pas ceux que nous attendions. En effet, il semblerait que leurs présences puissent favoriser les filles mais provoquer une chute de performance chez les garçons dans le domaine des mathématiques, domaine testé lors de cette étude.

De ce fait, la présence de ces compétences semble à double tranchant puisque d'un côté, elles peuvent avoir un effet positif pour les filles mais à l'inverse, elles semblent nuire aux résultats des garçons. Il pourrait alors être possible de mettre en place une différenciation en classe au niveau des évaluations : l'enseignant pourrait faire apparaître ces compétences attendues seulement sur les copies des filles. Cela m'amène donc à réfléchir sur ma propre pratique puisque depuis le début de l'année et donc de ma carrière d'enseignante, mes élèves n'ont pas les compétences sur leur copie lors de l'évaluation mais seulement quand je la leur rends une fois cette dernière corrigée. Les élèves peuvent alors constater si telle ou telle compétence est acquise (+ de 66 % de réussite), à renforcer (entre 50 et 66 % e réussite), en cours d'acquisition (entre 33 et 49 % de réussite) ou non acquise pour le moment (- de 33 % de réussite).

Cependant, en plus de ces compétences qui apparaîtront sur leur bulletin, je mets également une note à titre indicatif sur leur copie et je constate qu'à chaque fois, c'est bien cette note qui les intéressent et non pas l'acquisition ou non des différentes compétences. Cela montre bien que notre système éducatif est bel et bien basé sur la notation chiffrée et que cela est déjà ancré chez les jeunes élèves en fin de cursus élémentaire.

De plus, les différentes lectures m'ont permis de mieux comprendre que les conditions de présentation de la tâche jouent un rôle primordial dans l'apparition ou non de la menace du stéréotype. Or, à l'école c'est bien l'enseignant qui va présenter la tâche, c'est-à-dire l'évaluation, aux élèves et par conséquent sa manière de le faire ne va pas être anodine. Il faut donc être conscient du rôle que l'on peut jouer et s'efforcer au maximum d'éviter les comportements menaçants lors d'une évaluation.

En outre, l'enseignant doit proposer aux élèves des évaluations positives, c'est-à-dire des évaluations que les élèves vont être capables de réussir afin de les valoriser et leur donner l'envie de progresser et de réussir et ce, quel que soit leur niveau. Il faut aussi dédramatiser l'évaluation qui n'est pas un reflet de l'intelligence d'un élève : échouer à une évaluation ne signifie pas qu'il est « bête » et qu'il n'y arrivera jamais. Il faut donc faire comprendre aux élèves que ces évaluations ne sont pas faites pour juger leur intelligence mais bien pour connaître leur niveau actuel et les aider à progresser là où ils en ont besoin. Sur ce point, l'évaluation par compétences et non par notation, est beaucoup plus compréhensible par tous car elle permet de cibler précisément les points à retravailler, ce qui n'est pas forcément le cas de la note qui peut être trop vague.

Pour aider au mieux les élèves à entrer dans une spirale positive de réussite et donc les faire progresser, plusieurs types d'évaluation existent à l'heure actuelle et ont lieu à différents moments des apprentissages. En effet, en début de séquence l'enseignant peut proposer une évaluation diagnostique pour connaître le niveau des élèves avant de commencer et donc partir sur la base de ce qu'ils connaissent déjà. Puis, plus tard dans la séquence, l'enseignant peut procéder à une évaluation formative pour que lui, mais aussi les élèves, se rendent compte des points qu'ils maîtrisent mais aussi et surtout, ceux pour lesquels des difficultés persistent et qui doivent donc être retravaillés avant de pouvoir comprendre la suite. Enfin, en fin de séquence, une dernière évaluation dite sommative est proposée aux élèves. Cette dernière permet de revoir les points de l'ensemble de la séquence et donc de valider les différentes compétences étudiées. Il apparaît donc essentiel lors de ces différentes phases évaluatives, en regard de la théorie que nous avons explicitée dans ce mémoire, d'être vigilant aux conditions dans lesquelles l'évaluation est réalisée afin de garantir l'équité.

