



HAL
open science

Est-ce que l'affichage des compétences lors d'une évaluation a des conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype en impactant la réussite scolaire des élèves ?

Marion Guyomarch

► To cite this version:

Marion Guyomarch. Est-ce que l'affichage des compétences lors d'une évaluation a des conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype en impactant la réussite scolaire des élèves ?. Education. 2019. dumas-02277555

HAL Id: dumas-02277555

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02277555>

Submitted on 5 May 2021

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



Mémoire présenté par

Marion GUYOMARCH

Soutenu le

Mardi 18 juin à BOURGES

pour obtenir le diplôme du

Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Psychologie

Est-ce que l'affichage des compétences lors d'une évaluation a des conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype en impactant la réussite scolaire des élèves ?

Dirigé par

Mme Cindy CHATEIGNIER (maître de conférences en psychologie sociale)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Pascale BEGUE (PREC Formatrice de lettres), présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Cindy CHATEIGNIER (maître de conférences en psychologie sociale), directrice du mémoire

Mme Florence RIBAYRE (PEMF), professeure des écoles maître formateur

Année universitaire 2018-2019



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

Master MEEF

2018-2019

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : GUYOMARCH

Prénom : Marion

Date : 29/05/19

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé

Marion GUYOMARCH

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes sincères remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de mon mémoire de recherche qui est un travail de plusieurs mois.

Tout d'abord, je remercie, Mme Cindy Chateignier, directrice de ce mémoire, pour son accompagnement, ses encouragements, son soutien ainsi que sa disponibilité tout au long de l'année scolaire.

Je souhaite remercier les trois professeures des écoles qui m'ont autorisée à venir tester ma partie méthodologique dans leur classe ainsi que leurs élèves du cycle 3 qui ont contribué à mes recherches par leur motivation et leur implication dans l'évaluation proposée.

Enfin, je remercie également ma famille et mes amis qui ont pu m'encourager pour ce travail.

TABLE DES MATIERES

Introduction	6
Partie théorique	10
I. La menace du stéréotype	10
1. Définition	10
II. Les éléments de l'émergence de la menace du stéréotype	14
1. La connaissance du stéréotype	14
2. La difficulté de la tâche	14
3. La pertinence du stéréotype dans la situation	15
4. L'identification au domaine stéréotypé	15
III. Les mécanismes qui expliquent la chute de performance	16
1. Les attentes négatives de performance.....	16
2. L'émergence de pensées intrusives et négatives.....	16
3. L'émergence et la régulation des émotions	17
IV. La menace du stéréotype chez les enfants	18
1. Quelques exemples d'études menées.....	18
2. En quoi l'affichage des compétences peut faire émerger la menace du stéréotype ?	21
V. Problématique et hypothèse théorique	22
Partie méthodologie	23
I. La population	23
II. Le matériel	24
1. Les compétences évaluées	24
2. Les exercices de français	25
III. La procédure	26
Résultats	29
I. Quel est l'effet du sexe de la population testée sur la performance en français ?	29
II. Quel est l'effet de l'affichage ou non des compétences en amont de l'évaluation sur la performance en français ?	29
III. Quel est l'effet du sexe et de l'affichage des compétences sur la performance en français ?	30
IV. Quel est l'effet de classe sur la performance en français ?	31
V. Quel est l'effet de l'importance et de l'habitude de réussir sur la performance en français ?	32
VI. Quel est l'effet des pensées intrusives sur la performance en français ?	33
Discussion	34
I. Reprise des résultats	34
II. Interprétation des résultats	34
III. Les limites de l'étude	36

Apports professionnels	39
Ouverture professionnelle	43
Bibliographie.....	44
Annexes.....	47

INTRODUCTION

L'objectif de la psychologie sociale est d'étudier les processus mentaux et les comportements des individus dans un contexte social particulier. Autrement dit, ici on cherche à comprendre ce qui se passe dans la tête des individus lorsqu'ils produisent un comportement dans un contexte social précis. Cet éclairage particulier offre l'opportunité d'essayer de comprendre l'impact des stéréotypes sur la performance des individus notamment des élèves quand ils se trouvent en situation d'évaluation.

L'évaluation consiste à examiner les effets de l'action pédagogique d'un enseignant. Elle permet de donner de la valeur pour soi et pour les autres, et pour aider à prendre une décision, pour réguler. Elle ne doit pas être une sanction. Elle est le reflet du niveau et de la qualité des performances réalisées par les élèves du fait de l'action de l'enseignant par rapport au niveau souhaité. Elle consiste toujours à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinents, c'est-à-dire celles qui doivent être conformes à l'objectif de l'évaluation (Ministère de l'éducation Nationale, 2014).

La pertinence des informations tient surtout au choix que l'on fait des informations à recueillir, elles doivent être fiables et valides. La fiabilité correspond à la caractéristique qui fait que l'information recueillie ne subit pas de variations dans le temps, ni avec la personne en charge de la recueillir. De plus, la validation du contenu implique que les outils d'évaluation permettent de recueillir les informations effectivement recherchées.

Les qualités attendues d'une évaluation sont la validité, la fiabilité, la rigueur, l'efficacité, la pertinence et l'utilité.

Il existe trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. L'évaluation diagnostique est proposée en début de séquence, elle permet de faire le point sur ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas ou ce qui est en cours d'acquisition. Elle permet également à l'enseignant d'adapter sa séquence en fonction des réels besoins et de programmer son enseignement. Cette évaluation diagnostique a donc un double enjeu, pour l'élève et pour l'enseignant. Quant à l'évaluation formative qui est intermédiaire dans la séquence, elle va permettre à l'enseignant de valider certaines

compétences ou au contraire de retravailler les difficultés dans les apprentissages. Pour terminer, l'évaluation sommative se situe en fin de séquence et permet de faire un bilan des compétences acquises par chaque élève. Dans ce mémoire, c'est l'évaluation sommative qui concentrera notre attention.

Evaluer est donc un geste professionnel, c'est une ressource pédagogique pour l'enseignant(e) afin d'adapter sa pratique. L'évaluation fait partie du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation dans les compétences communes à tous les professeurs « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

L'évaluation ne doit pas être malveillante et menaçante. Elle ne doit pas mettre une pression trop forte au point de générer un stress inhibiteur et de produire de la peur et de l'angoisse. On sait qu'un climat de peur ne permet pas à l'élève de mobiliser pleinement ses ressources en situation d'évaluation (Gérard de Vecchi, 2011). De la même façon, une évaluation qui produit de la peur empêche d'apprendre (Langlet, 1985).

Dans la pratique, une évaluation est mesurée par le biais de compétences à acquérir pour l'élève. « Une compétence est donc l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche comme ici dans ce mémoire de recherche à travers l'évaluation proposée, ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture – Décret n°2015-372 du 31 mars 2015).

Un grand débat émerge entre connaissances et compétences, qu'en retenir ? Les compétences sont de l'ordre des connaissances (savoirs), des capacités (savoir-faire) et de l'attitude (savoir-être). Les enseignements qui ressortent du débat connaissances vs. compétences sont plutôt favorables au développement de pratiques d'enseignement et d'évaluation centrées sur les compétences. De plus, tous les objets d'apprentissage (savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences) doivent être pris en compte au moment des apprentissages ainsi que pour l'évaluation. En effet, « par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

(2015), porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible », et dans la durée, des apprentissages effectués. Les compétences sont des objets d'apprentissage finalement plus riches et plus utiles que les simples connaissances. Ce socle commun identifie donc les connaissances et compétences devant être acquises par un élève à l'issue de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Pour la plupart des élèves, l'école maternelle est un cycle qui a précédé leur scolarisation ce qui leur a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble. C'est pourquoi la scolarisation obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation.

Ce socle commun est composé de huit dimensions qui sont les suivantes :

- Langue française à l'oral et à l'écrit
- Langages mathématiques, scientifiques et informatiques
- Langues étrangères et régionales
- Langages des arts et du corps
- Méthodes et outils pour apprendre
- La formation de la personne et du citoyen
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- Les représentations du monde et de l'activité humaine

A la fin des cycles 2 et 3, un bilan de fin de cycle est réalisé afin d'évaluer le niveau de maîtrise des huit composantes de ce socle commun qui servira à remplir le livret scolaire unique (LSU) du CP à la 3^{ème}. Les compétences sont également utilisées à l'école maternelle sous la forme d'un carnet de suivi des apprentissages qui est renseigné tout au long du cycle. De ce fait, les compétences ont une grande place dans le milieu scolaire, nous allons donc chercher à voir si celles-ci impactent la réussite scolaire des élèves en lien avec la menace du stéréotype en émettant la problématique qui suit « Est-ce que l'affichage des compétences lors d'une évaluation a des conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype en impactant la réussite scolaire des élèves ? ».

Pour répondre à cette problématique, je m'intéresserai dans la première partie au phénomène de la menace du stéréotype. Dans une seconde partie, je traiterai la mise en place de ce phénomène dans plusieurs classes en analysant les résultats obtenus. Enfin, dans la dernière partie nous discuterons les résultats obtenus ainsi que les apports professionnels que ce mémoire a permis de développer.

I. LA MENACE DU STEREOTYPE

1. DEFINITION

Avant de définir la menace du stéréotype, il semble important de donner une définition du terme stéréotype. Ce terme date du dix-huitième siècle et est composé de deux mots grecs : *stereos* (solide) et *tùpos* (empreinte, caractère). Un stéréotype représente donc un procédé typographique qui a pour but de « convertir en planches solides d'un seul bloc des pages préalablement composées en caractères mobiles » (Mortier, 1963). En 1922, c'est le journaliste Walter Lippmann qui fait entrer dans le champ des sciences sociales le concept de stéréotype. Ce terme de stéréotype désigne des « images dans nos têtes » simplificatrices, relativement rigides, et pas toujours de bonne qualité. En employant ce terme d'imprimerie, il montre les images que nous nous construisons au regard des groupes sociaux ainsi que des croyances. Il souligne l'indispensabilité de ces images pour faire face à la complexité de notre environnement social afin de simplifier la réalité et donc de s'y adapter. Cette idée est appuyée dans le dictionnaire Larousse en donnant la définition suivante « Expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché ».

Nous sommes confrontés quotidiennement aux stéréotypes. Chaque personne grandit avec ces stéréotypes différents selon sa culture. Nous pouvons ainsi donc dire que nous les côtoyons dès notre enfance. Les stéréotypes sont transmis par les acteurs proches de notre socialisation tels que nos parents, nos pairs ainsi que nos enseignant(e)s mais également par la société elle-même à travers les jouets (Tap, 1985) offerts aux enfants (des jouets roses pour les filles et bleus pour les garçons), aux histoires qui les bercent ou encore par le biais des divers médias auxquels ils sont confrontés (télévision, internet, magazines...). C'est pourquoi l'acquisition des stéréotypes se fait très précocement. Dès l'âge de deux ans, les enfants ont acquis les premiers stéréotypes de genre en connaissant les rôles impartis à leur mère, à leur père et donc par transférabilité à l'ensemble des hommes et des femmes de la société (Dafflon-Nouvelle, 2006). A l'arrivée de l'adolescence, en tant que citoyen français, nous savons, car nous avons appris, que les Asiatiques présentent une supériorité en

mathématiques, que les Noirs présentent une supériorité dans le domaine du sport (plus spécifiquement en athlétisme et en basket) et que les femmes sont supérieures dans le domaine du social et dans le domaine langagier. Quant aux hommes, ils manipuleraient avec brio les cartes routières ce qui serait dû à leurs compétences avancées en orientation spatiale. En contrepartie de tous ces stéréotypes positifs, il existe des stéréotypes négatifs. Les membres des minorités ethniques auraient ainsi une intelligence inférieure, les femmes possèderaient une incompetence en mathématiques, en conduite automobile et en orientation spatiale (Jamieson & Harkins, 2007). Tandis que les hommes connaîtraient une infériorité dans le domaine du français, notamment en lecture et en orthographe (Pansu, Régner, Max, Colé, Nezlek & Huguet 2016). Les personnes âgées sont également touchées par les stéréotypes négatifs dans les tâches mémorielles (Levy, 1996).

