



HAL
open science

Effet des stéréotypes de genre sur les résultats scolaires d'élèves de cycle 3

Lolita dos Santos

► **To cite this version:**

Lolita dos Santos. Effet des stéréotypes de genre sur les résultats scolaires d'élèves de cycle 3. Education. 2017. dumas-02085955

HAL Id: dumas-02085955

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02085955v1>

Submitted on 1 Apr 2019

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Lolita DOS SANTOS

Master 2 MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

EFFET DES STÉRÉOTYPES DE GENRE SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES D'ÉLÈVES DE CYCLE 3

Sous la direction de : Mr Emmanuel GRATTON

2016 – 2017

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Lolita Dos Santos, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Remerciements

En premier lieu, je remercie Mr Gratton, Maître de conférences en Psychologie à l'Université d'Angers, pour son accompagnement tout au long de cette recherche. Je tiens aussi à adresser mes remerciements à tous ceux et celles qui ont participé à l'aboutissement de ce travail. Aux enseignants et aux élèves de la classe de CM1 – CM2 : merci pour votre collaboration et pour le temps que vous m'avez accordé. A mes camarades de l'ESPE, tout particulièrement à Justine Durand et Audrey Hay : merci pour vos encouragements et pour les échanges constructifs que nous avons eus. A Sandra Pasco : merci pour ton aide précieuse à la relecture de ce mémoire. Enfin, merci Thomas pour ta patience et tes encouragements pendant ces deux années.

Table des matières

Partie 1 - Apports théoriques : genre et stéréotypes	1
Introduction	1
1) La notion de genre	2
a. Les études sur la notion de genre.....	2
b. Comment définir le genre ?	2
2) La construction de l'identité de genre	3
a. Les différentes phases de la construction de l'identité de genre.....	3
b. Impact des facteurs environnementaux	4
i. La famille.....	5
ii. Les lieux d'accueil de la petite enfance.....	5
iii. L'école.....	5
iv. Les productions de l'enfance.....	6
v. Les pairs.....	7
c. Construction de l'identité de genre : sur un plan psychologique.....	7
3) Stéréotypes et identité	7
a. Les stéréotypes	7
b. L'identité sociale	8
c. Stéréotypes, discriminations et identité.....	8
d. Les stéréotypes de genre.....	9
4) Le genre à l'école	9
a. La mixité scolaire	9
b. Disparité des résultats scolaires, orientations scolaires et choix professionnels	10
i. Résultats scolaires.....	10
ii. Différences dans les choix scolaires et professionnels	11
c. Effets de stéréotypes de genre sur les résultats scolaires.....	12
i. Effets des stéréotypes intégrés par les enseignants.....	12
ii. Effets des stéréotypes intégrés par les élèves	12
5) Problématisation	13
Partie 2 – Etude menée dans une classe de CM1 – CM2	14
1) Présentation des hypothèses et de la méthodologie	14
a. Hypothèses générales	14
b. Présentation générale de la méthodologie	14
c. Présentation du contexte et description de l'échantillon	15
2) Première méthode de recueil de données : le questionnaire à l'attention des élèves	15
a. Construction du questionnaire.....	16
b. Organisation matérielle pour la passation des questionnaires	17
c. Traitement des réponses	17
i. Traitement des réponses au questionnaire en fonction du sexe des répondants	18
ii. Classement des réponses au regard des stéréotypes de genre.....	19

iii.	Evaluation de la variable « degré d'intégration des stéréotypes de genre par l'élève » en fonction de ses réponses au questionnaire.....	20
3)	Deuxième méthode de recueil des données : le questionnaire à destination de l'enseignant	22
a.	Analyse des réponses de l'enseignant.....	22
b.	Comparaison de la position des élèves sur les deux échelles	23
4)	Troisième méthode de recueil de données : les livrets scolaires	23
5)	Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 1 : quel lien entre réponses des élèves au questionnaire et résultats scolaires ?	25
a.	Explicitation de la méthodologie utilisée	25
b.	Interprétation des résultats obtenus	25
6)	Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 2 : quel lien entre représentation de l'enseignant et résultats scolaires ?	28
a.	Explicitation de la méthodologie utilisée	28
b.	Interprétation des résultats obtenus	29
7)	Lien entre représentation de l'enseignant, réponses des élèves au questionnaire et résultats scolaires	30
8)	Synthèse des résultats obtenus et réflexion autour des limites de l'étude	33
a.	Synthèse des résultats obtenus à travers le questionnaire élève	33
b.	Synthèse des résultats obtenus à travers le questionnaire enseignant.....	33
c.	Synthèse des données issues des livrets scolaires.....	34
d.	Synthèse des résultats obtenus : comparaison des résultats scolaires et des positions des élèves sur les échelles de conformité aux stéréotypes de genre	34
	Conclusion	37