Pour terminer cette discussion, nous allons à présent porter notre réflexion sur la place de l'évaluation et le système de notation dans le système éducatif français et sur les conséquences que ces derniers peuvent avoir tout au long du cursus scolaire des élèves.

Comme déjà explicité plus haut, le système éducatif français est l'un des systèmes européens dans lequel la notation chiffrée est la plus présente et la plus importante durant tout le cursus d'un élève, de l'école élémentaire jusqu'à la fin de ses études et ce, que ces dernières soient courtes ou longues et quel que soit le type de formation, professionnelle ou plus générale (<https://www.digischool.fr/a-la-une/notes-ecoles-differents-systemes-evaluation-europe-25501.php>). Cependant, nous venons de constater que tous les élèves ne sont pas égaux face aux différents contextes d'évaluations et domaines évalués et que par conséquent, tous n'ont pas les mêmes chances de réussite, ce qui est pourtant une des priorités de l'Education Nationale qui bénéficie du plus gros budget de l'Etat (site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid82613/projet-de-loi-de-finances-2015.html>).

De plus, les études PISA de 2012 montrent que les élèves français sont ceux qui présentent les plus grands écarts de notation, ce qui prouve bien que ce système n'est absolument pas égalitaire ; certains élèves ont de très bons résultats et d'autres, au contraire, sont en situation d'échec scolaire.

En outre, la place de l'évaluation est trop présente et peut être très angoissante pour certains élèves qui rencontrent des difficultés, ce qui peut d'ailleurs être le cas pour chaque élève à un moment donné dans tel ou tel domaine. Les élèves sont donc très tôt confrontés à un classement, une compétition, un jugement qu'ils pensent être porté sur leur intelligence et ils se créent donc de ce fait très rapidement une image négative d'eux-mêmes si les résultats ne sont pas ceux escomptés. En effet, le droit à l'erreur n'est pas encore assez présent dans le système éducatif français et n'est pas assez considéré comme une étape de l'apprentissage, étape que nous savons pourtant utile et formatrice pour les élèves.

Il faudrait donc tenter de pallier cela en essayant de modifier les modalités d'évaluation mais aussi les mentalités et les attentes de la société dans laquelle, à l'heure actuelle, seuls les meilleurs sont considérés et récompensés dans une

grande majorité des cas. C'est pour cela qu'abandonner progressivement les notes, déjà dans le premier degré, semble être un point positif qui pourrait participer à diminuer certaines inégalités dans le futur et donc rendre l'école plus juste et égalitaire et ainsi réellement donner les mêmes chances de réussite à tous les élèves et ce, quels que soient leur sexe, leur origine ethnique ou leur milieu socio-économique.

## CONCLUSION

Pour conclure, tout ce travail, qu'il soit théorique ou de terrain, fut très enrichissant d'un point de vue professionnel même si les résultats obtenus ne nous ont pas permis de valider notre hypothèse.

En effet, il nous a permis de mieux comprendre ce qu'est un stéréotype et prendre conscience de l'existence du phénomène de menace du stéréotype. Ces nouvelles connaissances sont bénéfiques pour les personnels de l'enseignement puisque nous avons appris que l'enseignant peut jouer un rôle dans la mise en place de cette menace du stéréotype, pouvant mener, in-fine, à une chute de performance de certains élèves lors d'une évaluation.

Plus précisément, l'étude menée, nous a permis de constater que le fait d'afficher en amont les compétences attendues n'est pas anodin pour les élèves. En effet, la présence de ces dernières sur les copies des élèves semblent donc être favorable pour les participants de sexe féminin mais en revanche, pénaliser ceux de sexe masculin, engendrant ainsi une baisse de leur performance. Cela devrait donc être pris en compte par les enseignants lors de la mise en place de leur système d'évaluation et de notation.

Enfin, même si les recherches portant sur les stéréotypes et la menace du stéréotype sont nombreuses à l'heure actuelle, certains aspects de ces derniers restent encore méconnus. Il pourrait donc être intéressant de s'y pencher dans le futur pour comprendre au mieux les mécanismes de ce phénomène afin de pouvoir minimiser son occurrence.