Or, ces stéréotypes ont des conséquences sur les individus. Les stéréotypes peuvent servir de base de jugement pour les individus d'une part (Bodenhausen & Wyer, 1985). Par exemple, lorsqu'on va se trouver face à un individu, la simple rencontre avec celui-ci va suffire à activer en mémoire la représentation mentale du groupe social (Croizet & Leyens, 2003) de ce dernier (les hommes, les femmes, les chômeurs, les membres d'une minorité ethnique...). Puis en conséquence, les stéréotypes qui sont directement associés à cette catégorie sociale particulière. Les stéréotypes présentent ainsi un haut degré d'automatisme. Il suffit seulement d'une rencontre, d'un contact, d'une interaction avec la personne pour que les stéréotypes de la catégorie soient activés en mémoire ce qui fait que très rapidement, vont être présents ces stéréotypes pour venir juger le comportement produit par la personne qui est en face de nous (son comportement, les propos développés). Les stéréotypes vont ainsi servir de filtre d'interprétation. Ce qui va pouvoir donner lieu à des phénomènes comme l'effet Pygmalion (Rosenthal, 1966). L'effet Pygmalion décrit un phénomène inconscient selon lequel l'enseignant(e) va se construire une certaine « image » de l'élève et le traiter en fonction de cette dernière. Son attitude et son évaluation seront donc induites en fonction de cette image. De ce fait, cette image inconsciente va influencer la notation ou les appréciations. Pour un « bon élève » les appréciations seront plutôt positives et le « mauvais élève » sera au contraire critiqué et sa notation vue à la baisse (Rosenthal & Jacobson, 1968). Les stéréotypes peuvent donc orienter

notre interprétation du réel. Mais qu'en est-il des personnes qui sont la cible directe de ces stéréotypes ? Quelles sont les conséquences sur ces individus membres de groupes négativement stéréotypés ? C'est la théorie de la menace du stéréotype qui va permettre d'élaborer une réponse à cette question.

La théorie de la menace du stéréotype décrit le poids que peut constituer l'appartenance groupale pour les individus c'est-à-dire le fait d'être une femme, un homme, un chômeur, un membre d'une minorité ethnique et plus spécifiquement le poids que peut constituer les stéréotypes qui sont associés à ces différents groupes sociaux. La menace du stéréotype décrit un phénomène selon lequel lorsqu'un individu négativement stéréotypé va se retrouver dans une situation évaluative, dans le domaine dans lequel il existe un stéréotype négatif concernant le groupe social de cet individu, l'interaction entre l'identité sociale de la personne et cette situation d'évaluation va rendre saillant le stéréotype à l'esprit de cet individu et entraîner une diminution de ses performances à l'évaluation qu'il est en train d'exécuter. Pour conséquences, les performances obtenues par la personne dans ce contexte ne sont pas du ressort de ses capacités réelles, de ses compétences propres puisque la compétence est parasitée par la prédiction d'échec et le poids que constitue le stéréotype.

La première étude de ce phénomène date de 1995 et a été réalisée par Steele et Aronson. Ces deux chercheurs ont initié leurs travaux sur ces problématiques face au constat qu'ils ont fait dans la société américaine d'une moindre réussite de la population noire américaine aux Etats-Unis, comparativement aux Blancs et ce quel que soit le niveau de scolarité. Leur étude a été menée à l'Université de Stanford où ils ont recruté des étudiants noirs et des étudiants blancs, à qui ils ont demandé de réaliser une tâche de performance consistant en l'exécution d'un certain nombre d'exercices lexicaux standardisés assez complexes tirés du Graduate Record Examination (GRE), tests d'entrée à l'université.

Afin de tester l'impact des stéréotypes sur la réussite des étudiants noirs, ils expliquent à la moitié des étudiants noirs et blancs que les exercices consistent en une mesure de leurs aptitudes intellectuelles. Il leur est expliqué que les exercices qu'ils vont réalisés sont diagnostiques de leur capacité intellectuelle. Cette consigne a pour objectif de permettre l'application du stéréotype. Les Noirs Américains souffrent

d'un stéréotype d'infériorité intellectuelle aux Etats-Unis et on leur dit justement qu'on va les évaluer sur leur intelligence. Pour l'autre moitié des étudiants noirs et blancs, cette fois-ci les mêmes exercices sont présentés non plus comme une mesure des capacités intellectuelles mais comme du matériel verbal à tester pour une recherche sur le fonctionnement de la mémoire. Donc là, cette fois-ci, la consigne ne permet pas l'application du stéréotype.

Steele et Aronson (1995) constatent alors que pour les étudiants noirs américains qui pensent que l'on teste leur intelligence par le biais des exercices réussissent moins bien la tâche que lorsqu'ils pensent participer à une étude sur le fonctionnement de la mémoire. Dans cette dernière condition, quand ils pensent participer à une étude sur le fonctionnement de la mémoire, les résultats montrent qu'ils réussissent aussi bien que les Blancs. On voit que chez les Blancs Américains, quelle que soit la consigne de présentation, ils réussissent aussi bien les uns que les autres. Par cette étude, pour la première fois, Steele et Aronson mettent en évidence que la façon dont on présente une évaluation a un vrai impact sur la performance des individus et pas n'importe quels individus, certains individus parce qu'ils appartiennent à certains groupes sociaux.

Dans une deuxième étude, Steele et Aronson (1995) vont en plus apporter la preuve de l'implication des stéréotypes dans cette chute de performance que l'on observe. En utilisant une mesure subtile de l'activation des stéréotypes, ils vont mettre en évidence que chez ces étudiants noirs américains placés en situation de menace du stéréotype, on observe une activation plus importante des stéréotypes qui sont liés aux compétences des noirs américains (exemples : faible, stupide...), ce qu'on ne retrouve pas dans les réponses des autres groupes de participants.

Les stéréotypes peuvent ainsi nous faire échouer dans des situations d'évaluation.

II. LES ELEMENTS DE L'EMERGENCE DE LA MENACE DU STEREOTYPE

Des chercheurs comme Crocker, Major et Steele (1998), O'Brien et Crandall (2003) ou bien Schmader (2010) ont longuement étudié les éléments qui devaient être présents lors d'une évaluation pour qu'il y ait un risque d'émergence de la menace du stéréotype. De ce fait, ils ont fait ressortir quatre facteurs, constituant des pré requis de l'émergence de la menace du stéréotype concernant toutes les catégories de personnes. Ces quatre préalables sont : la connaissance du stéréotype, la difficulté de la tâche, la pertinence du stéréotype dans la situation et l'identification au domaine stéréotypé.

1. LA CONNAISSANCE DU STEREOTYPE

Les travaux de Crocker, Major et Steele (1998) montrent que la menace du stéréotype apparaît que si les individus connaissent le stéréotype pesant sur leur appartenance groupale. Néanmoins, nous avons vu un peu plus tôt dans ce développement que l'acquisition des stéréotypes arrive très tôt chez les individus. Finalement, à l'âge où l'on commence à être évalué dans le milieu scolaire, cette connaissance du stéréotype est présente chez pratiquement tout le monde en raison de l'acquisition que l'on en a faite lors de notre socialisation. Ici, nous parlons bien de connaissance du stéréotype et non d'adhésion au stéréotype. D'autres travaux nous montrent que même si un individu n'adhère pas au stéréotype de son groupe, s'il n'est pas d'accord avec ce dernier, il est tout de même susceptible d'y être vulnérable (Marx, Brown & Steele, 1999).

2. LA DIFFICULTE DE LA TACHE

Par ailleurs, des travaux montrent que l'on peut observer une chute de performance si la tâche demandée à réaliser aux individus est une tâche compliquée qui requiert des ressources cognitives importantes pour être réussie. Dans le cas d'une tâche facile ou automatisée, les travaux montrent que la menace du stéréotype n'apparaît pas (Keller, 2007 ; Nguyen & Ryan, 2008 ; O'Brien & Crandall, 2003 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999, étude 1). En effet, dans ce cas, les individus sentent, du moins temporairement, qu'ils ont des ressources pour faire face à la tâche. Les individus

voient qu'ils parviennent à faire les exercices, qu'ils arrivent à les comprendre donc ils arrivent à dépasser la menace du stéréotype au moins provisoirement. Dans ce cas présent, ils parviennent à réussir la tâche demandée. Néanmoins, cela ne signifie pas que dans une autre situation, ils ne risquent pas d'être menacés (O'Brien & Crandall, 2003 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999). Or en classe, les élèves se trouvent régulièrement face à des situations d'évaluation dans lesquelles ils doivent exécuter des tâches qui demandent des efforts cognitifs, les exposant ainsi au risque d'émergence de la menace du stéréotype.

3. LA PERTINENCE DU STEREOTYPE DANS LA SITUATION

Comme nous l'avons vu précédemment avec l'étude de Steele et Aronson (1995), lorsque l'on rend le stéréotype non applicable à la situation, on note que la performance des individus est préservée. Ainsi, le stéréotype ne peut pas s'appliquer et donc les individus ne se sentent pas menacés. Le fait est que la majorité des évaluateurs, comme les enseignant(e)s, n'ont souvent pas conscience que la façon dont ils vont présenter la tâche d'évaluation peut avoir de vraies conséquences sur la réussite des individus. Ils peuvent donc sans s'en rendre compte rendre applicable ce stéréotype.

4. L'IDENTIFICATION AU DOMAINE STEREOTYPE

De nouveau, des travaux montrent qu'afin que la menace du stéréotype entraîne une diminution de la performance il faut que les individus soient fortement identifiés au domaine touché par le stéréotype négatif (Schmader, 2010 ; Schmader, Forbes, Zhang, & Mendes, 2009 ; Steele & Aronson, 1995). En effet, si je suis très fortement identifiée, si c'est très important pour moi de réussir en mathématiques, je vais être plus vulnérable à la menace du stéréotype car cela remet en question des valeurs qui sont importantes pour moi.

A l'issue de l'énonciation de ces quatre facteurs, on imagine qu'il peut y avoir un panel assez large d'individus qui peuvent être touchés par la menace du stéréotype tels que les femmes en mathématiques (Spencer, Steele & Quinn, 1999), la performance athlétique des Blancs (Stone, Lynch, Sjomeling & Darley, 1999), les

personnes âgées dans les tâches mémorielles (Levy, 1996), les hommes avec les informations affectives (Leyens, Désert, Croizet & Darcis, 2000).

III. LES MECANISMES QUI EXPLIQUENT LA CHUTE DE PERFORMANCE

Pour connaître les mécanismes en jeu, les chercheurs analysent les causes de la chute de performance et pour ce faire, tenter d'identifier ce qu'il se passe dans la tête des individus pour que ce stéréotype parvienne à parasiter leur performance. Plusieurs facteurs ont été mis en évidence.

1. LES ATTENTES NEGATIVES DE PERFORMANCE

En 2007, des travaux comme ceux de Rosenthal et ses collaborateurs nous montrent que lorsque les individus sont placés en situation de menace du stéréotype, ils s'attendent à échouer avant même qu'on leur distribue l'évaluation. Affirmativement, le stéréotype qui pèse sur les individus prédit leur échec. De ce fait, avant même qu'ils voient ce à quoi ils auront à faire face, c'est-à-dire au contenu de l'évaluation, ils s'attendent à échouer. Cette posture d'échec n'est sans doute pas idéale pour obtenir une réussite à la tâche à accomplir (Marx & Goff, 2005 ; Rosenthal, Crisp & Suen, 2007).

