

ÉVALUATION DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ET GENRE

Elisabetta Pagnossin

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) -
Neuchâtel - Suisse

1. INTRODUCTION

Cette contribution adopte un regard sociologique afin de relever certaines différences entre garçons et filles par rapport à des attitudes habituellement opposées, ainsi que les possibles répercussions sur les performances de ces élèves.

L'enquête PISA³⁰ fournit des données particulièrement intéressantes pour appuyer ce questionnement. En effet, d'une part, les définitions des connaissances et des compétences mesurées dépassent les strictes connaissances scolaires qui sont le plus souvent évaluées. D'autre part, des données contextuelles ont pu être récoltées: elles permettent de décrire l'environnement familial, social, culturel et bien sûr scolaire des élèves tels qu'il est perçu par les répondants eux-mêmes.

Un rappel des définitions s'avère indispensable pour souligner les objectifs de cette enquête internationale. Suivra ensuite l'analyse des écarts enregistrés entre garçons et filles d'après les performances mesurées par PISA et selon certaines attitudes traditionnellement stéréotypées.

2. ASPECTS CONCEPTUELS

La problématique de la construction sociale permet d'évoquer la différenciation traditionnelle des individus en deux groupes selon leur sexe, avec les attributions des normes, valeurs, identités et comportements censés être conformes aux attentes "socialement partagées". Dans le cadre scolaire, la conception différenciée des rôles, des identités et des comportements féminins et masculins se retrouvent dans ce que les auteurs appellent le "curriculum caché". Le curriculum caché est défini comme "*l'ensemble de ces éléments qui s'acquièrent*

³⁰ Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE, 2001; 2003).

durant la scolarisation sans être prévus par le programme ni forcément voulus comme tels" (Mosconi, 1994: 336).

Ces différenciations stéréotypées selon le sexe des élèves peuvent donc être véhiculées sous diverses formes et supports: contenus, gestes, interactions, langage, outils pédagogiques, etc.. En outre, le "double standard" opère aussi à l'école, par exemple, en matière d'évaluation des comportements, des performances scolaires ou d'exigences pédagogiques qui peuvent être différentes selon le sexe de l'élève. Par exemple, *"au niveau des classes scientifiques (...) on observe moins d'interactions de la part des enseignants à l'égard des filles, moins d'encouragements, moins de remarques d'ordre cognitif (...) la capacité des filles est mise en question. De plus on pense qu'il est peu important que des filles réussissent en mathématiques alors que c'est si important pour les garçons. On peut supposer que ces attentes enseignantes ont des effets sensibles en réalisant en partie ce qu'elles prédisent"* (Mosconi 1994: 246). Par ailleurs, il ne faut pas négliger non plus l'importance des effets dus aux attentes différenciées, de manière consciente ou inconsciente, non seulement des professionnels de l'enseignement, mais aussi des parents, qu'elles soient réelles ou imaginées par les élèves.

Dans l'enquête PISA, les compétences en compréhension de l'écrit et en culture mathématique sont particulièrement étendues. En effet, *"l'apprentissage commence bien avant la scolarisation"* (OCDE, 2001: 28) et *"l'acquisition de ces connaissances et compétences est un processus qui s'étend tout au long de la vie et qui est mis en oeuvre non seulement à l'école ou pendant l'apprentissage officiel, mais également au travers d'interactions avec des proches, des collègues et d'autres membres de la collectivité"* (OCDE, 2001: 19). Par conséquent, la délimitation du temps et de l'espace dans lesquels les apprentissages utiles à la formation des compétences mesurées par PISA englobe pratiquement la totalité de la vie de chaque élève. Plus précisément, la compréhension de l'écrit *"porte sur la capacité de l'individu d'exploiter l'information véhiculée par l'écrit pour atteindre des objectifs personnels et la capacité des sociétés modernes qui en découle, c'est-à-dire, d'utiliser l'écrit pour fonctionner efficacement"* (OCDE, 2001: 22). La culture mathématique *"désigne la capacité à utiliser de manière fonctionnelle les connaissances et compétences mathématiques et non la maîtrise des mathématiques telles qu'elles sont envisagées dans les programmes d'enseignement"* (OCDE, 2001: 23).