## BIBLIOGRAPHIE

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effect of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, pages 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, pages 29-46.

Ashcraft, M. A., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, pages 224-237.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *Working memory*. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, Vol. 8, pages 47–89. New York: Academic Press.

Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2005). When high-powered people fail: Working memory and "choking under pressure" in math. *Psychological Science*, 16, pages 101-105.

Bonnot, V., & Croizet, J.-C. (2007). Stereotype internalization and women's math performance: The role of interference in working memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, pages 857-866.

Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, pages 247- 255.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Bourguignon, D., Desmette, D., Yzerbyt, V., & Herman, G. (2007). Activation du stéréotype, performance intellectuelle et intentions d'action : Le cas des personnes sans emploi. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20, pages 123-153.

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, pages 180-185.

Cadinu, M., Maass, A, Lombardo, M., & Frigerio, S. (2006). Stereotype threat: The moderating role of locus of control beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 36, pages 183-197.

Chateignier, C. (2012). Le rôle des émotions dans la menace du stéréotype : Comment les émotions sont-elles impliquées dans l'impact de mauvaises réputations sur la performance des individus stigmatisés ? *Thèse de doctorat mention Psychologie Sociale*, pages 61-62.

Chatard, A. (2004). L'orientation scolaire sous l'emprise des stéréotypes de genre. *Le défi éducatif, des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin, pages 196-200.

COLLECTIF ASBL, Solidarité femmes (2007). *Manuel pour la formation des enseignant-e-s à une pédagogie non sexiste*. La Louvière, page 2.

Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology, 4th ed., Vol. 2*, pages 504-553.

Croizet, J.-C., Despres, G., Gauzin, M. E., Huguet, P., Leyens, J.-P., & Meot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pages 721-731.

Croizet, J.-C., Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, Vol 102, n°3, pages 555-576.

Dafflon Nouvelle, A., (2002). *Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ?* Université de Genève. 7 p.

Darke, S. (1988). Effects of anxiety on inferential reasoning task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pages 499-505.

Desombre, C. (2014). L'influence des stéréotypes dans l'institution scolaire. *L'école et la ville*, n°16, 8 p.

Digischool « Les notes à l'école : les différents systèmes d'évaluation en Europe » [en ligne]. Publié le 10 décembre 2014. Disponible sur <https://www.digischool.fr/a-la-une/notes-ecoles-differents-systemes-evaluation-europe-25501.php> (consulté le 24 janvier 2016).

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le Développement social de l'intelligence*. InterÉditions.

Dronkers, J., & Levels, M. (2007). Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students? *Educational Research and Evaluation*, 13, pages 435-462.

Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.

Education nationale « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, mis à jour en février 2008. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid20979/la-reussite-scolaire-des-femmes-des-hommes-europe.html> (consulté le 22 mars 2016).

Education nationale « Le socle commun de connaissances et de compétences » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, mis à jour en février 2016. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (consulté le 17 mars 2016).

Education nationale « L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, publié en mars 2007. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid4845/l-evaluation-internationale-pisa-2003.html> (consulté le 22 avril 2016).

Education nationale « Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, publié le 30 juin 2014. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html> (consulté le 22 avril 2016).

Education nationale « Projet de loi de finances 2015 : l'Éducation redevient le 1er budget de l'État » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, mis à jour en mars 2014. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid82613/projet-de-loi-de-finances-2015.html-systemes-evaluation-europe-25501.php> (consulté le 22 avril 2016).

Eduscol « Nouveau socle commun pour 2016 » [en ligne]. Paris : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, mis à jour le 26 avril 2016. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html#lien1> (consulté le 13 avril 2016).

Fagot, B. I., Leinbach, M. D., & O'Boyle, C. (1992). Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, Vol 28(2), Mar 1992, pages 225-230.

Geschwind, N., & Levitsky, W. (1968). Human brain: left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161, pages 186-187.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.

Higgins, E. T. (1998). From expectancies to worldviews: Regulatory focus in socialization and cognition. In J.M. Darley & J. Cooper (Eds.). *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones*, pages 243-309. Washington: American Psychological Association.

Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J.-M. (2001). Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance. *Social Psychology of Education*, n° 4, pages 219-234.

