

Si les représentations marquent fortement la confiance et la ténacité avec laquelle un jeune aborde les apprentissages, d'autres facteurs, certes un peu moins étudiés, affectent les attitudes face aux différents apprentissages. Ainsi, la façon d'expliquer ses propres échecs et réussites (ce que les psychologues nomment l'attribution) semble également varier selon l'adéquation de la tâche aux stéréotypes de sexe. Réussir une tâche considérée comme "masculine" est attribuée aux compétences, pour les hommes, et à la chance pour les femmes. Dans le domaine scolaire, en cas de succès en mathématiques, les filles auront tendance à l'expliquer par leur travail acharné, se comparant implicitement aux garçons dont elles pensent qu'ils réussissent avec moins d'efforts donc plus "naturellement" (Kimball, 1989) ; par contre, elles liront clairement leurs échecs en termes d'incapacité foncière... Non seulement les filles doutent plus de leurs capacités en mathématiques, mais elles sont aussi plus nombreuses à croire à la "bosse des maths", c'est-à-dire au caractère inné, et donc irrémédiable, de cette incapacité. On observe ainsi, parmi les élèves de Terminale scientifique (Merle, 1996) que les filles se déclarent systématiquement moins "bonnes" en maths que les garçons (alors que les filles qui ont accédé à cette filière sont plutôt sur-sélectionnées) et surtout expliquent de manière spécifique leurs difficultés en ce domaine. Ne pouvant les renvoyer à un "manque de travail" ou plus généralement à un manque de respect des règles du jeu scolaire, puisqu'elles excellent à s'y conformer, il ne leur reste plus qu'à invoquer l'absence de don ou la trop grande difficulté des contrôles, tandis que les garçons mettent en avant massivement le manque de travail.

Certes, il n'y a pas consensus chez les chercheurs sur l'idée de modes d'attribution radicalement différents selon les sexes, à l'oeuvre dans toutes les situations. Mais de manière générale, *les femmes auraient bien tendance à être plus externes que les hommes, privilégiant, pour expliquer ce qui leur arrive, des facteurs échappant à leur contrôle, à l'instar des groupes dominés* ; à l'inverse, les membres des groupes dominants invoqueraient plus souvent des facteurs sous leur contrôle, se conformant ainsi davantage à ce qui constitue dans nos pays une norme, la norme d'internalité (Dubois, 1987 ; Lorenzi-Cioldi, 2002). Au sein même des explications internes fournies par les individus, les hommes revendiqueraient plus que les femmes la responsabilité des événements positifs, tandis que ces dernières s'attribueraient davantage la responsabilité de leurs échecs (Vinsonneau, 1999). Ceci serait modulé en fonction du caractère masculin ou féminin de la tâche : si la réussite des hommes tend à être imputée systématiquement à la compétence, alors la

réussite des femmes ne serait imputée à ce facteur interne que si elle porte sur une tâche féminine ; dans le cas d'une tâche masculine, la réussite des femmes serait imputée à la chance ou à la facilité de la tâche.

De nombreux chercheurs invoquent à propos des filles un schéma de "*helpless pattern of attribution*", c'est-à-dire la tendance des filles à expliquer l'échec par des facteurs stables et incontrôlables, manque d'aptitude par exemple, et non à des facteurs comme la motivation ou l'effort, ce qui donne à l'échec un caractère insurmontable. Ceci ne serait pas sans rapport, nous y reviendrons, avec l'éducation reçue par les filles au sein de la famille : du fait des pratiques éducatives qui les poussent plus à l'indépendance, les garçons développeraient plus une évaluation interne, indépendante, de leurs propres comportements (Dweck, Davidson, Nelson et Enna, 1978 ; Block, 1983).

Toujours est-il que le fait de se sentir responsable de "ce qui vous arrive" n'est pas sans incidence sur la manière dont on aborde des difficultés. Concrètement, les élèves répondent aux difficultés scolaires selon des modes différents : soit une attitude orientée vers la maîtrise de la tâche (avec intensification de l'effort, concentration, stimulation), soit une attitude de dépendance ou de défaitisme (avec démobilité...). Ces deux types d'attitude sont très liés aux modes d'attribution : les élèves qui attribuent leurs échecs à des facteurs invariants ou incontrôlables (aptitude) ont tendance à être affaiblis par la difficulté ; au contraire, les enfants qui attribuent leurs échecs à leur manque d'effort ou à des facteurs contrôlables tendent à être stimulés par la difficulté. C'est quand ils sont confrontés à des situations nouvelles et confuses que ces derniers auraient le plus d'avantage sur ceux ayant une orientation de type "*helplessness*", qui, eux, s'avèrent particulièrement dérouterés par ce type de situation.