PARTIE 1 - Apports théoriques : genre et stéréotypes

Introduction

Plusieurs rapports rédigés par des organisations mondiales ont mis en évidence le rôle essentiel de l'école dans la reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes. Selon l'UNESCO, malgré des avancées significatives quant à l'accès des femmes à l'éducation dans le monde, beaucoup d'entre elles sont encore privées d'une éducation de bonne qualité, inégalité venant creuser les écarts existants entre les conditions de vie des hommes et des femmes. L'organisation note par ailleurs que les hommes sont aussi touchés « *les disparités entre les genres [...] peuvent jouer au détriment des garçons et des hommes, en particulier dans le secondaire et l'enseignement supérieur.* »¹

Dans le cas particulier de la France, V. Rouyer, Y. Mieyaa et A. le Blanc (2014) notent que « *[...] si elles donnent lieu aujourd'hui à la mise en œuvre d'actions concrètes au niveau de la société civile et de l'école, [les] préoccupations relatives à l'égalité entre les sexes ne sont pas nouvelles. En effet, depuis plus de 50 ans dans la société française, les luttes contre les stéréotypes et les inégalités de sexe font l'objet d'une abondante réglementation [...]* ». Ainsi, des expérimentations, des plans d'action et des conventions sont sans cesse créés, reconduits et ajustés, témoignant notamment de la volonté gouvernementale de faire contribuer l'Ecole à la lutte pour l'égalité hommes-femmes. Les textes de lois, en constante évolution, témoignent aussi de cet objectif. Plusieurs articles du Code de l'Education (articles L311-4 et L121-1 modifiés par la Loi du 8 juillet 2013) illustrent ces propos. L'amendement 180 à la loi 2103-595 créé dans le cadre du projet de la loi pour la refondation de l'école de la République visait ainsi à intégrer dans les écoles élémentaires une éducation à l'égalité entre hommes et femmes et à la déconstruction des stéréotypes. Cette volonté fut traduite textuellement comme le devoir de l'école d'assurer « *les conditions de l'éducation à l'égalité des genres* »². Cette notion « *d'égalité des genres* » fit naître de virulentes réactions, L'Education nationale ayant été accusée de vouloir enseigner la théorie du genre aux enfants, théorie qui reviendrait à apprendre aux filles à être des garçons et aux garçons à être des filles. Face à ces réactions, l'amendement fut finalement retiré après que l'Union Nationale

¹ Plan d'action de l'UNESCO pour la priorité Egalité des genres 2014-2021

² Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article 31, amendement 180 (retiré)

Interuniversitaire, syndicat étudiant de droite, ait récolté 300 000 signatures contre son application.

En réalité, il n'existe pas de « théorie du genre », sinon des études sur le genre menées dans plusieurs domaines (psychologie, ethnologie etc.). Ces études tentent de définir les notions de masculinité et de féminité dans différentes cultures, à différentes époques. Partant du postulat que les rapports de sexe dépendent d'une construction sociale, elles permettent de mieux comprendre les facteurs influençant la construction de l'identité de genre.

Dans cette première partie, il sera d'abord question de définir la notion de genre. Ensuite, la construction de l'identité sexuelle sera abordée. Dans une troisième partie, nous verrons en quoi l'école joue un rôle dans cette construction et en quoi elle peut être à l'origine de la transmission de représentations stéréotypées.

1. La notion de genre

a. Les études sur la notion de genre

La notion de genre et les questions autour des différences et des inégalités entre hommes et femmes n'ont, pendant longtemps, pas intéressés. Ce fait peut s'expliquer par l'existence de mythes, solidement enracinés, ayant servi, et servant encore, à justifier l'assignation aux hommes et aux femmes de rôles différents. Encore au 20^{ème} siècle, l'éducation en France avait pour objectif affirmé de préparer les enfants à tenir leurs futurs rôles et à assumer les fonctions auxquels ils étaient destinés non seulement de par leur condition sociale mais aussi de par leur sexe.

Les études sur le genre auraient débuté aux Etats Unis avec les travaux de Money (1955) qui utilise l'expression « *sex and gender* » afin de différencier sexe biologique et identité sexuée dans le cadre d'une étude sur des enfants intersexués. Plus tardivement en Europe (à partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle), des mouvements sociaux à l'image du mouvement féministe ont été à l'origine d'études sur le genre. Ainsi, dans les années 70, des sociologues féministes se sont penchés sur cette question, dénonçant un « système de genre », système hiérarchisé dans lequel les hommes possèderaient plus de privilèges que les femmes, celles-ci restant définies par leur rôle procréatif.

b. Comment définir le genre ?