Huguet, P., Galvaing, M. P., Monteil, J.-M., & Dumas, F. (1999). Social presence effects in the Stroop task: Further evidence for an attentional view of social facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pages 1011-1025.

Huguet, P., & Regner, I., (2007). Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3, pages 545–560.

Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *American Psychological Society*, 11, pages 365-371.

Jamieson, J. P., & Harkins, S. G. (2007). Mere effort and stereotype threat performance effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, pages 544-564.

Jensen, A. R. (1998). The g factor and the design of education. In R. J. Sternberg & W. M. Williams (Eds.), *Intelligence, instruction, and assessment: Theory into practice*, pages 111-131. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137, pages 691-705.

Keller, J. (2007a). 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, pages 323-338.

Klein, K., & Boals, A. (2001). The relationship of life event stress and working memory capacity. *Applied Cognitive Psychology*, 15, pages 565-579.

Langer, E. J., Bashner, R. S., & Chanowitz, B. (1985). Decreasing prejudice by increasing discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pages 113-120.

Leeper, C. (2014). L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. *Department of Psychology, University of California, Santa Cruz, États-Unis*. 5 p.

Le monde « Classement PISA : la France championne des inégalités scolaires » [en ligne]. Paris : LE MONDE EDUCATION, mis à jour le 13 décembre 2013. Disponible sur [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires\\_3524389\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html) (consulté le 6 janvier 2016).

Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pages 1092-1107.

Lieury, A. (2015). *Psychologie cognitive : 4<sup>ème</sup> édition*. Paris : Dunod. 427 p.

Lippmann, W. (1922). *Stereotypes*. Public opinion, pages 79-94.

Logel, C., Iserman, E. C., Davies, P. G., Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (2009). The perils of double consciousness: The role of thought suppression in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, pages 299-312.

Martens, A., Johns, M., Greenberg, J. and Schimel, J. (2006) Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, pages 236-243.

Marx, D. M., Brown, J. L., & Steele, C. M. (1999). Allports legacy and the situational press of stereotype. *Journal of Social Issue*, 55, pages 491-502.

Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting female students' math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, pages 1185-1197.

Monteil, J-M., & Huguet, P. (2002). Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ? *Presses universitaires de Grenoble, collection « vies sociales », N°409.*

Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93, pages 1314-1334.

O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, pages 782-789.

Observatoire des Inégalités, (2007). « Selon l'OCDE, la France est l'un des pays où le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire » [en ligne]. Observatoire des inégalités, publié le 26 octobre 2015. Disponible sur [http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id\\_article=975&id\\_groupe=10&id\\_mot=83&id\\_rubrique=6](http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=975&id_groupe=10&id_mot=83&id_rubrique=6) (consulté le 27 mars 2016).

Osborne, J. W. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, pages 291-310.

Rollot, O., (2012). « Où s'orientent les filles ? » [en ligne]. Paris : LE MONDE BLOGS, publié le 8 mars 2012. Disponible sur <http://orientation.blog.lemonde.fr/2012/03/08/ou-sorientent-les-filles/> (consulté le 14 Mai 2016).

Rosenthal, H. E. S., Crisp, R. J., & Suen, M.-W. (2007). Improving performance expectancies instereotypic domains: Task relevance and the reduction of stereotype threat. *European Journal of Social Psychology*, 37, pages 586-597.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, General and applied, Vol .80, N° 609.* 28 p.

Schmader, T. (2010). *Stereotype threat deconstructed*. Unpublished manuscript, University of Arizona. 2 p.

Schmader, T., Forbes, C. E., Zhang, S., & Mendes, W. B. (2009). A metacognitive perspective on the cognitive deficits experienced in intellectually threatening environments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, pages 584-596.

Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, pages 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 maths domain. *Sex Roles*, 50, pages 835- 850.

Schmeichel, B. J., Volokhov, R. N., & Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, pages 1526-1540.

Shields, S. A. (1975). Functionalism, Darwinism, and the psychology of women: A study in social myth. *American Psychologist*, 30, pages 739-754.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, pages 4-28.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African Americans. *American Psychologist*, 52, pages 613-619.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pages 797-811.