2. L'EMERGENCE DE PENSEES INTRUSIVES ET NEGATIVES

A l'heure actuelle, il existe une seule recherche qui a travaillé sur l'implication des pensées négatives chez les individus en situation de menace du stéréotype (Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner, 2005). Cette dernière met en évidence l'émergence de pensées négatives qui viennent assaillir pendant l'exécution de la tâche les personnes placées en situation de menace du stéréotype. Dans l'étude de Cadinu, les chercheurs demandent à des femmes que l'on place en situation de menace, dans le domaine des mathématiques, de lister après la réalisation des exercices les pensées qu'elles avaient eu pendant l'exécution. Les résultats montrent que lors de la réalisation des exercices de mathématiques par ces femmes, différentes idées surgissent dans leur esprit comme « Je ne suis pas bonne en mathématiques », « Les exercices sont trop

difficiles pour moi », « Je ne vais pas y arriver ». Ces idées sont donc en lien avec leur soi-disant incompétence en mathématiques.

3. L'EMERGENCE ET LA REGULATION DES EMOTIONS

Dans cette situation de menace de stéréotype, il y a également toute une sphère émotionnelle qui va venir s'ajouter. Les travaux relèvent qu'en situation de menace du stéréotype les individus vont se sentir anxieux, ils vont avoir peur (Chateignier, 2012) voire même ils peuvent se sentir en colère (Chateignier, Chekroun, Nugier & Dutrévis 2011). Or les individus vont devoir faire face à toutes ces émotions émergentes et surtout vont devoir les réguler. Or cette régulation demande des ressources cognitives importantes. L'impact des émotions peut donc être important ici (Johns, Inzlicht, Schmader 2008).

De plus, l'ensemble des travaux sur les différents mécanismes nous expliquent que ces trois facteurs étudiés auparavant contribueraient à un phénomène qui serait responsable de la chute de performance observée : la surcharge de la mémoire de travail. En effet, les individus placés en situation de menace de stéréotype se retrouveraient dans l'incapacité cognitive de traiter les exercices qu'on leur demande de faire. Pour comprendre comment une surcharge de la mémoire de travail peut diminuer la performance, il est tout d'abord important de comprendre ce qu'est la mémoire de travail et quel est son fonctionnement.

La mémoire de travail est un système de mémoire à court terme impliqué dans un processus de contrôle, de régulation et de maintien actif d'une somme limitée d'informations d'une pertinence immédiate pour la tâche en cours (Baddeley & Hitch, 1974). Notre mémoire de travail nous sert à être efficace dans les tâches que l'on a à réaliser. Ce système nous sert en effet de filtre cognitif face à toutes les informations qui nous assaillent constamment pour ne retenir que celles qui sont vraiment pertinentes pour nous permettre de réussir la tâche que l'on est en train de réaliser. Par exemple, pour un enfant apprenant à lire, c'est sa mémoire de travail qui va lui permettre de maintenir en mémoire la syllabe ou le mot qu'il vient juste de lire pour peu à peu construire le sens de la phrase et puis après le sens du texte. Sans cette mémoire de travail, on ne serait pas efficace, on n'arriverait pas à retenir les

informations. Son rôle est donc de maximiser les ressources cognitives qui sont à disposition pour nous permettre de réussir (Bower, Clark, Lesgold & Winzenz, 1969).

Dans cette situation de menace de stéréotype, nous allons voir en quoi une surcharge de la mémoire de travail peut être un problème. Nous avons vu qu'en situation de menace de stéréotype, les individus se trouvant dans cette situation doivent faire face à des attentes négatives de performance (Marx & Goff, 2005, Rosenthal, Crisp & Suen, 2007), des pensées intrusives (Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner, 2005) et réguler leurs émotions (Chateignier et al, 2011). Tous ces facteurs vont puiser dans les ressources cognitives des individus, laissant déjà peu d'espace à tout autre tâche. En plus de cela, il est demandé aux individus de réaliser des exercices dans le cadre d'une évaluation. Autrement dit, ils ont une très grande partie de leur mémoire de travail qui est occupée par ces trois facteurs et peu de place est consacrée à la réalisation et à la réflexion sur les exercices qu'on leur demande de faire. Somme toute, nous comprenons mieux pourquoi ils réussissent moins bien que ceux qui ont entièrement leurs ressources cognitives à allouer aux exercices qu'on leur demande de faire.

IV. LA MENACE DU STEREOTYPE CHEZ LES ENFANTS

1. QUELQUES EXEMPLES D'ETUDES MENEES

Dans cette partie, on se demandera si la menace du stéréotype peut également apparaître chez les enfants ? Il existe peu de travaux testant cette population. Cependant, une étude, celle d'Huguet et Régner est publiée en 2007. Cette étude a été réalisée sur un échantillon de 454 élèves de 11 à 13 ans dans un contexte de classe ordinaire. Ainsi, les chercheurs se sont déplacés dans les classes pour mener l'étude. Huguet et Régner vont demander aux enfants de réaliser une tâche en mathématiques, stéréotype négatif chez les filles (Jamieson & Harkins, 2007). Pour une première moitié d'entre eux, la tâche va être présentée comme une mesure des capacités en géométrie. Cependant, pour l'autre moitié de la classe, la tâche sera présentée d'une autre manière. En effet, on ne va pas leur dire que l'on évalue leurs capacités en géométrie, on va leur dire qu'on évalue leurs capacités en dessin. Pour être plus précis, il s'agit pour les enfants de mémoriser une figure géométrique

complexe pendant un temps limité de 90 secondes. A l'issue de ces 90 secondes, les enfants disposent de 5 minutes pour reproduire le plus exactement possible, donc à l'échelle, la figure. Les résultats montrent que lorsqu'on présente la tâche comme une évaluation en géométrie, les filles réussissent moins bien que quand elles pensent être évaluées en dessin. Tandis que chez les garçons, le résultat est inverse. Huguet et Régner observent que même chez les filles n'adhérant pas au stéréotype, on observe un phénomène de chute de performances.

Une seconde étude a été faite plus récemment, en 2016 par Pansu et ses collaborateurs Régner, Max, Colé, Nežlek et Huguet. Ici, elle a été réalisée sur 80 élèves de 9 ans, plus particulièrement dans quatre classes de CM2. L'étude est également réalisée dans un contexte de classe ordinaire comme celle présentée précédemment. Actuellement, c'est la seule qui s'est intéressée aux stéréotypes d'infériorité des garçons dans le domaine de la lecture. Les rapports PISA (2016) insistent sur les inégalités existantes entre les filles et les garçons en mathématiques certes mais il y en a aussi en lecture et ciblant les garçons. La majorité des travaux réalisés sur les enfants sont sur les stéréotypes en mathématiques, sur les stéréotypes d'incompétence des filles en mathématiques, très peu concernent les garçons.

Or le dernier rapport PISA montre un écart de 44 points dans les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) entre les garçons et les filles et de 38 points juste en France (PISA, 2016). Cet écart de 38 représente plus d'une année scolaire de retard, ce qui est alarmant. C'est pourquoi, il faut s'arrêter sur ce stéréotype afin d'essayer de réduire cet écart.

En revenant sur l'étude de Pansu et collaborateurs (2016), deux consignes étaient données aux enfants. Pour la première moitié des élèves, on va dire qu'ils vont réaliser un test de lecture conçu pour évaluer leurs capacités en lecture ce qui donne la possibilité d'application du stéréotype et dans l'autre consigne on leur dit qu'ils vont participer au test d'un nouveau jeu conçu pour un magazine. Les tâches sont les mêmes pour tout le monde. Il est demandé de lire silencieusement une liste de mots (486 mots) et de souligner les noms d'animaux (243 mots) présents dans cette liste. Ils ont également un temps limité pour réaliser cette tâche qui est ici de 3 minutes. Les chercheurs observent alors une moins bonne performance pour les garçons qui pensent qu'on évalue leurs capacités en lecture que lorsqu'ils pensent participer au

test d'un jeu pour un magazine. Le résultat est inverse chez les filles. Pansu et ses collaborateurs (2016) notent ces résultats uniquement chez les enfants fortement identifiés à la lecture. A contrario, pour ceux qui ne le sont pas, cela les protège en quelque sorte de la menace du stéréotype. Si cet éloignement temporaire du domaine touché par le stéréotype peut être salvateur sur le court terme, il peut sur le long terme être dramatique. La menace du stéréotype peut alors mener à une désidentification de l'élève dans le domaine ciblé voire même à une désidentification du milieu scolaire (Pansu, Régner, Max, Colé, Nezlek & Huguet 2016).

D'autres études ont été réalisées sur des enfants plus jeunes, dès 4 ans et demi dans un contexte de classe ordinaire. Par exemple, Shenouda et Danovitch se sont intéressées en 2014 au stéréotype d'incompétence des filles dans le domaine spatial. Dans la passation de la consigne, il existe une différence par rapport aux études précédentes, en regard du jeune âge des enfants. A la différence de ce qui a été développé précédemment, il a seulement été demandé aux enfants de cette étude de faire un coloriage. Pour la moitié des fillettes, il leur a été demandé de colorier une petite fille tenant une poupée à la main et pour l'autre moitié, elles devaient colorier un arbre, un dessin qui est donc assez neutre. Ici, l'objectif étant de rendre saillant implicitement l'identité de genre de la petite fille et les stéréotypes associés. Après trois minutes de coloriage, il est demandé aux fillettes de réaliser des constructions en lego à partir de modèles fournis. Les modèles sont constitués de deux à sept blocs. Auparavant, elles ont la possibilité de s'exercer puis il leur est demandé de réaliser en cinq minutes autant de constructions en lego qu'elles le peuvent. Concernant les résultats, les fillettes qui ont colorié une petite fille sont moins rapides pour faire leur construction en légo que celles qui ont colorié un arbre.

Dans cette étude, il semblerait que la menace du stéréotype apparaisse par la prédiction d'échec qui pèse sur les jeunes filles. Elles auraient tellement peur d'échouer qu'elles vérifieraient donc plusieurs fois leur construction pour s'assurer qu'elle soit identique au modèle donné. Une sur vérification de la tâche serait mise en place afin qu'elles arrivent à produire des constructions aussi bien que les autres mais sur un temps plus long.

Cette question de temps limité soulève un questionnement. Effectivement, dans les situations d'évaluation les enfants ont un temps limité pour réaliser celle-ci.

Lorsque l'on place les enfants dans une situation limitée, la menace du stéréotype peut peser sur certains groupes. En raison de cette menace du stéréotype, les individus vont sans doute passer plus de temps sur les tâches et ne vont donc pas avoir le temps de tout traiter. C'est pourquoi on observera dans ma situation d'expérimentation si le temps limité a un impact.

2. EN QUOI L'AFFICHAGE DES COMPETENCES PEUT FAIRE EMERGER LA MENACE DU STEREOTYPE ?

Dans cette dernière partie, nous allons voir si la menace du stéréotype peut émerger chez les élèves placés en situation d'évaluation. Comme nous l'avons évoqué en amont, quatre facteurs (la connaissance du stéréotype, la difficulté de la tâche, la pertinence du stéréotype dans la situation et l'identification au domaine stéréotypé) avaient pour risque de faire émerger la menace du stéréotype.

On sait que les jeunes enfants possèdent déjà des connaissances sur les stéréotypes ce qui engendrent des conséquences sur les mécanismes psychologiques qui mènent à la performance. Les stéréotypes négatifs dans le domaine des mathématiques et du français sont déjà ancrés (Dafflon-Nouvelle, 2006). Cet indicateur ne semble pas remplir de rôle dans l'évaluation face aux compétences.