- **Le sexe** : pour expliquer la notion de genre, il faut au préalable définir celle de sexe. Ces deux notions sont intrinsèquement liées mais ne se confondent pas. Le sexe dépend de

facteurs anatomo-biologiques. L'homme et la femme sont différents d'un point de vue génétique (différence au niveau de la 23^{ème} paire de chromosome) mais aussi d'un point de vue anatomique (appareil reproducteur). Des différences existent aussi d'un point de vue hormonal, la production principalement de testostérone et de progestérone impactant sur l'apparition des caractères sexuels chez les individus et sur leur comportement. Si (dans la grande majorité des cas), ces différents facteurs permettent de classer les individus dans une catégorie (homme ou femme), il existe des cas spécifiques ayant intéressés les chercheurs. Cet intérêt concerne, par exemple, des individus chez lesquels il existe une adéquation entre gènes et sexe anatomique, ou encore chez lesquels il y a eu un développement parallèle des deux appareils reproducteurs (individus intersexués).

- **Le genre** : selon Stoller « *on peut parler du sexe mâle ou du sexe femelle, mais on peut également parler de masculinité et de féminité et ne pas nécessairement impliquer quoi que ce soit d'anatomique ou de physiologique. Ainsi, alors que sexe et genre semblent pratiquement synonymes pour le sens commun, [...] les deux domaines ne sont pas dans une relation de symétrie, mais peuvent suivre des voies totalement indépendantes* » (1968). Le genre social (*gender*) correspond alors plutôt à une construction culturelle. Il dépend des normes et valeurs régissant chaque société. A titre d'illustration, alors que dans la plupart des sociétés il existe une dichotomie femme / homme, la tribu indonésienne des Bugis distingue 5 sexes (hommes, femmes, androgynes, hommes travestis et femmes travesties). Ces normes dépendent donc de la culture mais aussi de l'époque, comme le témoigne le cas de la Chine qui a vu au cours du 20^{ème} siècle se succéder deux conceptions très différentes du statut de la femme : considérée comme soumise à l'homme dans la première moitié du 20^{ème} siècle, un mouvement de « féminisme d'Etat » est ensuite apparu donnant naissance à l'égalité des droits, l'accès des femmes à l'école, à l'armée, etc. Quant à l'identité de genre, elle correspond à la conviction intime d'être une femme ou un homme. Cette identité est dite « psychologique ». Elle se construit progressivement. Elle ne doit pas être confondue avec l'orientation sexuelle qui correspond aux attirances de l'individu pour une (ou plusieurs) catégories d'individus en fonction de leur sexe.

2. La construction de l'identité de genre

a. Les différentes phases de la construction de l'identité sexuelle

C. Zaouche-Gaudron et V. Rouyer (2002) notent que « *de plus en plus de chercheurs considèrent que l'identité sexuée nécessite d'être analysée au sein de modèles plurifactoriels*

et interactionnistes qui intègrent les dimensions cognitive, sociale et affective ». Plusieurs cadres théoriques permettent en effet de nous éclairer sur la question de la construction de l'identité sexuelle : la théorie psychanalytique, la théorie de l'apprentissage sociale s'intéressant à l'influence de l'imitation des modèles sexués, ainsi que la théorie cognitivo-développementale.

Cette dernière approche a été élaborée par Kohlberg (1966) qui a proposé plusieurs étapes dans un développement dit « normal ». Selon lui, la compréhension du genre et de sa constance par l'enfant est un processus progressif dans lequel trois stades se succèdent. Si, selon cet auteur, l'enfant est capable dès les premiers mois de sa vie de distinguer des personnes selon leur sexe, ce n'est qu'à partir de 2 ans qu'il entre dans le stade appelé *identité de genre*. L'enfant peut alors distinguer les hommes des femmes à partir de caractéristiques physiques et il sait s'il est une fille ou un garçon. Entre 3 et 5 ans, Kohlberg parle d'une phase de *stabilité de genre* : l'enfant comprend que le genre est stable dans le temps et aux alentours de 5 ans, il comprend qu'il est aussi stable dans les situations. Ce stade correspond à la *constance du genre*. L'enfant intériorise cette notion de constance et passe par une phase de rigidité pendant laquelle il cherche à se conformer à son genre. Ainsi, la valeur accordée au respect des activités sexuées est à son apogée. Ce modèle s'appuie sur le processus de catégorisation : selon C. Zaouche-Gaudron et V. Rouyer (2002) « *les enfants construisent, avant tout, des concepts relatifs aux caractéristiques de chacun des sexes, tout en élaborant une conception de leur propre identité* ». Autrement dit, non seulement l'enfant élabore des concepts lui permettant d'organiser le monde qui l'entoure, mais ces concepts vont aussi impacter sur la représentation qu'il a de lui-même et donc impacter sur la construction de sa propre identité.

b. Impact des facteurs environnementaux

Plusieurs études ont montré combien l'environnement social participait à la construction et à la reproduction des normes et des rôles de sexes. L'identité de genre se construit ainsi dans différentes sphères, l'individu étant amené à se comporter différemment en fonction de ce qu'ils pensent être socialement admis dans ces différents contextes imprégnés d'une certaine séparation des rôles. Darmon (2006) parle ainsi de socialisation de genre qu'il définit comme « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit [...] par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert [...] des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement* ».

i. La famille

Pour ce qui est de la famille, les parents peuvent influencer la perception enfantine des stéréotypes de genre à travers des propos, des actes et des comportements.