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, pages 1213-1227.

Wout, D. A., Shih, M. J., Jackson, J. S., & Sellers, R. M. (2009). Targets as perceivers: How people determine when they will be negatively stereotyped. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, pages 349-362.

## *ANNEXES*

**Annexe 1** : Les évaluations sans compétences

**Annexe 2** : Les évaluations avec compétences

**Annexe 3** : Les résultats statistiques (issus du logiciel SPSS)

**Annexe 4** : Graphique des pourcentages des filières choisies par les hommes et les femmes

## Annexe 1 : Les évaluations sans compétences

### Evaluation de mathématiques

**Exercice 1** : Pose et calcule les additions suivantes :

•  $632 + 559$

•  $2\ 639 + 472$

**Exercice 2** : Pose et calcule les soustractions suivantes :

•  $712 - 365$

•  $6\ 324 - 257$

**Exercice 3** : Pose et calcule les multiplications suivantes :

•  $865 \times 7$

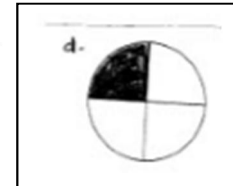
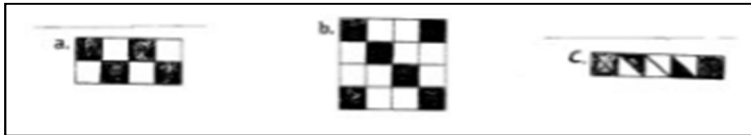
•  $947 \times 46$

**Exercice 4** : Pose et calcule les divisions suivantes :

•  $742 / 6$

•  $973 / 21$

**Exercice 5** : Ecris sous chaque figure la fraction correspondante à la partie grisée :



A : .....

B : .....

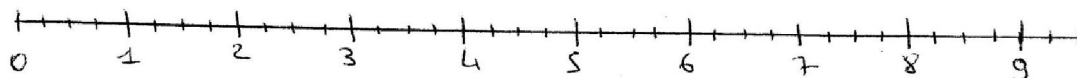
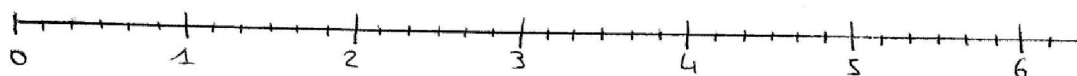
C : .....

D : .....



**Exercice 6 :** Place les fractions suivantes sur la bonne droite graduée et encadre les entre deux nombres entiers consécutifs :

$$\frac{16}{6} ; \frac{19}{4} ; \frac{30}{4} ; \frac{34}{6}$$



$$\dots \left\langle \frac{16}{6} \right\rangle \dots \quad \left| \quad \dots \left\langle \frac{19}{4} \right\rangle \dots \quad \left| \quad \dots \left\langle \frac{30}{4} \right\rangle \dots \quad \left| \quad \dots \left\langle \frac{34}{6} \right\rangle \dots$$

**Exercice 7 :** Range les nombres suivants dans l'ordre croissant :

26 346 277 – 2 634 627 277 – 26 356 277 – 2 623 627 277 – 263 275 800 – 264 286 800

.....  
 .....

**Exercice 8 :** Range les nombres suivants dans l'ordre décroissant :

70 320 000 – 76 630 946 – 700 930 620 – 760 841 627 – 7 865 647 – 70 546 214

.....  
 .....

**Exercice 9 :** Encadre les nombres suivants comme demandé :

- 6 453 aux dizaines près : .....
- 56 752 aux milliers près : .....
- 3 654 890 aux millions près : .....
- 5 768 987 aux centaines de milliers près : .....