Concernant la difficulté de la tâche, en lien avec l'affichage des compétences, les élèves comprennent que ce n'est plus seulement des exercices d'entraînement mais une tâche qui va conduire à évaluer leurs propres compétences. Comme nous l'ont montré Steele et Aronson en 1995, la façon de présenter la tâche a un vrai impact sur la performance des individus stéréotypés négativement. Ainsi, cette présentation des compétences qui mène à l'évaluation pourrait faire émerger la menace du stéréotype.

Dans le cas de la pertinence du stéréotype dans la situation, les performances vont être amenées à chuter pour les individus négativement stéréotypés. Effectivement, la présence de ces compétences dans un domaine précis où les individus sont stéréotypés négativement peut laisser penser aux élèves que l'évaluation aura un niveau trop élevé et qu'ils vont échouer.

Enfin, quelques élèves se dévalorisent et ne se sentent pas capables de réaliser certaines tâches, comme les femmes le disent souvent « Je suis mauvaise en

mathématiques ». A contrario, un individu fortement identifié dans un domaine va être motivé pour réussir et il voudra augmenter ses performances. S'il perçoit les compétences comme une menace, il va mettre à profit son identification au stéréotype pour ne pas échouer.

L'ensemble des recherches tend à montrer que l'affichage des compétences sur une évaluation engendrent un risque d'émergence de la menace du stéréotype chez les individus négativement stéréotypés.

V. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE THEORIQUE

Grâce aux différentes recherches actuelles mises en avant dans la partie théorique présentée ci-dessus, nous avons des connaissances plus approfondies sur cette situation de menace de stéréotype. Désormais, nous sommes conscients de l'impact de la performance des élèves lors d'une évaluation. Un tel sujet, nous pousse à nous interroger sur la problématique suivante : « Est-ce que l'affichage des compétences lors d'une évaluation a des conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype en impactant la réussite scolaire des élèves ? ».

Pour tenter de répondre à cette problématique dans la suite de ce mémoire de recherche, nous avons décidé de travailler sur une évaluation en français, dans le domaine « étude de la langue » en lien avec les programmes de 2016. Cette évaluation fait probablement apparaître la menace du stéréotype, chez les garçons, qui sont la cible d'un stéréotype négatif dans ce domaine : « Les garçons sont moins performants que les filles en français. »

Nous pouvons formuler d'ores et déjà une hypothèse générale répondant à notre problématique : les garçons ayant les compétences affichées sur leur évaluation auront de moins bons résultats à l'ensemble des exercices proposés que les autres élèves c'est-à-dire les garçons sans les compétences, les filles avec et sans les compétences.

I. LA POPULATION

Afin de répondre à la problématique présentée précédemment, j'ai mené mon étude dans trois classes d'une même école. Ces trois classes étaient encadrées par des enseignantes. J'ai opté pour des classes avec des enseignants de même sexe afin de ne pas ajouter un facteur supplémentaire lors de la réalisation de la tâche.

J'ai choisi une école élémentaire qui est située à Bourges dans le département du Cher (18) où j'ai effectué un stage dans le cadre de ma deuxième année de master MEEF 1^{er} degré. Elle est implantée dans un quartier résidentiel et accueille un public de niveau social moyen, voire plus. Une mixité sociale a été introduite par les différentes politiques de la ville. La construction de logements sociaux dans ce quartier a permis d'accueillir des populations délocalisées des quartiers nord de Bourges. L'école élémentaire accueille à ce jour un peu plus de 200 enfants répartis en 11 classes : 2 classes de CP ; 2 CE1 ; 2 CE2 ; 1 CM1 ; 1 CM1/CM2 ; 1 CM2 et une classe ULIS.

Actuellement, peu de travaux sont menés sur les enfants concernant la menace du stéréotype. C'est pourquoi j'ai choisi de mener mon étude sur cette population dans trois classes de cycle 3. Les élèves étaient scolarisés plus particulièrement en classe de CM1 et CM2 et étaient donc âgés entre 8 et 10 ans.

Pour l'ensemble des classes, nous pouvons remarquer que la répartition au niveau des garçons et des filles est similaire. La classe des CM1 est constituée de 13 garçons et 13 filles ; la classe des CM1/CM2 est composée de 11 garçons et 13 filles ; pour finir la classe des CM2 est formée de 13 garçons et 12 filles. Cette étude rassemble donc un échantillon total de 75 élèves dont 37 garçons et 38 filles.

Au moment de l'étude, deux absents (une fille et un garçon) ont été comptés dans la classe des CM1, la classe des CM1/CM2 était au complet et dans la classe des CM2, seulement une élève était absente.

A propos de l'exploitation des résultats, la copie d'une élève n'a pas été prise en compte puisqu'elle a réalisé l'évaluation à l'aide de son enseignante. Cette élève étant

dyslexique, son enseignante a en effet dû lui apporter de l'aide pour lui relire les consignes. « La dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). » (Organisation Mondiale de la Santé, 1896). Un second élève a été enlevé de l'étude car il est en inclusion scolaire. Ces élèves ont participé avec enthousiasme aux exercices afin de ne pas se sentir exclus de leur classe. Enfin, de manière générale, l'ensemble des élèves s'est investi et a fait preuve de motivation pour ce travail.

II. LE MATERIEL

Rappelons que la problématique est la suivante : « Est-ce que l'affichage des compétences lors d'une évaluation a des conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype en impactant la réussite scolaire des élèves ? ».

1. LES COMPETENCES EVALUEES

De ce fait, pour tester ce mémoire de recherche, j'ai donc utilisé comme support l'évaluation en français notamment une avec l'affichage des compétences et l'autre sans compétences. Pour l'évaluation contenant les compétences affichées, les compétences évaluées au travers de cette évaluation sont écrites dans un tableau. Les quatre critères de réussite (non atteint, partiellement atteint, atteint, dépassé) figurent afin de déterminer un positionnement pour l'élève. Rappelons que l'objectif de cette étude est de savoir si l'affichage des compétences concernant l'évaluation engendre l'apparition de la menace du stéréotype sur les garçons en français en raison du stéréotype négatif qui pèse sur eux. Les compétences données sont les suivantes : identifier des mots d'une même famille, identifier les préfixes, identifier les suffixes, conjuguer des verbes au présent de l'indicatif, donner l'infinitif des verbes, identifier les classes de mots, écrire sans erreurs le féminin des noms et écrire sans erreurs le pluriel des adjectifs.

2. LES EXERCICES DE FRANÇAIS

J'ai opté pour une série d'exercices en étude de la langue en reprenant des notions vues depuis le début de l'année en lien avec les nouveaux programmes de 2018. Toutefois, les exercices ne doivent pas être trop simples puisque les élèves risquent de faire peu d'erreurs pouvant induire des conséquences sur les résultats en les faussant. La tâche doit être tout de même accessible aux élèves dans le but de pouvoir exploiter les résultats.

A propos de la notation, il a fallu adopter une correction de la manière la plus juste et équitable qui puisse être comme les enseignant(e)s doivent le faire. Chaque bonne réponse entraîne un point, a contrario une mauvaise réponse, un mot mal orthographié ou une absence de réponse engendre zéro point. Dans cette recherche, je ne m'intéresse pas au type d'erreur réalisé par les élèves, ainsi je n'ai pas appliqué de notation avec des demi points ou des quarts de points.

L'évaluation est notée sur un total de 55 points à travers huit exercices qui s'échelonnent de 5 à 10 points.

- Exercices 1, 4, 6 et 7 → 5 points
- Exercice 2 → 9 points
- Exercices 3 et 5 → 8 points
- Exercice 8 → 10 points

Donnons un exemple d'exercice comme celui proposé ci-dessous.

Exercice 5 : Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Lily et moi (attendre) Charlie devant l'hôtel de ville comme convenu. Il (arriver). Il (descendre) la rue Pasteur sur son vélo. Il (prendre) trop de vitesse et (perdre) l'équilibre en heurtant le trottoir. Nous (entendre) un grand bruit et nous nous (précipiter). Mais déjà un passant lui (tendre) la main.

III. LA PROCEDURE

Tout d'abord, n'étant pas professeure des écoles stagiaire, je me suis présentée aux élèves comme une étudiante souhaitant devenir professeur des écoles. Je leur ai précisé que dans le cadre de mes études il m'était indispensable d'avoir plusieurs classes pour tester mes travaux. L'étude a eu lieu le jeudi 4 avril 2019, l'après-midi entre 14h et 14h45 dans la classe des CM2 puis dans la classe des CM1/CM2 de 15h15 jusqu'à 16h. Je suis intervenue dans la classe des CM1 le lendemain matin, le vendredi de 8h30 à 9h15.

Pour réaliser mon étude concernant l'évaluation dans les différentes classes, j'ai décidé de positionner les élèves en îlots, plus précisément en quatre îlots. Les filles et les garçons étaient répartis de manière hétérogène en ayant quasiment le même nombre de filles et de garçons par îlots. Des travaux montrent que lorsque la répartition est non mixte cela peut générer de la menace du stéréotype (Eynaud & Dutrop-Voutsinos, 2013). Il me semblait plus pertinent de partager la classe avec deux îlots. D'un côté, les élèves effectuaient l'évaluation sans compétences et de l'autre côté sur les deux autres îlots, les élèves travaillaient sur l'évaluation avec l'affichage des compétences. Ce choix de séparation permettait aux élèves d'éviter de voir la copie de leurs camarades. De plus, j'ai fait un second choix concernant cette évaluation, j'ai décidé de la créer sous la forme d'un livret (cf. annexes 1 et 2) et non d'une double-page. Ce livret permettait également aux élèves de ne pas se rendre compte qu'ils ne possédaient pas tous la même évaluation, les compétences étaient invisibles au premier abord.

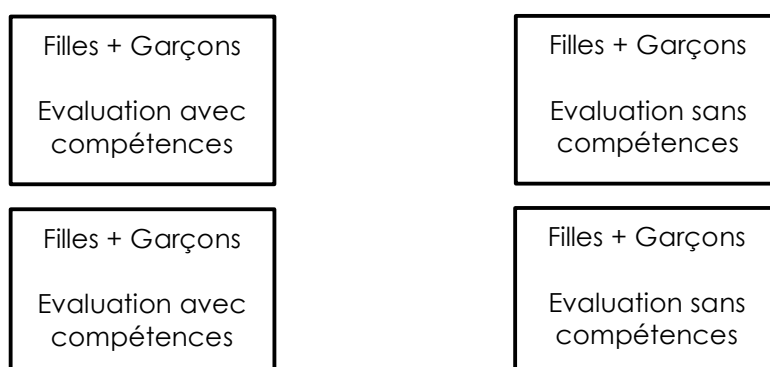


Illustration 1 : répartition des îlots

Ensuite, j'ai annoncé aux élèves que j'étais là pour leur faire passer une évaluation surprise sur l'ensemble des notions vues en français depuis le début de l'année. En effet, les élèves devaient effectuer une tâche scolaire avec des exercices sur le lexique, la conjugaison, la grammaire et l'orthographe.

Chacun d'entre eux possédait un livret. Ils avaient pour consigne de l'ouvrir après mon autorisation. Ils devaient lire attentivement les premières pages car pour certains ils devaient être concentrés sur la lecture des compétences. Ensuite lorsque tout le monde avait fini de lire et de répondre à la question concernant les pensées intrusives (Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner, 2005), j'ai démarré le chronomètre pour qu'ils effectuent les exercices pendant un temps limité à 30 minutes. Pour revenir sur le terme de pensées intrusives, une définition est nécessaire. « Les pensées intrusives sont des pensées obsédantes. Ce sont les pensées ou images ou impulsions répétitives désagréables, inacceptables et /ou refusées par le sujet, qui interrompent les activités du sujet et qui sont difficiles à contrôler » (Rachman, 1981). En lien avec les travaux de Cadinu et ses collaborateurs, j'ai souhaité savoir quelles étaient les pensées occupant l'esprit des élèves pendant l'exécution des exercices.