3. CONSTATS SUR LES PERFORMANCES MESURÉES

L'hypothèse de départ est que la structure socioculturelle traditionnelle assigne de manière inégalitaire les rôles et les attributs aux garçons et aux filles. Par exemple, l'un des présupposés qui en découle est que les garçons sont "naturellement" plus portés sur les mathématiques que les filles. Ces dernières sont en revanche "plus douées" pour les matières littéraires ou en tout cas elles y réussissent mieux que les garçons.

Les données de cette enquête, tout autant que d'autres recherches, confirment globalement ce fait. En revanche, l'on peut relever que les écarts enregistrés dans les performances des garçons et des filles sont variables selon les domaines et sont plus ou moins accentués selon les pays. Or, théoriquement, dans une situation égalitaire, il ne devrait pas y avoir d'écart entre les performances, les attitudes et les comportements des garçons et des filles.

L'analyse des scores obtenus dans chaque domaine par les garçons et les filles en tant que groupes distincts amène à un premier constat (tableau 1). Les différences dans les performances des élèves semblent être expliquées plutôt par des facteurs d'ordre socioculturel car les résultats des tests montrent que les garçons de certains pays peuvent atteindre des scores plus élevés que ceux obtenus par des filles d'autres pays.

Tableau 1 : Scores des performances des filles et des garçons

en compréhension de l'écrit			en culture mathématique		
Finlande	filles	571	Japon	garçons	561
N.Ile-Zélande	filles	553	Corée	garçons	559
Canada	filles	551	Japon	filles	553
Australie	filles	546	Australie	garçons	539
Irlande	filles	542	Canada	garçons	539
Royaume-Uni	filles	537	N.Ile-Zélande	filles	539
Japon	filles	537	Finlande	garçons	537
Suède	filles	536	Suisse	garçons	537
Corée	filles	533	N.Ile-Zélande	garçons	536
Norvège	filles	529	Finlande	filles	536
Islande	filles	528	Royaume-Uni	garçons	534
Belgique	filles	525	Corée	filles	532
Autriche	filles	520	Autriche	garçons	530
Finlande	garçons	520	Canada	filles	529
France	filles	519	Australie	filles	527
Canada	garçons	519	Royaume-Uni	filles	526
Corée	garçons	519	France	garçons	525
Etats-Unis	filles	518	Belgique	garçons	524
Australie	garçons	513	Suisse	filles	523
Irlande	garçons	513	Danemark	garçons	522
Royaume-Uni	garçons	512	Belgique	filles	518
Danemark	filles	510	Islande	filles	518
Suisse	filles	510	Suède	garçons	514
Rép.Tchèque	filles	510	Islande	garçons	513
Italie	filles	507	France	filles	511
N.Ile-Zélande	garçons	507	Irlande	garçons	510
Japon	garçons	507	Danemark	filles	507
Espagne	filles	505	Suède	filles	507
Allemagne	filles	502	Norvège	garçons	506
Suède	garçons	499	Rép.Tchèque	garçons	504
Pologne	filles	498	Autriche	filles	503
Hongrie	filles	496	Allemagne	garçons	498
Autriche	garçons	495	Etats-Unis	garçons	497
Grèce	filles	493	Irlande	filles	497
Belgique	garçons	492	Norvège	filles	495
France	garçons	490	Hongrie	garçons	492
Etats-Unis	garçons	490	Rép.Tchèque	filles	492
Islande	garçons	488	Etats-Unis	filles	490
Norvège	garçons	486	Espagne	garçons	487
Danemark	garçons	485	Hongrie	filles	485
Portugal	filles	482	Allemagne	filles	483
Espagne	garçons	481	Pologne	garçons	472
Suisse	garçons	480	Espagne	filles	469
Rép.Tchèque	garçons	473	Pologne	filles	468
Italie	garçons	469	Portugal	garçons	464
Allemagne	garçons	468	Italie	garçons	462
Hongrie	garçons	465	Luxembourg	garçons	454
Pologne	garçons	461	Italie	filles	454
Portugal	garçons	458	Grèce	garçons	451
en compréhension de l'écrit			en culture mathématique		

Luxembourg	filles	456	Portugal	filles	446
Grèce	garçons	456	Grèce	filles	444
Mexique	filles	432	Luxembourg	filles	439
Luxembourg	garçons	429	Mexique	garçons	393
Mexique	garçons	411	Mexique	filles	382

(PISA 2000)

En effet, si l'on analyse les scores enregistrés en compréhension de l'écrit, les filles de treize pays devancent le premier groupe de garçons: les garçons finlandais. Par ailleurs, dans ce domaine les garçons de seulement huit pays³¹ dépassent le score moyen³²: une certaine généralisation des difficultés rencontrées dans ces tests en compréhension de l'écrit surtout par les garçons est évidente. Le cas inverse se produit pour les filles de six pays³³ qui n'atteignent pas la barre des 500 points, moyenne des pays. Enfin, entre les performances des filles finlandaises et celles des garçons mexicains il y a 160 points d'écart.