**Exercice 10 :** Compare les nombres suivants :

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| • 15 268 084 ..... 15 269 084           | • 5 639 108 964 ..... 5 639 018 469   |
| • 159 264 839 000 ..... 259 469 873 910 | • 33 627 978 ..... 33 627 990         |
| • 8 975 932 003 ..... 8 975 934 004     | • 2 651 000 315 ..... 2 651 000 357   |
| • 27 019 149 018 ..... 27 019 148 026   | • 29 351 191 514 ..... 29 351 191 614 |

**Exercice 11 :** Dans les séries suivantes, entoure :

- |   |   |
|---|---|
| • <u>les multiples de 2</u> : 7 – 11 – 26 – 55 – 78 | • <u>les multiples de 5</u> : 12 – 25 – 42 – 60 – 84  |
| • <u>les multiples de 3</u> : 4 – 14 – 21 – 63 – 80 | • <u>les multiples de 10</u> : 23 – 30 – 55 – 72 – 90 |

## Annexe 2 : Les évaluations avec compétences

### Evaluation de mathématiques

Compétences	Acquis	A renforcer	En cours d'acquisition	Non acquis
Je suis capable d'additionner des nombres entiers.				
Je suis capable de soustraire des nombres entiers.				
Je suis capable de multiplier des nombres entiers.				
Je suis capable de diviser des nombres entiers.				
Je suis capable de reconnaître et de nommer des fractions.				
Je suis capable de placer et d'encadrer des fractions à l'aide d'une droite graduée.				
Je suis capable de ranger des nombres dans l'ordre croissant.				
Je suis capable de ranger des nombres dans l'ordre décroissant.				
Je suis capable d'encadrer des nombres entiers.				
Je suis capable de comparer des nombres entiers.				
Je suis capable de reconnaître des multiples de 2, 3, 5 et 10.				

**Exercice 1 :** Pose et calcule les additions suivantes :

- $632 + 559$
- $2\,639 + 472$

**Exercice 2 :** Pose et calcule les soustractions suivantes :

- $712 - 365$
- $6\,324 - 257$

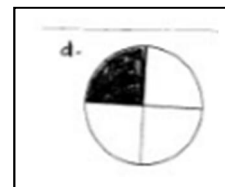
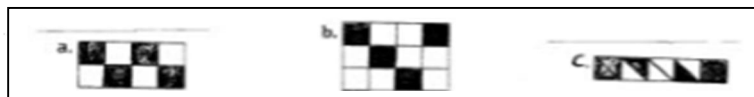
**Exercice 3 :** Pose et calcule les multiplications suivantes :

- $865 \times 7$
- $947 \times 46$

**Exercice 4 :** Pose et calcule les divisions suivantes :

- $742 / 6$
- $973 / 21$

**Exercice 5 :** Ecris sous chaque figure la fraction correspondante à la partie grisée :



A : .....

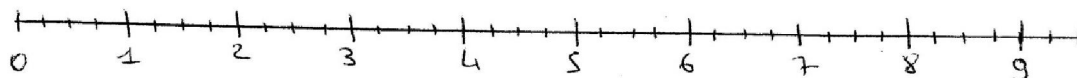
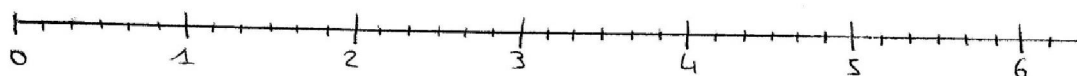
B : .....

C : .....

D : .....

**Exercice 6 :** Place les fractions suivantes sur la bonne droite graduée et encadre les entre deux nombres entiers consécutifs :

$$\frac{16}{6} ; \frac{19}{4} ; \frac{30}{4} ; \frac{34}{6}$$



$$\dots \left\langle \frac{16}{6} \right\rangle \dots \quad \left| \quad \dots \left\langle \frac{19}{4} \right\rangle \dots \quad \left| \quad \dots \left\langle \frac{30}{4} \right\rangle \dots \quad \left| \quad \dots \left\langle \frac{34}{6} \right\rangle \dots$$

**Exercice 7 :** Range les nombres suivants dans l'ordre croissant :

26 346 277 – 2 634 627 277 – 26 356 277 – 2 623 627 277 – 263 275 800 – 264 286 800

.....  
 .....

**Exercice 8 :** Range les nombres suivants dans l'ordre décroissant :

70 320 000 – 76 630 946 – 700 930 620 – 760 841 627 – 7 865 647 – 70 546 214

.....  
 .....