Après ce temps ils disposaient de quelques minutes en plus pour répondre aux questions de la dernière page. Il était important d'insister sur le fait qu'il fallait bien qu'ils lisent tout ce qui était écrit dans chaque consigne des exercices.

J'ai aussi indiqué aux élèves qu'ils ne devaient pas parler, ni poser de questions afin que les élèves ne sachent pas qu'ils n'avaient pas tous l'affichage des compétences sur l'évaluation.

Les élèves devaient traiter les exercices dans l'ordre indiqué. Néanmoins, s'ils ne parvenaient pas à répondre à un exercice, ils avaient pour consigne de passer aux exercices suivants sans revenir en arrière pour ne pas perdre de temps.

Pour terminer, les élèves devaient s'identifier sur leur copie en mettant leur prénom, leur nom, le sexe, la classe à laquelle ils appartenaient, leur âge. Ainsi que quelques questions : « Est-ce que tu parles une autre langue que le français ? Si oui, laquelle ? », « Est-ce important pour toi de réussir en français ? », « As-tu l'habitude de réussir en français ? » étaient posées par rapport à leur estime de soi concernant le français en se plaçant sur une échelle. Les élèves disposaient d'une échelle de 0 à

5 où ils devaient se positionner. Pour remplir l'échelle proposée, j'ai indiqué aux élèves que s'il était très important pour eux de réussir en français, ils devaient s'attribuer la note de 5, au contraire si ce n'était pas du tout important pour eux, ils devaient se mettre 0. Ils pouvaient également se situer entre les deux. Je leur ai également demandé de se situer sur une échelle identique de 0 à 5 concernant leur habitude de réussir en français pour savoir s'ils avaient la perception d'être plutôt en réussite ou non en français. Cette notion de réussite peut impacter les pensées intrusives et voir comment ils vont justement percevoir les compétences. Enfin, la question qui portait sur la langue nous permettait de s'assurer que tous les élèves parlaient le français puisque nous sommes dans le domaine du français.

RESULTATS

L'étude a été menée sur un échantillon de 35 garçons et 35 filles. A la suite de la correction des 70 copies prises en compte pour l'étude, toutes les données présentes dans les évaluations ont été reportées dans un tableau Excel afin d'exploiter les différents résultats qui seront présentés ci-dessous. Les moyennes sont sur un total de 55 points représentant l'ensemble des questions de l'évaluation.

Moyenne des performances sur 55	Sexe		
	Garçons	Filles	Total général
Compétences affichées			
Sans compétences	29,5	38	33,14285714
Avec compétences	28	28,8	28,45714286
Total général	28,85714286	32,74285714	30,8

Illustration 2 : Effet du sexe et des compétences affichées ou non par rapport à la performance en français

I. QUEL EST L'EFFET DU SEXE DE LA POPULATION TESTEE SUR LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS ?

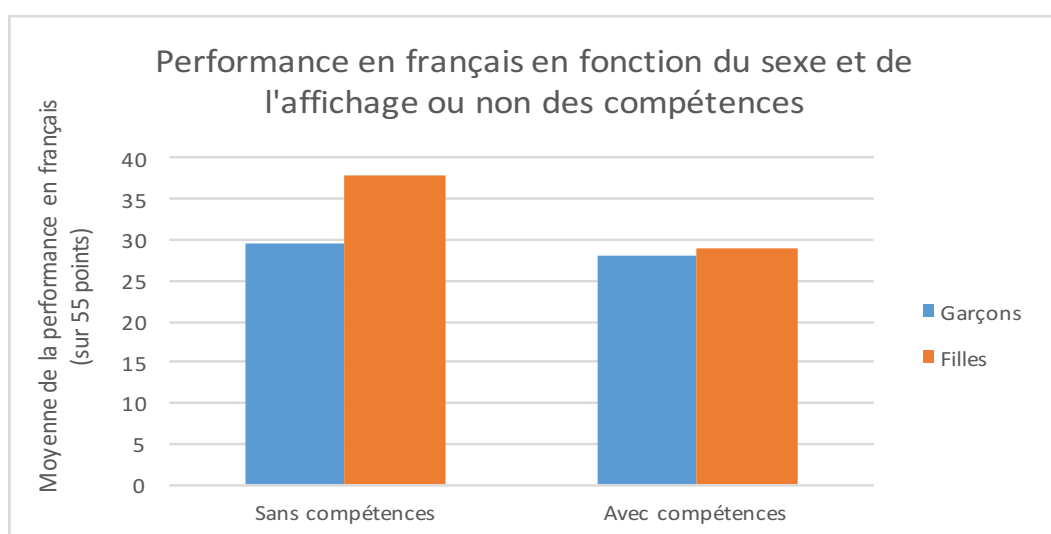
D'après les résultats concernant seulement le sexe, j'obtiens une moyenne de 28,86 pour les garçons contre 32,74 pour les filles. Les compétences étant affichées ou non, les garçons ont moins bien réussi l'évaluation en français par rapport aux filles. La différence entre les sexes est significative. Il semblerait que le sexe des élèves ait un impact sur la performance en français.

II. QUEL EST L'EFFET DE L'AFFICHAGE OU NON DES COMPETENCES EN AMONT DE L'EVALUATION SUR LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS ?

A propos de l'affichage ou non des compétences, le sexe n'étant pas pris en compte dans cette partie, la différence entre les deux moyennes est de nouveau significative. Effectivement, que ce soit pour les filles ou les garçons, la moyenne de

l'ensemble des évaluations sans l'affichage des compétences est de 33,14 comparativement à 28,46 pour les évaluations avec les compétences affichées. Ces résultats montrent donc que le facteur compétences a également un impact sur la performance en français puisque les élèves réussissent mieux sans les compétences affichées.

III. QUEL EST L'EFFET DU SEXE ET DE L'AFFICHAGE DES COMPÉTENCES SUR LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS ?

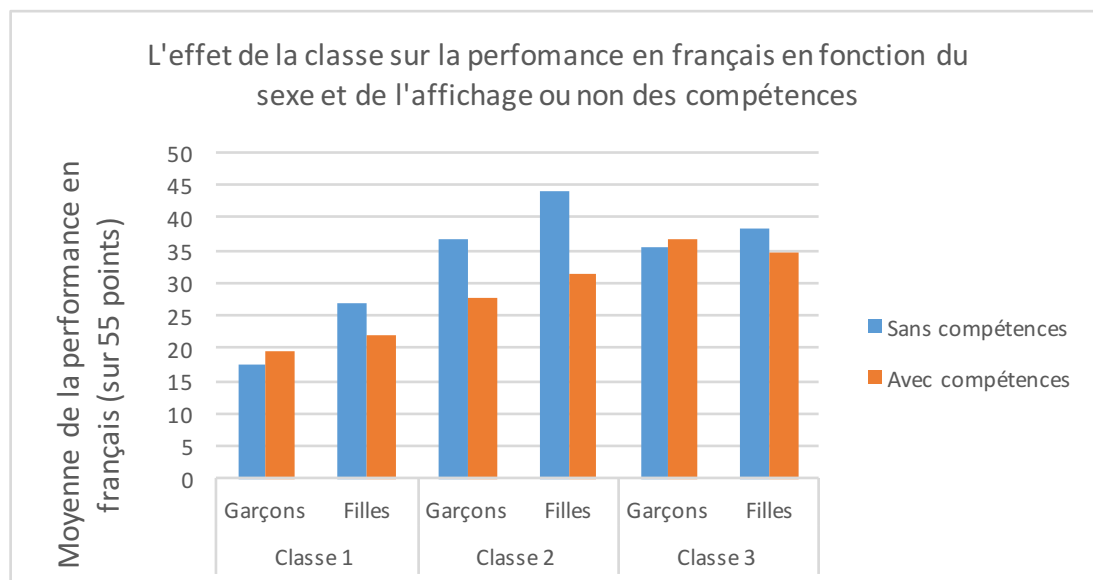


D'après les résultats, pour les garçons sans l'affichage de compétences, ils obtiennent une moyenne de 29,5 tandis que les filles obtiennent une moyenne de 38. La différence entre ces deux moyennes est très significative. Les filles réussissent mieux sans cet affichage des compétences en amont de l'évaluation. Cependant, avec les compétences affichées, les garçons et les filles réussissent quasiment de manière identique. On remarque que les garçons atteignent une moyenne de 28 et les filles de 28,8.

Avec ou sans compétences, les garçons réussissent de façon identique alors que nous sommes dans le domaine du français donc pour rappel les garçons pourraient être en situation de menace comme nous l'avons évoqué précédemment dans la partie théorique. Néanmoins, les filles avec l'affichage des compétences obtiennent des

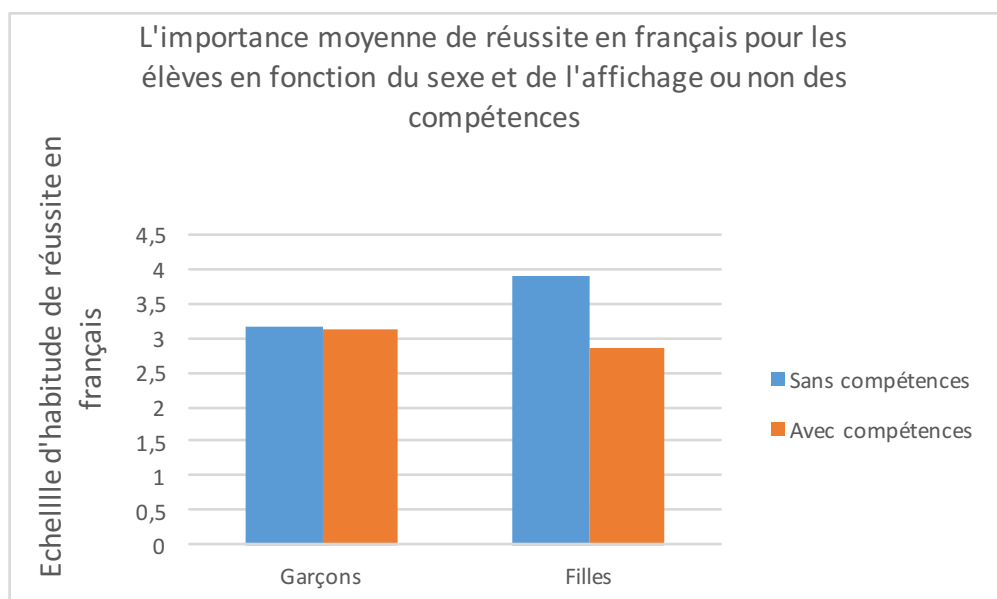
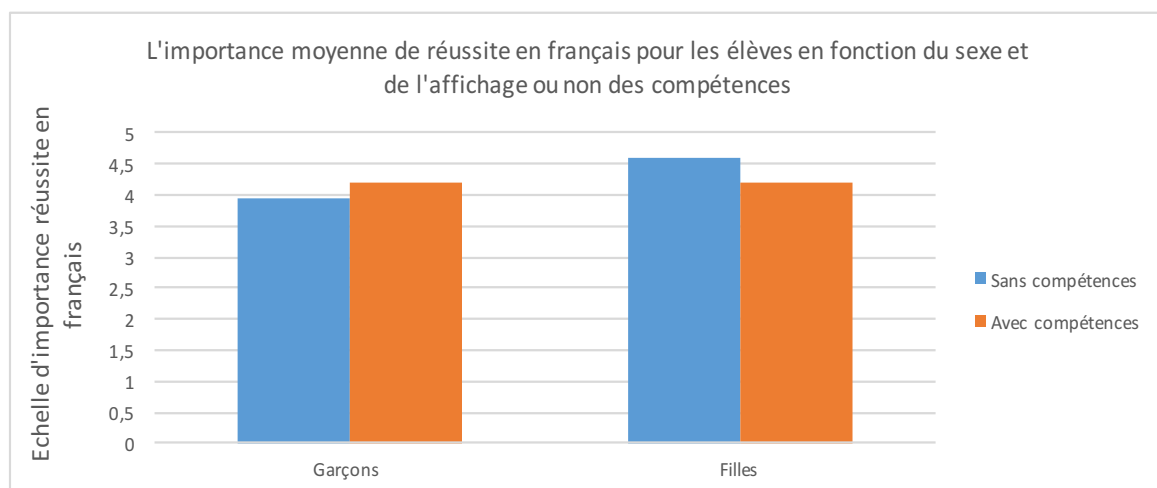
moyennes similaires. Sans les compétences affichées, elles augmentent leur performance.