D'une part, l'observation des relations existantes au sein de la sphère familiale et des rôles assignés à chaque individu va participer à la transmission de modèles de rôles de sexe dans des situations de la vie quotidienne. Bandura parle ainsi d'apprentissage vicariant, ou apprentissage par modelage, fondé sur l'observation réfléchie et active d'un modèle. L'enfant va ainsi extraire des règles sous-jacentes aux types de comportements observés.

D'autre part, l'enfant va aussi être influencé par la manière dont ses parents, ou plus largement les membres de sa famille, le traiteront. Cette influence est souvent inconsciente, se traduisant par exemple par une discrimination au niveau du langage, des jeux, des valeurs transmises. Certains parents tendent à laisser à leurs enfants une liberté de choix, mais peuvent se heurter à leur volonté de se diriger d'eux-mêmes vers des activités conventionnelles vis-à-vis de leur sexe en lien avec d'autres influences.

ii. Les lieux d'accueil de la petite enfance

Dans ces lieux, l'enfant est en contact avec des adultes qui, tout comme les parents, peuvent transmettre par leurs propos et leurs comportements des représentations sur les individus en fonction de leur sexe. Grésy et Georges (2012) notent d'une part une surreprésentation des femmes dans ce type de milieu (plus de 95% des personnels sont des femmes). Ils constatent d'autre part une « *attribution aux professionnels masculins de rôles traditionnels dévolus aux hommes (fonction d'autorité [...])* ». De plus, un traitement différencié des enfants en fonction de leur sexe peut s'opérer dans ce type de lieu, ce qui influencerait très tôt la construction de l'identité de genre des enfants.

iii. L'école

Diverses recherches ont démontré que l'école véhiculait des stéréotypes de genre. C'est notamment à travers l'adoption des enseignants et autres membres de la communauté éducative d'attitudes différentes envers les élèves selon qu'ils soient des filles ou des garçons que ces stéréotypes seraient véhiculés.

Des études démontrent ainsi que les garçons seraient engagés dans plus d'interactions avec les enseignants. C'est notamment ce qu'a révélé Ruel en 2010 par un travail d'observation et d'entretiens menés auprès d'élèves ayant entre 6 et 11 ans. Ce résultat confirme ce que postulait déjà Zaidman en 1996 : inconsciemment, les enseignants

interagissent plus avec le groupe des garçons qu'avec celui des filles, les interrogeant plus souvent et répondant plus régulièrement à leurs interventions. Concernant la nature de ces interactions, Abbott (2001) a démontré que les garçons recevaient plus d'encouragements et d'informations de la part de l'enseignant. En outre, le travail réalisé par Mieyya en 2012 a montré que les enseignants privilégiaient la transmission de valeurs relevant du respect des règles et des autres aux garçons et de valeurs liées à la confiance en soi et à l'expression de ses opinions aux filles.

Par ailleurs, S. Ayral (2011) a validé l'hypothèse d'une « asymétrie sexuée » en ce qui concerne les sanctions données par les enseignants à leurs élèves. En recueillant des données dans quatre collèges girondins, elle a obtenu un taux moyen de 83% d'élèves sanctionnés pour indiscipline ou insolence de sexe masculin. Autrement dit, seulement 17% des élèves sanctionnés pour ce motif sont des filles. Selon elle, ces pratiques inégalitaires s'expliqueraient du fait que « *dans les interactions transgressions/sanctions, les différents acteurs, adultes et élèves, sont des êtres sexés engagés dans un processus sexuant qui ne fait que confirmer et renforcer la conformité des comportements de chacun aux attentes sociales* ».

Selon Duru-Bellat (2008), les pratiques différenciées des enseignants vis-à-vis des élèves amèneraient les élèves à percevoir des stéréotypes de sexe valables dans le domaine de l'école et se répercutant sur leurs représentations d'eux-mêmes et de leur avenir en rapport avec des modèles sociaux de sexe.

iv. Les productions de l'enfance

Les productions de l'enfance (jouets, albums, dessins animés...) participent aussi à la construction des représentations des enfants.

M. Zegaï (2014) note ainsi dans le domaine des jouets l'intégration de stéréotypes dépassant souvent la réalité sociale, elle-même déjà inégalitaire (ex : dinettes pour les filles, faux attirails de guerre pour les garçons...). Elle écrit aussi que les stéréotypes véhiculés dans les productions de l'enfance tendent à « *restreindre l'imaginaire des enfants et à délimiter strictement le champ des possibles en fonction du sexe* ».