De manière générale, alors que les garçons sont stimulés par les difficultés, les filles semblent tout faire pour les éviter ; elles vont alors être particulièrement mal armées pour affronter des situations où elles pensent devoir échouer (les disciplines scolaires scientifiques, par exemple), et où les ruptures conceptuelles et les situations radicalement nouvelles et déconcertantes sont fréquentes, ce qui serait le cas en mathématiques, à la différence des disciplines littéraires où la progression serait plus graduelle. Il y aurait là une piste pour expliquer les difficultés des filles en maths. Il semble en effet que pour réussir dans cette discipline (en particulier dans certains de ses domaines où suivre les règles apprises ne suffit pas), il soit nécessaire d'avoir appris à se lancer dans des tâches de haut niveau cognitif, et de s'y maintenir de manière

autonome jusqu'à la résolution du problème posé (Peterson et Fennema, 1985). Intervendrait également, pour expliquer ces comportements moins "accrocheurs" des filles, leur conception plus "innéiste" des capacités en mathématiques évoquée ci-avant : si les filles pensent que la réussite en maths est une affaire de "don", alors elles auront tendance à penser que les élèves "doués" vont trouver les réponses du premier coup, et que le fait qu'elles ont à chercher est le signe de leur absence de don...

Au total, ces attitudes face aux différents types d'apprentissage semblent constituer un facteur tout à fait crucial de la réussite, au moins dans les disciplines "sexuées" (à niveau de compétence et soutien des parents comparables ; cf Tocci et Engelhard, 1991). Elles se conjuguent pour déterminer la valeur subjective donnée aux tâches à réaliser -cette matière est-elle, pour moi, importante ?- qui serait le médiateur le plus fort entre le sexe, les conduites scolaires et les projets d'études (Eccles et Jacobs, 1986). Sur ce dernier point, soulignons que ces diverses attitudes vont jouer tout autant dans les processus de choix professionnels sur lesquels nous reviendrons ultérieurement. En ce qui concerne les choix d'options ou de filières scolaires, l'influence de ces facteurs est largement documentée.

Plusieurs études montrent donc que ce n'est pas leur niveau académique, mais bien leur confiance dans leurs capacités dans ces matières, qui écarte les filles des filières scientifiques. On a également tenté de chiffrer le poids de ces attitudes : une étude expliquant le choix d'une filière "mathématisée" montre que le niveau antérieurement obtenu en mathématiques ne joue pas directement sur l'orientation prise, mais indirectement, en ce qu'il affecte les attitudes des parents -confiance dans les possibilités de l'enfant- et celles du jeune lui-même -confiance en ses propres compétences et sentiment de l'utilité des mathématiques- (Eccles et Jacobs, 1986). Notons que l'influence spécifique de ces attitudes serait plus marquée chez les filles que chez les garçons. C'est dire que plus que le niveau initial des performances, c'est l'interprétation qu'en font les jeunes et leur famille qui s'avère essentielle.

Notons aussi que certaines recherches portant sur la personnalité des filles ayant choisi d'étudier les sciences au niveau secondaire (Kelly, 1981) montrent qu'elles sont moins orientées vers les personnes (par rapport à leurs consoeurs ayant fait des choix traditionnels), font preuve de plus de confiance en soi et d'individualisme, et savent résister aux pressions à la conformité. Bref, ces femmes scientifiques s'avèrent capables de ne pas être entravées par une quête de l'approbation d'autrui et un conformisme social. De manière plus globale, la réussite scolaire

serait meilleure chez les jeunes, garçons et filles, les moins conformes aux stéréotypes de sexe, garçons relativement "féminins" et filles relativement "masculines" (Bouchard et St Amand, 1996)



Duru-Bellat Marie (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*  
Paris : L'Harmattan.