IV. QUEL EST L'EFFET DE CLASSE SUR LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS ?



Selon les résultats des trois classes, ces dernières ne sont pas équivalentes. Dans chaque classe, les garçons en général réussissent moins bien que les filles en observant leurs moyennes. Les classes 1 (CM1), 2 (CM1/CM2) et 3 (CM2) obtiennent les moyennes respectives pour les garçons : 18,33 ; 32,64 et 35,91. Les filles obtiennent des moyennes de 23,67 ; 38,75 et 36,09, qui sont donc supérieures à celles des garçons. Le sexe a un impact également selon les classes sur la performance en français. Dans la classe 2 donc des CM1/CM2, les garçons avec compétences réussissent moins bien que les garçons et les filles sans compétences et les filles avec compétences avec des différences significatives qui pourraient tendre à valider notre hypothèse. Cependant, dans les deux autres classes, les résultats ne sont pas similaires. Dans la classe 1, ce sont les garçons sans compétences qui ont de moins bons résultats et dans la classe 3, ce sont les filles avec compétences. Les résultats de chaque classe sont donc différents mais montrent une tendance de réussite inférieure chez les garçons par rapport aux filles. De plus, j'obtiens un profil de réponses à peu près similaire dans chacune des classes où les filles sans affichage des compétences réussissent le mieux.

V. QUEL EST L'EFFET DE L'IMPORTANT ET DE L'HABITUDE DE REUSSIR SUR LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS ?



Les résultats obtenus sont en lien avec les échelles de 0 à 5 complétées par les élèves à la fin de l'évaluation, c'est pourquoi il y a une moyenne sur 5.

Pour les garçons quoi qu'il en soit, avec ou sans compétences, c'est important pour eux de réussir en français, 3,95 sans compétences et 4,4 avec compétences. Il en est de même pour les filles avec une moyenne de 4,6 sans compétences et 4,2 avec compétences. Toutefois, les filles sans affichage de compétences déclarent que

l'importance pour elles de réussir en français. De plus, ce sont les filles qui déclarent avoir le plus souvent l'habitude de réussir (moyenne de 3,14 pour les garçons et 3,29 pour les filles) et c'est plus particulièrement le cas quand il n'y a pas l'affichage des compétences. Ceci a du sens avec mes recherches où les « garçons sont moins performants en français que les filles ». Il semble important de relever que les filles avec les compétences affichées tendent vers une moyenne de seulement 2,85 pour leur habitude de réussite en français. Ainsi, on peut penser qu'un phénomène en lien avec l'affichage des compétences se produit.

VI. QUEL EST L'EFFET DES PENSEES INTRUSIVES SUR LA PERFORMANCE EN FRANÇAIS ?

Les résultats sont exploités selon le ressenti de chaque élève avant de passer l'évaluation, ils étaient libres d'écrire ce qu'ils voulaient.

Après la lecture des résultats obtenus, quelques élèves ressentent de la peur avant d'effectuer l'évaluation (25 sur 70 élèves). On remarque que les filles ressentent plus de peur que les garçons, en particulier les filles avec la présence des compétences. Ensuite, que ce soit pour les filles (12) ou pour les garçons (11), encore une fois, très peu semblent détendus sur l'ensemble de la population. Effectivement, sur un effectif de 70, 24 garçons et 23 filles disent ne pas être détendus. Ce sont surtout les filles avec les compétences affichées qui sont le moins détendus (17 sur 70).

Les élèves ne parlent pas beaucoup de confiance. 9 filles et 3 garçons se sentent confiants. Puis 2 garçons et 4 filles ne sont pas du tout confiants. Ces nombres sont très infimes sur les 70 élèves.

En ce qui concerne la facilité ou la difficulté de l'évaluation. 9 filles et 4 garçons estiment que l'épreuve sera facile. Au contraire, 3 garçons et 1 fille évoquent la difficulté de la tâche.

Au niveau des pensées intrusives, les écarts entre les résultats ne sont pas assez significatifs pour faire émerger la menace du stéréotype.

DISCUSSION

I. REPRISE DES RESULTATS

Ce mémoire découlait d'une hypothèse émise qui est la suivante : les garçons ayant les compétences affichées sur leur évaluation auront de moins bons résultats à l'ensemble des exercices proposés que les autres élèves c'est-à-dire les garçons sans les compétences, les filles avec et sans les compétences. Puisque pour rappel, les garçons sont stéréotypés négativement dans le domaine du français.

De ce fait, nous nous attendions à ce que les garçons réussissent moins bien et plus particulièrement avec l'affichage des compétences. L'analyse précédente de nos résultats avec des différences significatives nous montre bien que le sexe ainsi que l'affichage des compétences ou non au début de l'évaluation a un impact sur la performance en français. Les garçons avec la présence de compétences sur l'évaluation obtiennent le plus mauvais résultat (moyenne de 28/55). Cependant, les garçons sans compétences (moyenne de 29,5) et les filles avec compétences (28,8) ont des résultats proches des garçons avec compétences. Ces trois groupes réussissent de la même façon alors que celles qui réussissent le mieux sont les filles avec les compétences affichées (38).

Les moyennes entre les garçons avec et sans compétences ainsi que la moyenne des filles avec compétences ne sont pas assez significatives pour valider notre hypothèse.

Notre hypothèse initiale est donc réfutée.

II. INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie, il serait intéressant d'essayer de comprendre pourquoi notre hypothèse n'a pas été validée.

Effectivement, même si c'est moi qui ai fait la passation de l'évaluation dans les trois classes, la façon de donner la consigne n'a pas été identique de manière très précise.

Tous les élèves n'ont pas réalisé l'évaluation au même moment non plus. L'étude a été menée dans une classe en début d'après-midi, dans une classe après la récréation et dans la dernière classe en début de journée dès leur entrée en classe. Selon les travaux de François Testu (1989), les performances varient au cours de la journée. Le moment de concentration des élèves n'étant pas le même selon les différents moments de la journée. En début de journée, les élèves sont encore endormis, ils sont donc peu vigilants et attentifs. En début d'après-midi, les élèves ont également une baisse de vigilance, ils sont dans la période de digestion. C'est seulement dans l'après-midi où leurs capacités de vigilance et d'attention évoluent. Ce phénomène a également pu biaiser nos résultats car les élèves n'étaient pas dans les mêmes conditions.

La question sur la mesure des pensées intrusives avant la réalisation de l'évaluation se trouvait après la page des compétences affichées pour les élèves testant le livret avec les compétences. Cette première question avait pour but de savoir si l'affichage des compétences et donc la lecture de ces dernières engendrait l'apparition de la menace du stéréotype, en particulier chez les garçons qui sont stéréotypés négativement. Après l'analyse des résultats, on voit que sur l'ensemble des résultats, ce sont les filles qui sont le plus touchées par la menace du stéréotype où elles disent ressentir de la peur et ne pas être détendues vis-à-vis de ces compétences.

Ensuite, comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, les garçons ont de moins bons résultats scolaires que les filles à l'école. Par conséquent, le fait que les compétences soient affichées ou non ne permet pas aux garçons de mieux réussir ou de leur faire peur. Ils réussissent de la même façon dans les deux cas, ils ne mobilisent pas tous leurs efforts pour réussir. Toutefois, pour les filles, qui sont plus scolaires, une évaluation leur fait forcément penser à une tâche scolaire et donc elles vont mettre à profit leur ressources pour tenter d'y arriver, notamment dans un domaine où elles ne sont pas stéréotypées négativement. De plus, le même genre d'exercices ayant déjà été réalisés tout au long de l'année scolaire cela pourrait avoir un côté rassurant pour les élèves, néanmoins il n'a pas l'air ressenti pour tous les élèves. On note quand même des meilleures performances pour les filles sans l'affichage des compétences ce qui leur permet de se sentir plus détendu et de moins penser à une tâche scolaire.

A travers ce travail, j'ai pu remarquer que les élèves ne prêtaient pas une grande importance aux compétences puisque comme certains l'ont énoncé, ils sont habitués à voir ce type de tableau avant une évaluation qui est également un moyen de communication avec les parents.

Un autre point est à noter, n'étant pas la professeure des écoles des classes, les professeures titulaires ont indiqué à leurs élèves ma présence pour leur faire passer un travail. Malgré cela, dans une classe, la professeure a précisé que ce travail était seulement pour mes recherches et donc qu'il devait faire du mieux possible sans qu'il ne soit pris en compte dans leur bulletin. Ce facteur a pu biaiser nos résultats au niveau des pensées intrusives des élèves. Certains élèves avouaient ne pas avoir peur car cette évaluation ne compterait pas dans leur bulletin.

III. LES LIMITES DE L'ETUDE

Pour réaliser cette étude, nous avons eu un effectif de 75 élèves de CM1 et de CM2. Il semblerait pertinent de mener cette étude avec un nombre de participants plus conséquent afin d'obtenir des résultats plus généralisables comme dans les études menées par les différents chercheurs présentées dans la partie théorique.

De plus, comme nous l'avons dit précédemment, l'étude s'est déroulée dans un même cycle, le cycle 3. Néanmoins avec un an d'écart entre ces deux niveaux, les élèves n'ont pas les mêmes acquis dans le domaine du français ainsi que dans les autres domaines. Ce point est en accord avec les résultats obtenus puisque en comparant l'effet de classe sur la performance en français, la classe de CM1 obtient des résultats inférieurs aux deux autres classes. Cependant, nous avons opté pour le choix de trois classes du cycle 3 pour élargir l'expérimentation à un plus grand nombre de participants.

Nous pouvons dire que si nous avons à refaire cette étude, il serait profitable de faire cette même évaluation avec un effectif plus important, au même moment pour tous donc par exemple dans l'après-midi où les élèves sont plus attentifs et concentrés et avec une même consigne pour tous dans un endroit identique. Il faut également être conscient des inconvénients au niveau de la mise en place d'une telle étude, cela demanderait tout d'abord une grande salle afin de rassembler les élèves.

Ensuite, ici l'étude a été testée seulement par des enseignantes, nous pourrions peut-être observer des changements si celle-ci était menée seulement par des enseignants ou bien les deux. D'après deux chercheuses, Blanchard et Laville en 1997, les garçons et les filles ne sont pas traités de la même façon. Lors d'un enregistrement audio, elles ont constaté que les filles étaient sollicitées individuellement même si elles ne souhaitaient pas participer. Au contraire les garçons étaient sollicités collectivement. De plus, il a été mis en évidence que la forme du discours variait selon le sexe de la personne à laquelle on s'adressait. Des questions plus ouvertes étaient posées aux garçons en mathématiques, contrairement aux filles qui sont justement stéréotypés négativement dans ce domaine. Ainsi, un enseignant ou une enseignante n'utilise pas le même comportement face aux élèves pendant les échanges, le passage des consignes... ce qui peut engendrer des différences dans les tâches réalisées tout au long de l'année.