**Exercice 9 :** Encadre les nombres suivants comme demandé :

- 6 453 aux dizaines près : .....
- 56 752 aux milliers près : .....
- 3 654 890 aux millions près : .....
- 5 768 987 aux centaines de milliers près : .....

**Exercice 10 :** Compare les nombres suivants :

- 15 268 084 ..... 15 269 084
- 159 264 839 000 ..... 259 469 873 910
- 8 975 932 003 ..... 8 975 934 004
- 27 019 149 018 ..... 27 019 148 026
- 5 639 108 964 ..... 5 639 018 469
- 33 627 978 ..... 33 627 990
- 2 651 000 315 ..... 2 651 000 357
- 29 351 191 514 ..... 29 351 191 614

**Exercice 11 :** Dans les séries suivantes, entoure :

- les multiples de 2 : 7 – 11 – 26 – 55 – 78
- les multiples de 5 : 12 – 25 – 42 – 60 – 84
- les multiples de 3 : 4 – 14 – 21 – 63 – 80
- les multiples de 10 : 23 – 30 – 55 – 72 – 90

### Annexe 3 : Les résultats statistiques (issus du logiciel SPSS)

Tableau 1 :

Facteurs Inter-sujets			
		Libellé de valeur	N
sexe	1	Homme	38
	2	Femme	35
condition	1	Avec Compétences	39
	2	Sans Compétences	34

Tableau 2 :

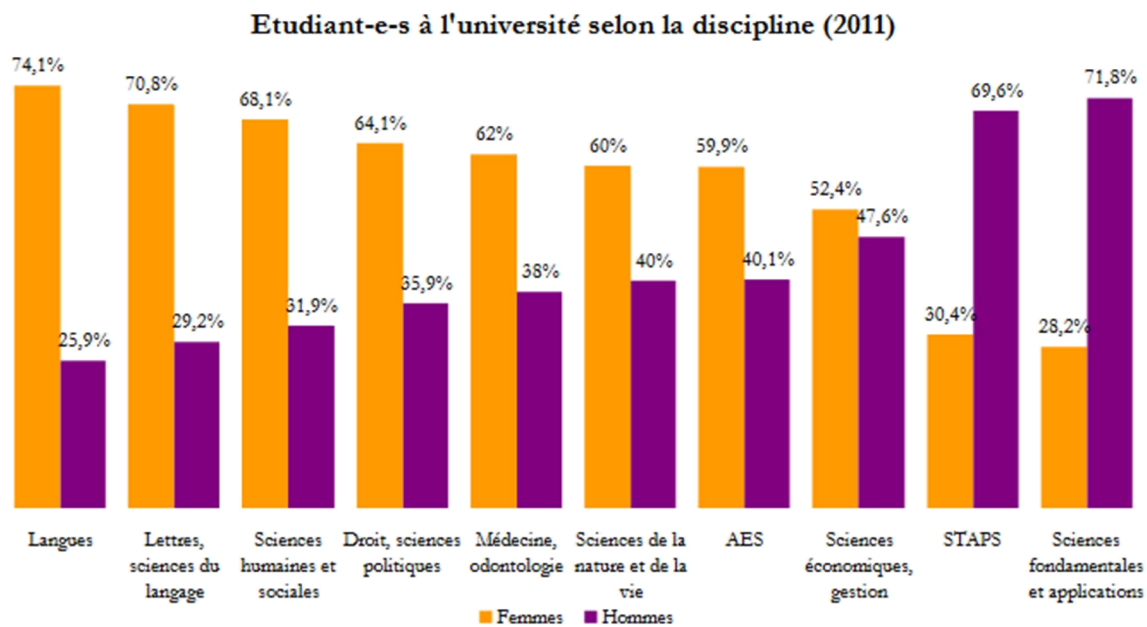
Statistiques descriptives				
Variable dépendante: PERF				
sexe	condition	Moyenne	Ecart type	N
Homme	Avec Compétences	28,5714	8,40578	21
	Sans Compétences	31,0000	5,96867	17
	Total	29,6579	7,42267	38
Femme	Avec Compétences	31,7222	6,09537	18
	Sans Compétences	26,7059	9,02611	17
	Total	29,2857	7,96157	35
Total	Avec Compétences	30,0256	7,50609	39
	Sans Compétences	28,8529	7,84367	34
	Total	29,4795	7,63419	73