La distance entre les scores obtenus en culture mathématique est même accrue: 179 points séparent les résultats des garçons japonais et des filles mexicaines. En revanche, les filles japonaises sont devancées seulement par les garçons japonais et coréens en culture mathématique. A l'autre extrême se positionnent aussi bien les filles que les garçons mexicains.

3.1. Analyse générale des écarts dans les performances

Afin d'annuler les effets qui pourraient être imputables aux apprentissages scolaires et culturels des divers pays, l'analyse qui suit porte sur la comparaison des écarts obtenus dans les performances entre garçons et filles du même pays par rapport aux écarts enregistrés dans les autres pays³⁴.

Une première remarque concerne l'absence de parallélisme entre les niveaux des performances et les différences enregistrées entre garçons et filles: aucune tendance particulière ne semble se dégager de ces premières observations (tableau 2). Si les quatre premiers pays³⁵ qui marquent les écarts les plus importants entre garçons et filles obtiennent également des scores relativement élevés en compréhension de l'écrit, ils sont suivis par des pays qui n'atteignent

³¹ Il s'agit des pays suivants: Finlande, Canada, Corée, Australie, Irlande, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande et Japon.

³² Rappelons que le résultat moyen correspondant à la performance des élèves des pays de l'OCDE a été fixé à 500 et l'écart type à 100; les données sont pondérées afin de rendre équivalentes les contributions de chaque pays.

³³ Pologne, Hongrie, Grèce, Portugal, Luxembourg et Mexique.

³⁴ Soulignons que dans tous les pays les écarts en compréhension de l'écrit sont statistiquement significatifs. En revanche, par exemple si pour le Canada, la France et l'Allemagne, les écarts entre les sexes en culture mathématique sont significatifs, pour d'autres pays ils ne le sont pas.

³⁵ A savoir, la Finlande, la Nouvelle-Zélande, la Norvège et l'Islande.

pas les scores moyens, tels l'Italie, la Grèce et la République tchèque. Le lien entre les scores et les écarts est faible aussi dans le domaine des mathématiques.

Tableau 2 : Ecarts des performances entre garçons et filles et scores moyens

	en compréhension de l'écrit		en culture mathématique	
	écarts	scores moyens	écarts	scores moyens
Allemagne	-35	484	15	490
Australie	-34	528	12	533
Autriche	-26	507	27	515
Belgique	-33	507	6	520
Canada	-32	480	10	488
Corée	-14	525	27	547
Danemark	-25	470	15	454
Espagne	-24	493	18	476
Etats-Unis	-29	505	7	517
Finlande	-51	546	1	536
France	-29	527	14	503
Grèce	-37	474	7	447
Hongrie	-32	534	7	533
Irlande	-29	504	13	493
Islande	-40	507	-5	514
Italie	-38	487	8	457
Japon	-30	494	8	529
Luxembourg	-27	441	15	446
Mexique	-20	422	11	387
N.île-Zélande	-46	529	-3	537
Norvège	-43	505	11	499
Pologne	-36	479	5	470
Portugal	-25	497	19	514
Rép. Tchèque	-37	492	12	498
Royaume-Uni	-26	523	8	529
Suède	-37	516	7	510
Suisse	-30	522	14	557

(PISA 2000)

Une analyse plus détaillée a trait aux différences observables dans les mesures des performances des garçons et des filles par domaine. L'écart entre garçons et filles sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit est systématiquement favorable aux filles. La moyenne des écarts des pays de l'OCDE se situe à -32. Néanmoins, cet écart varie sensiblement d'un pays à l'autre: il est moindre en Corée (-14) et bien plus élevé en Nouvelle Zélande (-46) ou en Finlande (-51).