Une autre limite est à noter dans ce mémoire, après la réalisation de la correction des copies des élèves, je ne leur ai pas fait de retour, j'ai seulement exploité leurs données. Cependant, en classe, une correction est essentielle. Les élèves doivent se rendre compte de leurs réussites et de leurs erreurs, les appréciations ainsi que les notes doivent aider les élèves à progresser. C'est pour cela que la correction doit apporter des éclaircissements, c'est la suite des apprentissages. Parmi les trois classes où j'ai pu mener mon étude, une enseignante a pris des photos des copies des élèves relevant des erreurs afin de pouvoir y remédier en argumentant avec l'ensemble de la classe.

Les erreurs commises par les élèves peuvent tout simplement relever de la non compréhension des consignes. Ici, dans l'étude menée, je ne pouvais pas communiquer avec les élèves, c'était une consigne imposée dès le départ. Bien évidemment en classe, ce n'est pas une chose à faire, les enseignant(e)s ont pour objectif la réussite de tous les élèves. Les termes employés dans les exercices ne sont pas toujours « transparents » pour les élèves. Je m'en suis aperçue dans la consigne « Indique la classe des mots soulignés ». J'aurai peut-être pu éviter de mettre une barrière aux élèves en utilisant le mot « classe grammaticale » mais n'étant pas la titulaire de la classe, je n'avais pas la connaissance précise du vocabulaire employé avec chaque classe. Les élèves font aussi des erreurs parce qu'ils ont parfois des

difficultés à situer la question dans la consigne. En effet, elle n'est pas toujours posée sous forme de phrase interrogative ou la consigne se présente parfois sous la forme de questions posées successivement.

Enfin, les erreurs ici peuvent être dues à une surcharge cognitive. La tâche demandée demandait l'investissement de différents savoirs, de multiples savoir-faire (notions abordées depuis le début du cycle 3). Les élèves se centrent sur certains éléments et en oublient d'autres voire perdent le sens de ce qui leur est demandé et donc ils ne savent plus où ils en sont. Par exemple, pour l'exercice concernant la conjugaison des verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif, certains élèves ont bien assimilé la consigne au début puis ils ont conjugué les verbes suivants selon leur sens.

APPORTS PROFESSIONNELS

Ce mémoire de recherche a été très enrichissant tant sur le plan humain que professionnel. D'une part, malgré que je ne sois pas professeure des écoles stagiaire, il a été pour moi très important d'aller dans les classes et de donner les consignes pour la passation des évaluations ainsi que la distribution des copies. Dans ce principe, je savais comment s'était déroulée mon étude afin de l'améliorer si besoin était. Par exemple, certaines consignes ont posé des difficultés de compréhension. J'ai demandé aux élèves de donner la classe des mots et cette consigne n'a pas été comprise par tous les élèves. Il suffisait d'utiliser un vocabulaire plus précis « classe grammaticale des mots » pour que les élèves comprennent. De plus, ce moment m'a permis de me confronter à des élèves que je ne connaissais pas et encore moins leur niveau de français hormis une classe où j'ai réalisé un stage durant l'année 2018.

Grâce aux lectures et à mes recherches, j'ai pu approfondir mes connaissances sur les stéréotypes et découvrir certains stéréotypes négatifs pour certains groupes dont je n'avais pas connaissance.

Etant donné que l'étude portait sur l'évaluation qui est une forme de travail que l'on retrouve dans le système scolaire à tous les niveaux, il est important de se positionner en tant qu'enseignant(e) afin d'amener tous les élèves en situation de réussite. Ici, le but était seulement de recueillir des données pour pouvoir les exploiter. Dans la réalité, en classe, l'objectif primordial est bien évidemment la réussite des élèves, c'est pour cela qu'il est nécessaire de différencier ses travaux et également ses évaluations. Ce phénomène est préconisé par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), « prendre en compte la diversité des élèves ». Chaque élève est différent et a droit à un apprentissage et un rapport au savoir en fonction de ses besoins. La différenciation va permettre de répondre à l'hétérogénéité de la classe ; en effet, l'enseignant(e) va devoir adapter son enseignement à la diversité des élèves. En poussant plus loin ma réflexion à cette question, j'ai fait le lien sur la différenciation qui fait écho au principe d'égalité des chances c'est-à-dire assurer la réussite de tous, donner la chance à chacun d'évoluer, de progresser selon ses besoins.

C'est pourquoi l'on parle d'évaluation positive. La loi du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'école de la République invite à « faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves », pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique. Il convient ainsi de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles », de manière à ce que l'évaluation permette de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

En amont de cette évaluation, les compétences ont produit un phénomène sur les performances des élèves car les résultats ne sont pas identiques. Effectivement, la présence des compétences engage autant les garçons que les filles car nous avons pu observer une baisse de performance au regard des résultats dans le domaine du français sauf pour les filles sans compétences. Finalement, on pourrait être amené à penser que sans les compétences les élèves réussiraient mieux. Les élèves sont plus intéressés par leur note finale que les compétences. Il est vrai que les notes possèdent des avantages, elles sont familières, elles permettent de donner des repères faciles à lire et de positionner l'élève. Malgré cela, les notes ont aussi des inconvénients, elles n'ont pas été conçues pour favoriser l'amélioration des acquis et de plus elles mettent l'accent sur la comparaison des élèves.

De ce fait, l'évaluation est perçue comme un outil de comparaison par le biais duquel l'objectif est de faire mieux que les autres, de dépasser l'autre. C'est ce que l'on observe dans des situations de bachotage où l'on apprend pour apprendre, sans au final retenir. Il s'agit de tout réciter le jour de l'examen pour obtenir une bonne note et peu importe si l'on retient les connaissances ou les compétences par la suite. Seuls des buts de performance sont induits, c'est-à-dire réussir l'évaluation le mieux possible pour avoir la meilleure note.

Selon mon opinion, l'évaluation doit être un outil de progrès individuel et cet outil doit nous permettre d'améliorer nos compétences. C'est dans ce principe que sont mises en place les évaluations formatives où l'on amène les élèves à évaluer leurs lacunes pour pouvoir s'améliorer. Dans cette démarche, on induit des buts d'apprentissage et de maîtrise chez les élèves (Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera & Martinot, 2014), buts pour lesquels les travaux montrent des effets bénéfiques tant sur l'émergence de la menace du stéréotype que sur les performances

des élèves. Dans cette optique, le plus important dans une évaluation est de continuer à progresser et à s'améliorer en tant qu'individu.

Une étude permet d'appuyer cette idée, celle de Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera et Martinot publiée en 2014. Ils ont recruté un échantillon de 193 lycéens de 15 ans et demi qui étudient en classe de sciences. Cette population sera séparée aléatoirement en trois classes distinctes où ils vont recevoir une leçon sur l'aspirine. Trois conditions expérimentales étaient testées. Dans la première classe, on leur dit qu'ils seront évalués et que cette évaluation comptera dans le trimestre. Par le biais de cette évaluation on cherche à évaluer les compétences de chaque élève en fonction des autres donc l'objectif est d'induire ces fameux buts de performances.

Dans la deuxième classe, on leur dit qu'ils vont être évalués et que la note comptera pour le trimestre. L'objectif par le biais de cette évaluation est de les aider à mieux mémoriser et de comprendre la leçon. Les buts de maîtrise sont induits, ils essaient de leur faire passer l'idée qu'ils vont continuer à s'améliorer alors qu'ils sont en train de réaliser l'évaluation.

Dans la troisième classe qu'on appelle consigne « non évaluation », les élèves apprennent qu'à l'issue de la leçon sur l'aspirine, ils ne seront pas évalués. Ils auront seulement à répondre à quelques questions mais qui ne compteront pas dans leur trimestre.

Les résultats suivants sont obtenus, dans la condition d'évaluation - buts de performance qui est l'effet classique de la menace du stéréotype, étant donné qu'on est en sciences, le stéréotype d'infériorité des filles en sciences s'applique. On dit aux filles que l'on va évaluer leurs compétences par rapport aux autres donc forcément elles se disent qu'elles vont être comparées aux garçons donc elles réussissent moins bien que les garçons.

Dans la condition « non évaluation », cette fois-ci ce sont les garçons qui réussissent moins bien que les filles. Les garçons auraient besoin d'évaluation pour avoir du challenge car sinon ils ne recrutent pas tous leurs efforts pour réussir dans les domaines dans lesquels ils ne sont pas négativement stéréotypés.

La consigne d'évaluation - buts de maîtrise est intéressante. Quand on amène les élèves à percevoir l'évaluation comme un moyen de continuer à s'améliorer comme quelque chose de formateur, les filles et les garçons réussissent aussi bien les uns que les autres. Ces travaux nous montrent qu'on a tout intérêt à continuer la réflexion autour de l'évaluation comme quelque chose de formateur pour les élèves car c'est ce qui les amènent à réussir le mieux et à endiguer les phénomènes pernicioeux comme par exemple la menace du stéréotype.

Cela nous amène à dire que la façon de présentation de l'évaluation par l'enseignant(e) joue un rôle primordial. Les buts de performance ou les buts de maîtrise n'ont pas les mêmes conséquences sur l'émergence de la menace du stéréotype et sur l'impact des performances.

OUVERTURE PROFESSIONNELLE

Il me semble pertinent de donner une piste de réflexion pour ne pas induire la menace du stéréotype en classe. Ce phénomène peut avoir lieu dans la passation des consignes. Comment faire passer ses consignes en classe ? Avec une posture d'adulte formateur, il faut être claire dans ses propos, réfléchir à chaque information donnée et faire attention au vocabulaire employé. Il est nécessaire de donner des consignes claires et précises pour que les élèves ne soient pas submergés par des informations trop longues ou trop complexes. Les élèves sont amenés à reformuler la consigne. Ceci est indispensable pour lancer les élèves rapidement dans l'activité. De plus, il est important d'avoir un regard ouvert et large sur l'ensemble du groupe avec lequel l'on travaille pour garder une attention particulière sur chacun des élèves et maintenir leur attention. Lorsque nous sommes en situation, les élèves ne réagissent pas forcément comme nous l'attendions. Pour cela, il faut modifier sa consigne pour mieux l'explicitier, il faut trouver des alternatives rapidement si on observe des difficultés à effectuer la tâche demandée. Il faut donc individualiser chaque conseil et guidage car les élèves n'ont pas tous la même difficulté et favoriser l'implication de tous puis la collaboration entre pairs dans le but que tous les élèves réussissent.

BIBLIOGRAPHIE

- Alix, F., Raymondaut, S., Pellat, J.-C., & Dorange, P. (2016). *Grammaire & Cie, CM1: vocabulaire et orthographe, grammaire et orthographe, grammaire et conjugaison, grammaire de la phrase et du texte, orthographe lexicale*. Paris: Hatier.
- 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(1), 29-46. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1371>
- Bert, C. (2003). Pygmalion à l'école. Consulté 18 mars 2019, à l'adresse Sciences Humaines website: https://www.scienceshumaines.com/pygmalion-a-l-ecole_fr_12989.html
- Bodenhausen, G., & Wyer, J. (1985). Effects of Stereotypes on Decision Making and Information-Processing Strategies. *Journal of personality and social psychology*, 48, 267-282. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.2.267>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, no81(1), 25-41.
- 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, 183-197. <https://doi.org/10.1002/ejsp.303>
- Chateignier, C., Chekroun, P., Nugier, A., & Dutrévis, M. (2011). « Femme au volant... » : effet de la menace du stéréotype et de la colère sur les performances des femmes à une tâche liée à la conduite automobile. *L'Année psychologique*, Vol. 111(4), 673-700.
- Chevet, M. (2006). L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 142(2), 163-174.
- Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'Année psychologique*, 102(3), 555-576. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29606>
- Hadji, C., Meirieu, P., & Raulin, D. (2018). *L'évaluation à l'école: pour la réussite de tous les élèves : cycle 1, 2, 3*. Paris: Nathan.