Par ailleurs, les résultats d'une étude de Détrez (2005) portant sur une vingtaine d'encyclopédies dites scientifiques destinées aux enfants ont démontré que, d'une part, les contenus y étaient stéréotypés et que, d'autre part, les rôles « naturels » des uns et des autres y étaient expliqués sous caution scientifique : « *même les comparaisons employées pour*

expliquer le corps reproduisent la répartition sexuée des rôles, que ce soit dans les mots ou les illustrations ».

Enfin, les médias et la littérature non destinés aux enfants mais auxquels ils sont tout de même confrontés vont aussi avoir un impact.

v. Les pairs

Dès l'âge de deux ans, les enfants manifestent des conduites sociales différentes envers leurs pairs selon qu'ils soient ou non de même sexe. Vers trois ans, le développement de la ségrégation sexuelle et la valorisation de leur propre sexe va mener les enfants à une préférence pour des partenaires de jeu de même sexe. Ces préférences vont contribuer à la mise en place de contextes de socialisation différents pour les filles et pour les garçons, avec notamment le regroupement autour de jeux et d'activités différentes et souvent en adéquation avec les attentes sociales liées à leur sexe.

c. Construction de l'identité de genre : sur un plan psychologique

Il est important de préciser que le jeune individu ne fait pas que subir des influences l'amenant à acquérir des comportements dits féminins ou masculins. En effet, le processus de socialisation ne correspond pas à un « dressage » de l'enfant qui serait poussé à intérioriser des systèmes de normes et de valeurs. Ainsi, C. Petrovic (2004) rappelle que *« le petit garçon et la petite fille ne sont pas des « cires molles » sur lesquelles s'imprime l'éducation, mais interagissent, interprètent, assimilent et répondent aux demandes de leur entourage ».*

3. Stéréotypes et identité

a. Les stéréotypes

Dans différents milieux, l'enfant va donc observer les comportements d'autres individus perçus comme révélateurs de systèmes de croyances lui servant de repère. Au sein de ces systèmes de croyances, il existe des représentations figées et collectives acquises a priori (donc non vérifiées) concernant des individus ou groupes d'individus : les stéréotypes.

La notion de stéréotypes peut être entrevue à travers les travaux de Tajfel qui reprit en 1978 le concept de catégorisation issu de la psychologie cognitive pour l'appliquer aux rapports entre les individus : c'est le concept de catégorisation sociale. La pensée humaine serait caractérisée par une tendance à classer et à organiser les informations reçues massivement de l'environnement afin de mieux s'y adapter. Dans une optique de

simplification de ces données, il y aurait ensuite un processus d'accroissement des différences entre catégories et de réduction des différences au sein de ces catégories. Les individus auraient tendance à opérer cette catégorisation sur les autres afin de mieux appréhender leur environnement social. A ce niveau, le terme de discrimination est utilisé comme synonyme de distinction : les individus utilisent des caractéristiques permettant de distinguer les individus (métier, appartenance ethnique...). Cette tendance à catégoriser les autres mènerait ensuite à un « *favoritisme intragroupe* » et à l'émergence de stéréotypes face aux autres groupes.

Les stéréotypes correspondent alors à des tendances collectives à généraliser des informations sur des individus perçus comme appartenant à un même groupe selon plusieurs critères. De là, peuvent naître des comportements discriminatoires, le terme de discrimination revêtant ici un autre sens : c'est la ségrégation de personnes ou d'un groupe de personnes par rapport à un ensemble plus large.

b. L'identité sociale

Tajfel, à l'origine de la théorie sur l'identité sociale, estime que le développement d'une identité sociale positive dépendrait de la possibilité de comparer son groupe d'appartenance aux autres groupes (1972). La tendance qu'auraient les individus à catégoriser les autres leur permettrait de mieux se situer eux-mêmes. Selon C. Tapia, professeur en psychologie sociale, cette théorie « *stipule que les individus cherchent invariablement à acquérir ou à maintenir une identité sociale positive, identité, désignant dans ce contexte la partie de soi qui est liée à la conscience de l'appartenance à des groupes sociaux et au sentiment valorisant qui en résulte* ». Ainsi, chaque individu, pour construire sa propre identité, aurait besoin de cette comparaison entre son propre groupe d'appartenance et les autres groupes.

c. Stéréotypes, discriminations et identité

Donc, l'individu assimile progressivement des systèmes de règles, de valeurs qui lui permettent de s'identifier à un groupe et de se différencier des autres. Le processus de catégorisation, s'il permet de maintenir une identité sociale positive, peut aussi avoir pour effet de dévaloriser et de rejeter les groupes considérés comme étrangers et d'émettre vis-à-vis d'eux des stéréotypes à l'origine de comportements discriminatoires. Dans cet ordre d'idée, Duru-Bellat (2016) affirme que : « *les stéréotypes ont ainsi un double visage : ils sont structurants pour la pensée, mais ils peuvent conduire à des généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement* ».