En revanche, la moyenne des écarts enregistrés dans les pays participants de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique est favorable aux garçons (+11 points). En Islande (-5) et en Nouvelle Zélande (-3) signalons d'abord la petite marge en faveur des filles en mathématiques. Dans les autres pays, l'écart est

favorable aux garçons, mais l'ampleur est moindre que celui obtenu par les filles dans les tests de lecture. A l'autre extrême, et par rapport à l'ensemble des pays analysés, l'Autriche et la Corée enregistrent l'écart le plus important: 27 points de différence pour les garçons en culture mathématique.

3.2. Lecture simultanée des résultats sur les performances mesurées

Lors d'une lecture simultanée de ces résultats, deux tendances opposées se dessinent aux extrêmes. D'une part, *les pays les plus "égalitaires en lecture"* (autrement dit, ceux qui enregistrent les moindres différences entre garçons et filles) *résultent être les pays "les plus inégalitaires" en culture mathématique* (c'est-à-dire, des pays qui enregistrent les différences les plus importantes en faveur des garçons). Il s'agit de la Corée, de l'Espagne, du Portugal et de l'Autriche. D'autre part, *parmi les pays les "plus inégalitaires en lecture" figurent les pays les plus "égalitaires en mathématiques"*; plus précisément, l'Islande, la Nouvelle Zélande et la Finlande.

Nous pouvons émettre les hypothèses suivantes. Dans la première tendance, les garçons avoisinent les performances des filles, grâce par exemple, à un renforcement de l'égalité en faveur des garçons. En poursuivant la même logique, dans le deuxième groupe de pays se produit la tendance contraire: par un renforcement de l'égalité en faveur des filles, elles investissent un bastion considéré comme masculin. Ces effets peuvent être les produits des caractéristiques et d'attitudes individuelles des élèves ainsi que les conséquences d'efforts déployés par les enseignants. Il est aussi envisageable qu'elles soient la résultante de tout autre encouragement ou aboutissement des politiques publiques en matière d'éducation et / ou d'égalité³⁶.

4. RÉFLEXIONS SUR DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS STÉRÉOTYPÉS: LES TYPES D'APPRENTISSAGE

Il faut rappeler d'abord que les attitudes et les comportements des individus reflètent l'ensemble des valeurs et des normes existantes dans la société. Elles sont transmises aux jeunes générations et elles sont renforcées par plusieurs agents de socialisation tels, entre autres, la famille et l'école. Comme les attitudes précèdent les comportements, tout en étant aussi renforcées ensuite par ces derniers, portons une attention plus particulière sur deux d'entre elles qui sont généralement stéréotypées: les attitudes de collaboration ou compétitives privilégiées dans les stratégies d'apprentissage.

³⁶ L'une des recommandations émises par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1999) va dans ce sens.

L'attribution des attitudes coopératives aux filles, censées être plus conciliantes et moins conflictuelles, et de celles compétitives aux garçons relève de l'habituelle différenciation des genres. Dans quels pays, et avec quelle intensité, cette tendance se retrouve-t-elle toujours ?

Nous disposons de deux indices³⁷ qui nous permettent de mesurer les écarts entre filles et garçons d'après les affirmations sur la préférence d'utilisation de ces deux types de stratégie d'apprentissage. Ces indices sont construits à partir des réponses fournies par les élèves: il y a donc la possibilité de décalage entre ces déclarations des élèves et les comportements réels. De plus cette distance peut être plus ou moins consciente, car les réponses fournies pourraient refléter simplement des aspects liés à la désirabilité sociale. Les réponses seraient donc "adéquates" par rapport aux attentes perçues par les élèves comme conformes aux normes et aux valeurs sociales partagées dans le pays. Elles pourraient suivre donc davantage les logiques d'attribution des rôles différenciés, en vigueur dans la société.

L'analyse de la distribution de ces deux indices entre les groupes des filles et des garçons appelle une première remarque (tableau 3). Le style d'apprentissage compétitif récolte globalement moins de faveurs, et d'oppositions, que la stratégie coopérative³⁸.