Tableau 3 :

Tests des effets Inter-sujets						
Variable dépendante: PERF						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	277,936 <sup>a</sup>	3	92,645	1,631	,190	,066
Constante	63054,909	1	63054,909	1110,381	,000	,941
sexe	5,920	1	5,920	,104	,748	,002
condition	30,326	1	30,326	,534	,467	,008
sexe * condition	251,002	1	251,002	4,420	,039	,060
Erreur	3918,283	69	56,787			
Total	67636,000	73				
Total corrigé	4196,219	72				

a. R-deux = ,066 (R-deux ajusté = ,026)

**Annexe 4 :** Graphique des pourcentages des filières choisies par les hommes et les femmes



Source : MESR DGESIP-DGRI SIES, SISE

**Laurie Barnéoud-Rousset**

## **Les compétences attendues affichées en amont d'une évaluation peuvent-elles participer à l'apparition de la menace du stéréotype chez les élèves ?**

Résumé :

Ce mémoire porte sur les conséquences de la présence des compétences attendues lors des évaluations à l'école élémentaire. Plus précisément, nous proposerons d'étudier l'impact de ces compétences attendues sur l'émergence de la menace du stéréotype chez les élèves de cycle 3, phénomène conduisant à une chute de performance des individus ciblés par le stéréotype.

Pour tester l'effet de ces compétences, une étude a été menée en simultanée dans trois classes d'une même école élémentaire. Lors de cette étude, il a été présenté aux élèves une évaluation de mathématiques, domaine connu comme étant propice à l'apparition du stéréotype « les filles sont moins performantes en mathématiques que les garçons ». Nous avons alors voulu tester si les compétences attendues allaient jouer un rôle dans la mise en place de ce dernier. Pour cela, des groupes ont été constitués : des filles avec les compétences sur leur copie vs. des filles sans vs. des garçons avec les compétences vs. des garçons sans. Les résultats ainsi obtenus ont permis de mettre en évidence qu'il existe bien un effet d'interaction entre le sexe des élèves et la présence ou non de compétences attendues sur les copies. En effet, ces derniers ont montré que l'interaction de ces deux variables provoque une baisse des performances chez certains élèves. Cela montre ainsi que ces compétences ne sont pas anodines et peuvent donc jouer un rôle lors de la réalisation de la tâche, contribuant alors à la mise en place d'une situation de menace du stéréotype.

Ce mémoire met ainsi en évidence que des situations de menace du stéréotype sont présentes dès l'école élémentaire, notamment lors des évaluations, et que celles-ci ont un impact sur les résultats des élèves.

Mots clés : compétences, menace du stéréotype, évaluation, école

## **Can the expected skills displayed upstream of an evaluation participate in the appearance of stereotype threat in students?**

Summary :

This thesis focuses on the consequences of the presence of the expected skills in assessments in elementary school. Specifically, we will propose to study the impact of these expected skills upon the emergence of a stereotype-threat for students of the « cycle 3 », a phenomenon leading to a drop in performance of individuals targeted by the stereotype.

In order to test the effect of these skills, a study was conducted simultaneously in three classes of the same elementary school. An evaluation in math, known as conducive to the emergence of the stereotype « girls are less successful in math than boys », was presented to the students. We then wanted to test if the expected skills would play a role in the latter. For this, groups were formed : girls with skills indicated on their copies vs. girls without indicated skills vs. boys with indicated skills vs. boys without indicated skills. The obtained results allowed to demonstrate that there is, indeed, an interaction effect between gender of students and the presence or not of expected skills on copies. In fact, the results have shown that the interaction of these two variables decreased the performance of some students. This also shows that these skills are not trivial and can therefore play a role in the realization of the task, while contributing to the establishment of a stereotype-threat situation.

This thesis highlights the fact that stereotype-threat situations are present in primary schools, especially in evaluations, and that they have an impact on the results of students.

Key words : skills, stereotype threat, evaluation, school