- Huguet, P., P. Galvaing, M., M. Monteil, J., & 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, 1011-1025.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1011>
- Larousse, É. (2008). Définitions : stéréotype - Dictionnaire de français Larousse. Consulté 6 janvier 2019, à l'adresse
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/st%C3%A9r%C3%A9otype/74654>
- Laurie O'Brien, Chris Crandall. (2003). Stereotype Threat and Arousal: Effects on Women's Math Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 782-789.
- Leclec'h-Lucas, J., Lucas, J.-C., & Meunier, R. (2016). *À portée de mots CM1, cycle 3: livre de l'élève*. Vanves (Hauts-de-Seine): Hachette éducation.
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris: Dunod.
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant: L3, master*. Paris: Dunod.
- Manuel Valls, Najjar Vallaud-Belkacem, George Pau-Langevin. (2015). Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Consulté 8 mars 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website:
<https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Consulté 12 janvier 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website:
https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). Cycle 3 - cycle de consolidation - Éduscol. Consulté 12 janvier 2019, à l'adresse
<https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html>
- Morin-Messabel, C., & Ferrière, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. De la variation de l'habillage de la tâche

- sur les performances à l'école élémentaire. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 80(4), 13-26.
- Pascal Pansu, Isabelle Régner, Sylvain Max, Pascale Colé, John B. Nezlek, Pascal Huguet. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, (65), 26-30.
- Pointu, S., Benaych, P., Barbier, F., Ben Othman Jusserand, Y., Descouens, M., & Bentolila, A. (2017). *Terre des mots CM2, cycle 3*. Paris: Nathan.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences [Billet]. Consulté 3 juin 2019, à l'adresse Édupass website: <https://edupass.hypotheses.org/118>
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, (10-11). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/urmis/220>
- Shenouda, C. K., & Danovitch, J. H. (2014). Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task. *Revue internationale de psychologie sociale*, Tome 27(3), 53-77.
- Souchal, C., Toczec-Capelle, M. C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening : Assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, (84), 125-136.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Stéphanie Eynaud et Violaine Dutrop-Voutsino. (2013). *Mixité et menace du stéréotype*. 1.
- Valérie Duband. (2009). La dyslexie : qu'est-ce que c'est ? Consulté 1 juin 2019, à l'adresse Valérie DUBAND - Coach website: <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyslexie-dysorthographe/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/>
- Vecchi, G. de. (2011). Chapitre 6 : Faut-il bannir les notes ? Chapitre 7 : Des exercices pour les évaluations sommatives ? In *Profession enseignant. Évaluer sans dévaluer: et évaluer les compétences*. (p. 176). Paris: Hachette éducation.

ANNEXES

Annexe 1 : L'évaluation de français avec les compétences

Annexe 2 : L'évaluation de français sans les compétences

Evaluation de français

Compétences

Compétences	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Identifier des mots d'une même famille				
Identifier les préfixes				
Identifier les suffixes				
Conjuguer des verbes au présent de l'indicatif				
Donner l'infinitif des verbes				
Identifier les classes de mots				
Ecrire sans erreurs le féminin des noms				
Ecrire sans erreurs le pluriel des adjectifs				

Exercice 1 : Entoure l'intrus dans chaque famille de mots.

- a. Rond : arrondir – la rondelle – un grondement
- b. Solide : la solidité – la solitude – consolider
- c. Sec : sécher – secouer – le dessèchement
- d. Doux : douloureux – radoucir- un adoucissant
- e. Lent : ralentir – un ralentisseur – insolente

Exercice 2 : Dans chaque famille de mots, entoure le préfixe quand il y en a un.

- a. arrangement – déranger – rang – dérangeant
- b. revoir – prévoir – voir – voyance – prévoyance

Exercice 3 : Dans chaque famille de mots, entoure le suffixe quand il y en a un.

- a. impensable – le penseur – pensive – une pensée
- b. navigable – la navigation – une navigatrice – navigant

Exercice 4 : Donne l'infinitif de ces verbes.

Tu veux :

Il va :

Je dois :

Vous dites :

Ils font :

Exercice 5 : Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Lily et moi (attendre) Charlie devant l'hôtel de ville comme convenu. Il (arriver). Il (descendre) la rue Pasteur sur son vélo. Il (prendre) trop de vitesse et (perdre) l'équilibre en heurtant le trottoir. Nous (entendre) un grand bruit et nous nous (précipiter). Mais déjà un passant lui (tendre) la main.

Exercice 6 : Indique la classe des mots soulignés.

- a. Le pourpoint du comte était brodé d'argent.
- b. Vos récriminations me fatiguent.
- c. Charline rechignait à clore sa fenêtre.
- d. Quelques élèves (1) réalisaient un travail délicat (2).
(1) / (2)

Exercice 7 : Ecris les noms féminins qui correspondent à ces groupes nominaux.

- a. Un aviateur --->
- b. Un lycéen --->
- c. Un comte --->
- d. Un arbitre --->
- e. Un employé --->

Exercice 8 : Accorde les adjectifs entre parenthèses.

La fille a des cheveux carotte, de la même couleur et tout aussi
(raide) que ceux de son frère mais un peu plus (long),
ce qui permet de les différencier. Leurs chaussures
(bas) sont tellement bien (ciré) qu'on les dirait
..... (verni). Deux cols
(rond), (blanc) et
(glacé) sur lesquels s'étale un large nœud (noir)
tranchent sur leur vêtement (sombre).

Informations socio-démographiques

Nom :

Prénom :

Sexe :

- Masculin
- Féminin

Age :

Classe de Madame

Est-ce que tu parles une autre langue que le français ? Si oui, laquelle ?

.....

Place-toi sur l'échelle de 0 à 5 pour les deux questions suivantes :

- C'est important pour moi de réussir le français :

Pas du tout

Tout à fait

0	1	2	3	4	5

- D'habitude, je réussis en français :

Pas du tout

Tout à fait

0	1	2	3	4	5

*Evaluation de
français*

Exercice 1 : Entoure l'intrus dans chaque famille de mots.

- f. Rond : arrondir – la rondelle – un grondement
- g. Solide : la solidité – la solitude – consolider
- h. Sec : sécher – secouer – le dessèchement
- i. Doux : douloureux – radoucir- un adoucissant
- j. Lent : ralentir – un ralentisseur – insolente

Exercice 2 : Dans chaque famille de mots, entoure le préfixe quand il y en a un.

- c. arrangement – déranger – rang – dérangeant
- d. revoir – prévoir – voir – voyance – prévoyance

Exercice 3 : Dans chaque famille de mots, entoure le suffixe quand il y en a un.

- c. impensable – le penseur – pensive – une pensée
- d. navigable – la navigation – une navigatrice – navigant

Exercice 4 : Donne l'infinitif de ces verbes.

Tu veux :

Il va :

Je dois :

Vous dites :

Ils font :

Exercice 5 : Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Lily et moi (attendre) Charlie devant l'hôtel de ville comme convenu. Il (arriver). Il (descendre) la rue Pasteur sur son vélo. Il (prendre) trop de vitesse et (perdre) l'équilibre en heurtant le trottoir. Nous (entendre) un grand bruit et nous nous (précipiter). Mais déjà un passant lui (tendre) la main.

Exercice 6 : Indique la classe des mots soulignés.

- e. Le pourpoint du comte était brodé d'argent.
- f. Vos récriminations me fatiguent.
- g. Charline rechignait à clore sa fenêtre.
- h. Quelques élèves (1) réalisaient un travail délicat (2).
(1) / (2)

Exercice 7 : Ecris les noms féminins qui correspondent à ces groupes nominaux.

- f. Un aviateur --->
- g. Un lycéen --->
- h. Un comte --->
- i. Un arbitre --->
- j. Un employé --->

Exercice 8 : Accorde les adjectifs entre parenthèses.

La fille a des cheveux carotte, de la même couleur et tout aussi
(raide) que ceux de son frère mais un peu plus (long),
ce qui permet de les différencier. Leurs chaussures
(bas) sont tellement bien (ciré) qu'on les dirait
..... (verni). Deux cols
(rond), (blanc) et
(glacé) sur lesquels s'étale un large nœud (noir)
tranchent sur leur vêtement (sombre).

Informations socio-démographiques

Nom :

Prénom :

Sexe :

- Masculin
- Féminin

Age :

Classe de Madame

Est-ce que tu parles une autre langue que le français ? Si oui, laquelle ?

.....

Place-toi sur l'échelle de 0 à 5 pour les deux questions suivantes :

- C'est important pour moi de réussir le français :

Pas du tout

Tout à fait

0	1	2	3	4	5

- D'habitude, je réussis en français :

Pas du tout

Tout à fait

0	1	2	3	4	5

Résumé français

Ce mémoire de recherche porte sur un phénomène nommé la menace du stéréotype qui touche les personnes négativement stéréotypées dans un domaine. Par exemple, les femmes en mathématiques, les hommes en orthographe... Ce phénomène entraîne des chutes de performances chez ces individus (Steele & Aronson, 1995). Pour répondre à la problématique de ce mémoire, j'ai mené mon étude dans trois classes différentes : des élèves en CM1 et CM2 appartenant donc au cycle 3. Les élèves devaient réaliser une évaluation composée de huit exercices dans le domaine du français (orthographe, grammaire, conjugaison), domaine où les garçons sont négativement stéréotypés. Sur une évaluation, l'affichage des compétences était visible en amont, a contrario, des autres élèves qui ne possédaient pas cet affichage. Dans ce dossier, l'objectif était de voir si ces compétences étaient propices à l'apparition de la menace du stéréotype. Afin de mettre en place cette étude, autant de garçons réalisaient l'évaluation avec et sans compétences que les filles. Les résultats révèlent que le sexe ainsi que la présence des compétences ont un impact sur les performances des individus en français. Cependant, pas dans le sens initialement attendu. En effet, les moyennes montrent que les filles sans l'affichage des compétences réussissent mieux que les trois autres groupes de participants. En conclusion, ces résultats semblent montrer que dès l'école élémentaire, l'affichage des compétences a un impact sur la réussite scolaire des élèves.

Mots clés : Stéréotype – Menace – Elèves – Compétences – Evaluation

Abstract

This research paper focuses on a phenomenon called the stereotype threat that affects people negatively stereotyped in a field. For example, women in mathematics, men in spelling ... This phenomenon leads to performance falls in these individuals (Steele & Aronson, 1995). To answer the problematic of this thesis, I conducted my study in three different classes : pupils in CM1 and CM2 that belong to cycle 3. The students had to carry out an assessment composed of eight exercises in the field of French (spelling, grammar, conjugation), an area where boys are negatively stereotyped. On one assessment, the display of skills was visible upstream, on the other hand, of other students who didn't have this display. In this case, the objective was to see if these skills were conducive to the appearance of the stereotype threat. In order to build this study, as many boys did the assessment with and without skills as the girls did. The results reveal that gender and the presence of skills have an impact on the performance of individuals in French. However, not in the sense initially expected. Il fact, the averages show that girls without displaying skills perform better than the other three groups of participants. In conclusion, we could say that these results seem to show that, as early as elementary school, the display of skills has an impact on students' academic success.

Keyword : Stereotype – Threat – Pupils – Skills – Assessment