³⁷ L'indice d'apprentissage en collaboration est dérivé de la mesure dans laquelle les élèves étaient d'accord ou non avec des propositions telles que : "Je fais un meilleur travail quand je travaille avec d'autres élèves", "J'aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe", etc. Pour la construction de l'indice d'apprentissage compétitif les items étaient, par exemple, "J'aime essayer d'être meilleur que les autres", "Je travaille bien quand j'essaie d'être meilleur que les autres", etc.. Les valeurs positives indiquent des niveaux plus élevés de préférence pour l'apprentissage en collaboration / compétitif, les valeurs négatives des niveaux plus bas. Nous avons procédé aux calculs des écarts. Pour cette analyse sept pays ne sont pas concernés: Canada, Espagne, France, Grèce, Japon, Pologne, Royaume-Uni.

³⁸ Par ailleurs même les valeurs de compétition et de collaboration peuvent être appréciées différemment d'un pays à l'autre et avoir des connotations plus ou moins positives aussi selon les domaines.

Tableau 3 : Indices d'apprentissage en collaboration et compétitif

apprentissage en collaboration			apprentissage compétitif		
Portugal	filles	0.76	Mexique	garçons	0.59
Danemark	filles	0.56	Mexique	filles	0.49
Etats-Unis	filles	0.55	N.Ile-Zélande	garçons	0.40
Danemark	garçons	0.45	Irlande	garçons	0.35
Italie	filles	0.45	Danemark	garçons	0.33
Irlande	filles	0.43	Etats-Unis	garçons	0.30
Portugal	garçons	0.41	Etats-Unis	filles	0.25
N.Ile-Zélande	filles	0.40	Australie	garçons	0.20
Norvège	filles	0.34	N.Ile-Zélande	filles	0.17
Mexique	filles	0.32	Rép.Tchèque	garçons	0.14
Finlande	filles	0.18	Rép.Tchèque	filles	0.14
N.Ile-Zélande	garçons	0.17	Islande	garçons	0.13
Etats-Unis	garçons	0.13	Hongrie	filles	0.13
Suisse	filles	0.13	Norvège	garçons	0.12
Mexique	garçons	0.12	Suède	garçons	0.09
Australie	filles	0.11	Hongrie	garçons	0.07
Rép.Tchèque	filles	0.10	Italie	garçons	0.06
Autriche	filles	0.04	Portugal	garçons	0.04
Irlande	garçons	0.01	Danemark	filles	0.04
Norvège	garçons	0.00	Australie	filles	0.00
Australie	garçons	-0.03	Allemagne	garçons	-0.01
Belgique Fl.	filles	-0.03	Irlande	filles	-0.06
Italie	garçons	-0.04	Italie	filles	-0.07
Allemagne	filles	-0.09	Islande	filles	-0.09
Finlande	garçons	-0.11	Corée	garçons	-0.10
Suisse	garçons	-0.15	Suède	filles	-0.12
Suède	filles	-0.18	Autriche	garçons	-0.13
Islande	filles	-0.20	Finlande	garçons	-0.13
Hongrie	filles	-0.22	Suisse	garçons	-0.14
Luxembourg	filles	-0.22	Allemagne	filles	-0.14
Rép.Tchèque	garçons	-0.23	Luxembourg	garçons	-0.16
Suède	garçons	-0.23	Corée	filles	-0.19
Belgique Fl.	garçons	-0.25	Norvège	filles	-0.19
Autriche	garçons	-0.26	Luxembourg	filles	-0.20
Allemagne	garçons	-0.33	Autriche	filles	-0.25
Islande	garçons	-0.38	Belgique Fl.	garçons	-0.29
Hongrie	garçons	-0.45	Finlande	filles	-0.35
Luxembourg	garçons	-0.58	Suisse	filles	-0.38
Corée	garçons	-0.81	Portugal	filles	-0.39
Corée	filles	-0.90	Belgique Fl.	filles	-0.48

(PISA 2000)

Déjà avec une première analyse de ces données apparaît la tendance marquée à une utilisation préférentielle de la stratégie de coopération par les filles et de la stratégie de compétition par les garçons. Mais la distribution de ces avis doit être plus nuancée, car dans certains pays, les indices obtenus par les garçons et les filles sont très proches.

En effet, des exceptions notables peuvent être mentionnées: si les garçons danois et portugais semblent préférer l'apprentissage en collaboration bien plus souvent que les filles de beaucoup d'autres pays, les filles coréennes semblent être le groupe d'élèves le moins engagé dans l'utilisation de ce type de stratégie. Parallèlement, l'analyse de l'utilisation du style d'apprentissage compétitif montre une préférence accrue des filles mexicaines et américaines pour cette stratégie que bon nombre de garçons d'autres pays.