Du côté de l'individu discriminé, il se retrouve assigné psychologiquement à un rôle, à des caractéristiques. Il va parfois intérioriser certaines de ces caractéristiques qui auront un impact sur la représentation qu'il a de lui-même. Ainsi, le phénomène de « *menace du stéréotype* » (*stereotype threat*) mis en évidence par C. Steele et J. Aronson en 1995 démontre que les croyances touchant un individu peuvent affecter ses performances. Ils expliquent que le fait d'être la cible d'un stéréotype négatif peut faire subir une pression supplémentaire à l'individu, pression impactant sur ses performances.

d. Les stéréotypes de genre

Des études issues de plusieurs domaines de recherches s'intéressent particulièrement aux stéréotypes à l'égard des hommes et des femmes. Elles permettent d'appréhender, d'une part, la construction de ses stéréotypes et, d'autre part, leur nature (quels sont les activités, qualités, métiers perçus comme plus féminins / masculins ? etc.).

Ainsi, en 1983, les résultats d'une étude menée par Ruble montrent que les femmes sont considérées comme plus émotives, sensibles et à l'écoute de leurs sentiments que les hommes. Cowan et Hoffman (1986) démontre que les enfants de 3 – 4 ans jugeraient déjà les hommes comme étant forts, grands et rapides alors que les femmes seraient faibles, petites et douces. Plus récemment, L. Bian, S.-J. Leslie et A. Cimpian ont montré que dès 6 ans, les enfants percevraient les hommes comme étant plus intelligents que les femmes. Cette idée d'une supériorité aurait un effet immédiat sur les intérêts des enfants, les garçons ayant tendance à s'intéresser à des activités mettant en jeu des compétences intellectuelles, à l'inverse des filles. Comme le postulait déjà Bandura en 1980, nous nous engagerions plus ou moins facilement dans un comportement en fonction des sentiments d'efficacité personnelle construits antérieurement. A plus long terme, ces sentiments auront un impact sur les choix de carrières professionnelles.

4. Le genre à l'école

a. La mixité scolaire

La mixité scolaire s'est installée durablement après la seconde Guerre Mondiale dans le but de réduire les inégalités face aux savoirs que provoquait la ségrégation des sexes. Il faut attendre la Loi du Ministre René Haby en 1975 pour que la mixité devienne obligatoire de la maternelle jusqu'au lycée. Si la mixité scolaire a effectivement permis une démocratisation des enseignements, mixité ne semble pas signifier égalité comme le démontrent les différences de réussite et d'orientation scolaire étudiées plus haut. Certaines études montrent

même que la mixité pourrait accentuer ces différences. Ainsi, selon M. Gausse (2016), « *lorsque des groupes qui revendiquent leurs différences sont mis en contact, les membres se définissent par rapport à ce qui les distinguent de l'autre groupe, rendant visibles et saillants les stéréotypes rattachés à chaque groupe* ». Les stéréotypes prégnants pourraient alors avoir pour effet de créer des sentiments de compétence et d'estime de soi différents d'un groupe à l'autre et impacter sur les performances scolaires et les choix d'orientation. Les filles, exposées à des rapports de genre de type dominant/dominé, témoigneraient ainsi d'une moindre estime d'elles-mêmes. Du côté des garçons, cette mixité les amènerait selon cette même auteure à « *une plus grande démonstration de virilité et d'agressivité allant à l'encontre d'une bonne attitude scolaire* ». La mixité scolaire pourrait donc avoir pour effet d'amener filles et garçons à s'affirmer comme tels en adoptant des postures stéréotypées.

b. Disparité des résultats scolaires, orientations scolaires et choix professionnels

i. Résultats scolaires

Dans son dossier « égalité des filles et des garçons », le Ministère de l'Education Nationale fait le constat suivant : « *dès l'école primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Elles redoublent moins, leur taux de réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat est plus élevé.* ». L'édition 2016 des chiffres-clés sur le thème « Vers l'égalité entre les hommes et les femmes » publiée par le Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes appuie ces propos. Ce dossier informe qu'en 2013, en fin de collège, 86% des filles maîtrisent les compétences de base en français contre 72% des garçons, et que 81% des filles maîtrisent les compétences de base en sciences contre 76% des garçons.

Si l'on s'intéresse plus de façon plus précise aux résultats des élèves dans les différentes matières étudiées à l'école, les résultats de l'Enquête PISA 2012 (« *Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent* ») présentés dans un rapport datant de 2014 indiquent que « *le niveau de compétence varie entre les garçons et les filles en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, mais les écarts sont nettement plus importants entre les élèves de même sexe qu'entre les sexes.* ». Ainsi, concernant les mathématiques, les différences existantes entre les résultats des filles et des garçons ne sont pas significatives. Les garçons ne devanent les filles que dans 37 des 65 pays et économies qui ont participé à l'évaluation PISA 2012, les filles devanent quant à elles les garçons dans 5 pays.