Il est possible de procéder à une analyse successive et séparée des groupes des garçons et des filles afin de comparer leurs positions par rapport aux deux stratégies d'apprentissage (tableau 4). La plupart des garçons préfèrent la stratégie compétitive, sauf dans quatre pays³⁹ sur vingt où ils favorisent celle coopérative. Si cette prédilection est un peu plus nette chez les garçons portugais et danois, la variation est minime pour les garçons belges flamands et finlandais, groupes auxquels il est aussi possible d'associer les garçons suisses.

³⁹ Il s'agit des pays suivants: Portugal, Danemark, Belgique (communauté flamande), Finlande.

Tableau 4 : Indices d'apprentissage compétitif et en collaboration

	Ecart entre filles et garçons		Ecart entre les indices (compétition/coopération)	
	apprentissage compétitif	apprentissage en collaboration	garçons	filles
Allemagne	-0.13	0.24	0.32	-0.05
Australie	-0.20	0.14	0.23	-0.11
Autriche	-0.12	0.30	0.13	-0.29
Belgique Fl.	-0.19	0.22	-0.04	-0.45
Corée	-0.09	-0.09	0.71	0.71
Danemark	-0.29	0.11	-0.12	-0.52
Etats-Unis	-0.05	0.42	0.17	-0.30
Finlande	-0.22	0.29	-0.02	-0.53
Hongrie	0.06	0.23	0.52	0.35
Irlande	-0.41	0.42	0.34	-0.49
Islande	-0.22	0.18	0.51	0.11
Italie	-0.13	0.49	0.10	-0.52
Luxembourg	-0.04	0.36	0.42	0.02
Mexique	-0.10	0.20	0.47	0.17
N.Ile-Zélande	-0.23	0.23	0.23	-0.23
Norvège	-0.31	0.34	0.12	-0.53
Portugal	-0.43	0.35	-0.37	-1.15
Rép.Tchèque	0.00	0.33	0.37	0.04
Suède	-0.21	0.05	0.32	0.06
Suisse	-0.24	0.28	0.01	-0.51

(PISA 2000)

Une analyse parallèle peut être réalisée par rapport aux réponses données par les groupes des filles. Dans une dizaine de pays⁴⁰ les filles préfèrent sans conteste une stratégie d'apprentissage coopératif. Dans d'autres pays, les différences sont peu sensibles, comme par exemple, en Allemagne, Luxembourg, République tchèque et Suède. En revanche, pour les filles coréennes, hongroises, mexicaines et islandaises la prédilection pour une stratégie d'apprentissage compétitif est bien plus marquée: ces filles adoptent donc une attitude habituellement considérée comme masculine.

Un dernier regard peut porter sur la comparaison des réponses données pour chaque stratégie par les garçons et les filles d'un même pays. Dans tous les pays analysés, l'indice de préférence pour la stratégie de coopération des filles est supérieur à celui des garçons, sauf en Corée, où se produit l'inverse, mais la variation est néanmoins minime. Par contre, les écarts sont particulièrement marqués en Italie, États-Unis, Irlande, Luxembourg. La coopération semble demeurer une caractéristique bien féminine!

⁴⁰ En particulier, au Portugal, en Norvège, en Finlande, en Italie, au Danemark et en Suisse.

Les garçons donnent systématiquement leur préférence à la stratégie compétitive plus que les filles du même pays. Les écarts sont particulièrement importants au Portugal, Irlande, Norvège, Danemark et Suisse. En revanche, les différences sont bien moindres en Corée, aux États-Unis et au Luxembourg. Notons aussi qu'en République tchèque les indices sont identiques et qu'en Hongrie les filles, plus que les garçons, préfèrent de peu la stratégie de compétition.

En conclusion, des attitudes bien différenciées semblent donc persister dans la plupart des pays. La prise en compte simultanée des écarts enregistrés dans les réponses des garçons et des filles d'un même pays sur la préférence accordée aux deux stratégies d'apprentissage donne la typologie suivante.

- Dans un premier groupe des pays, il y a la répartition traditionnelle des attitudes avec une forte différenciation dans l'utilisation des stratégies selon le sexe des élèves. Celle-ci s'enregistre au Portugal, Irlande, Norvège, Suisse, Nouvelle-Zélande et Finlande où la stratégie d'apprentissage en collaboration est incontestablement plus utilisée par les filles et celle compétitive par les garçons. De plus, les écarts entre les choix des élèves des deux sexes sont très importants.
- Pour un deuxième groupe de pays, si le type d'apprentissage en collaboration est nettement plus utilisé par les filles, les différences s'amenuisent par rapport à la stratégie compétitive. Cette tendance vers une situation plus égalitaire concerne des pays comme l'Italie, les États-Unis, le Luxembourg, la République tchèque, l'Autriche, l'Allemagne, la Hongrie et, dans une moindre mesure, la Belgique (communauté flamande).
- Dans un troisième groupe de pays se produit la situation inverse. Il s'agit de trois pays nordiques (Suède, Danemark et Islande) dans lesquels il y a d'une part, une utilisation moins marquée de la stratégie de coopération par les élèves des deux sexes, et d'autre part une différenciation plus significative par rapport à l'indice concernant l'apprentissage compétitif, qui reste une préférence plus masculine.
- Dans le dernier groupe de pays (Corée, Australie et Mexique) les préférences accordées aux deux types d'apprentissage ne semblent pas liés au sexe des élèves car les réponses des filles et des garçons sur ces items sont très similaires.

Une lecture simultanée des performances et les attitudes des élèves que nous venons d'analyser permet de retrouver un certain parallélisme explicable peut-être par la différenciation sociale traditionnelle des rôles et des attributs. Cette piste d'analyse mériterait d'être approfondie car d'autres facteurs explicatifs peuvent également entrer en jeu. Ce n'est peut-être pas un hasard si des pays comme la Finlande, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, l'Islande où les écarts

entre les scores des garçons et des filles en compréhension de l'écrit sont les plus importants, sont également les pays où la stratégie de coopération enregistre des différences marquées entre les deux groupes d'élèves. Dans les deux cas la tendance est en faveur des filles. A l'opposé, se trouvent des pays comme la Corée et le Mexique où les écarts entre les performances des élèves dans le même domaine de la lecture sont faibles, tout comme dans les choix des stratégies d'apprentissage.

5. REMARQUES CONCLUSIVES

Notre objectif était d'amorcer une réflexion dans la perspective de genre afin d'expliquer par des inégalités socioculturelles certaines différences dans les attitudes et les comportements des garçons et des filles qui peuvent se répercuter sur leurs performances. Les domaines testés par PISA s'y prêtent tout particulièrement, car il est fait explicitement appel à un ensemble d'attitudes et d'expériences acquises aussi en dehors de l'école et dès l'enfance. D'où la prise en compte des influences de l'environnement familial et social de l'élève. Il était donc intéressant de différencier les pays engagés dans cette enquête par rapport à la répartition de certaines normes et valeurs, traditionnellement porteuses de stéréotypes.

Quelles conclusions tirer pour les politiques éducatives et égalitaires car les causes et les effets se renforcent mutuellement? Dans l'évaluation des performances des élèves on constate des différences entre garçons et filles qui peuvent trouver leur origine en dehors du cadre scolaire. La comparaison des niveaux des compétences qui reflètent l'assignation opposée, et apparemment encore assez bien distincte, des domaines littéraires et mathématiques, peut permettre d'alimenter quelques réflexions d'autant plus qu'un schéma similaire se retrouve pour les attitudes et les comportements analysés. En effet, la différenciation des préférences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage peut provenir essentiellement d'attributions culturelles d'identités et de rôles ancrés chez les adolescents et renforcés dans le cadre scolaire.

La lecture conjointe des écarts dans les performances mesurées dans des domaines particuliers enregistrés et les attitudes déclarées par les élèves eux-mêmes a permis d'illustrer certaines tendances. Or, l'inégalité entre garçons et filles est diffuse et persistante dans tous les pays, même si son intensité est variable. De ce fait, ils sont encore plus difficilement modifiables en absence d'une action politique concertée au niveau national et qui englobe non seulement des facteurs éducatifs, mais aussi d'autres aspects socioculturels.

6. OUVRAGES CITÉS

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.

Organisation for economic co-operation and development (OECD) (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris : OECD.