Ce constat va à l'encontre de l'idée socialement véhiculée d'une suprématie des hommes dans le domaine des mathématiques. L'American Mathematical Society (AMS) a mené en 1991 une expérience mettant en évidence cette croyance. Ils ont proposé à 360 mathématiciens (180 femmes et 180 hommes) de noter un article dont l'auteur était soit M.K. John (prénom masculin) ou M.K. Joan (prénom féminin). Les résultats ont démontré que le stéréotype influençait l'appréciation de la qualité de l'article : il recevait une meilleure note lorsqu'il était attribué à un auteur masculin, l'écart de considération étant supérieur dans le groupe des hommes. Cette croyance existerait déjà chez les enfants d'âge scolaire comme l'a démontré Wigfield et al. (1997) qui se sont intéressés à des élèves âgés de 8 à 12 ans.

Plus récemment, I. Plante *et al.* (2010) ont mené un travail de recensement de toutes les études ayant apporté des données quant aux effets des stéréotypes de genre en mathématiques et en langues sur la réussite et l'orientation des élèves. Elles ont ainsi pu mettre en évidence que, en fonction du paradigme utilisé, les résultats n'étaient pas les mêmes. Les recherches ayant utilisé des paradigmes directs, tels que des questionnaires, ont démontré que, non seulement les élèves adhéraient explicitement moins qu'auparavant aux stéréotypes favorisant les garçons dans le domaine des mathématiques, mais aussi qu'ils étaient d'avis que les mathématiques convenaient mieux aux filles qu'aux garçons. Ces résultats diffèrent cependant avec ceux obtenus suite à l'utilisation de paradigmes indirects – l'utilisation de ce type de paradigme ayant pour but de pallier les biais de désirabilité sociale. En effet, les chercheurs ayant utilisé ce type de méthode ont démontré que certains élèves adhéraient toujours à la croyance d'une suprématie masculine dans le domaine des mathématiques. Pour ce qui est des croyances ayant trait au domaine des langues, les auteures concluent que ce domaine est davantage perçu comme féminin que masculin.

ii. Différences dans les choix scolaires et professionnels

Si les statistiques nous montrent que, globalement, en France les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires, elles « *ne rentabilisent pas ces meilleurs résultats par une orientation qui leur permettrait de valoriser cette réussite* » selon l'expression de C. Petrovic (2001). Ainsi, dans les classes préparatoires aux grandes écoles, 74% des élèves des filières littéraires sont des filles, pour 29% des élèves de filières scientifiques. Par ailleurs, seulement 29% des diplômes d'ingénieurs sont délivrés à des femmes. Comme le souligne le Ministère de l'Education Nationale, ces différences d'orientation ont des conséquences sur leur insertion dans l'emploi. En effet, les femmes n'occupent encore que peu de postes à haute responsabilité (en 2014, 22,3% des sénateurs étaient des sénatrices) et leur taux d'emploi est

moins élevé (en 2014, le taux d'emploi des 15 ans et plus était de 46,9% pour les femmes et de 55% pour les hommes).

Ce hiatus a conduit de nombreux auteurs à défendre l'idée d'un « *curriculum caché* », soulignant ainsi combien les trajectoires scolaires des filles et des garçons seraient révélateurs d'un système de reproduction des inégalités hommes-femmes. Ces différences d'orientations scolaires et professionnelles sont aussi à mettre en lien avec les sentiments d'efficacité personnelle et avec le phénomène de menace du stéréotype. Les individus s'engageraient plus facilement dans des voies scolaires et professionnelles dans lesquelles ils se sentiraient plus capables de réussir.

c. Effets des stéréotypes de genre sur les résultats scolaire

i. Effets des stéréotypes intégrés par les enseignants

Plusieurs études ont mis en évidence l'impact des croyances des enseignants sur les performances scolaires de leurs élèves. Dans les années 1960 – 1970, Rosenthal et Jacobson se sont intéressés à ce type d'influence sous le terme d'*effet Pygmalion*. Après les travaux de ces auteurs, de nombreuses expériences ont tenté de valider l'hypothèse d'un lien entre attentes d'une personne vis-à-vis du comportement d'une autre et réalisation effective de ce comportement. La grande majorité de ces études l'ont confirmé.

Dans le cas des stéréotypes de genre intégrés par les enseignants, ils seraient à l'origine d'attentes différentes vis-à-vis des compétences de leurs élèves filles et garçons. Les croyances que possèdent les enseignants sur leurs élèves, et qu'ils exprimeraient plus ou moins implicitement, provoqueraient chez ces derniers des attentes conformes à leurs idées. Les recherches récentes ont de plus démontré que lorsqu'une relation de subordination existe entre l'observateur et l'individu en position cible, comme c'est le cas dans la relation enseignant – élève, cet effet serait plus prégnant encore.

ii. Effets des stéréotypes intégrés par les élèves

Par ailleurs, plusieurs études démontrent que les stéréotypes de genre précocement intégrés par les élèves eux-mêmes peuvent influencer sur leurs performances scolaires. Depuis l'instauration de la mixité scolaire, les chercheurs sont à même de comparer les performances d'élèves des deux sexes dans un même contexte (une même classe, un même enseignant, une même école etc.). Huguet et Régner (2007) ont ainsi élaboré un dispositif expérimental destiné à des élèves en début de collège. Une figure complexe leur était montrée, ils avaient pour tâche de l'observer attentivement avant de la dessiner de mémoire. Il était dit à la moitié du groupe que le test évaluait les compétences en géométrie, et à l'autre

moitié qu'elle évaluait les compétences dans le domaine du dessin. Les résultats ont montré que les filles obtenaient un score inférieur à celui des garçons quand les compétences en géométrie étaient mises en avant. L'inverse se produit lorsque c'est la compétence de dessin qui est censée être évaluée. Cette étude met en évidence l'effet de l'habillage de la tâche sur les performances : la croyance répandue d'une suprématie des hommes en mathématiques aux dépens des femmes mènerait à une dévalorisation des femmes face à leurs compétences mathématiques. Selon C. Morin-Bessabel et S. Ferrière (2008) ayant aussi mené une recherche à ce sujet : « *lorsque l'on active le stéréotype « pas douée en maths » dans des situations expérimentales, on augmente la pression évaluative qui entraîne une baisse de la performance « féminine »* ». Cet effet peut s'expliquer au regard du phénomène de menace du stéréotype décrit plus haut. Par ailleurs, certains auteurs postulent même que l'instauration de la mixité a intensifié ce phénomène. Ainsi, Durand-Delvigne (1996) postule que la mixité entraînerait chez les filles une sous-estimation ainsi qu'une réticence à entrer en compétition avec des garçons.

5. Problématisation

Nous avons donc vu que l'enfant intégrait progressivement des normes sociales dans différents milieux, le rôle de l'école dans l'intégration de stéréotypes de genre ayant été démontré par plusieurs études.

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis d'abord demandée dans quelle mesure les stéréotypes de genre intégrés par les élèves pouvaient influencer sur leurs résultats scolaires. L'idée est d'appréhender les individus par le filtre du genre et non du sexe : ce n'est pas le lien entre sexe et résultats scolaires qui est concerné, mais le lien entre conformité de l'élève vis-à-vis des stéréotypes de genre et adéquation de ses résultats avec ces derniers. Parallèlement à ce lien, je me suis aussi interrogée sur le rôle de l'enseignant dans une possible reproduction des différences de résultats scolaires entre filles et garçons : quel est le lien entre la représentation que l'enseignant se fait de ses élèves vis-à-vis de leur conformité au regard des stéréotypes de genre et les résultats scolaires de ces derniers ? Par ailleurs, je me suis aussi questionnée sur le poids des deux variables représentation de l'enseignant et intégration par l'élève des stéréotypes de genre : y en a-t-il une qui influence plus que l'autre les résultats scolaires des élèves ?

PARTIE 2 - Etude menée dans une classe de CM1 – CM2

Dans cette seconde partie, je vais exposer plus précisément les hypothèses que j'ai émises, les méthodes de recueil de données que j'ai utilisées pour les tester et les résultats obtenus. Je croiserai les données recueillies à travers ces différentes méthodes pour en proposer une interprétation au regard de ma problématique et des éléments théoriques apportés en première partie.

1. Présentation des hypothèses et de la méthodologie

a. Hypothèses générales

En vue de ma problématique, les hypothèses générales ayant guidé ma recherche sont les suivantes :

- **Hypothèse générale 1** : Le degré d'intégration des stéréotypes de genre par un élève aura un effet sur ses résultats scolaires.
- **Hypothèse générale 2** : La représentation de l'enseignant d'un élève vis-à-vis de sa conformité à son sexe aura un effet sur les résultats scolaires de cet élève.

La première idée est que, plus un élève se montrera conforme aux attentes sociales relatives à son sexe, plus ses résultats scolaires reflèteront les stéréotypes de genre existants. La seconde idée est que plus l'enseignant considère un élève comme conforme aux attentes sociales relatives à son sexe, plus les résultats scolaires de cet élève reflèteront les stéréotypes de genre existants.

b. Présentation générale de la méthodologie

Pour ce qui est de la variable *degré d'intégration des stéréotypes de genre par un élève*, j'ai construit un **questionnaire à destination d'élèves de Cycle 3**. Dans un premier temps, j'ai traité les réponses apportées par les élèves à ce questionnaire (annexe 2) en différenciant les réponses apportées par les filles et celles apportées par les garçons. Dans un deuxième temps j'ai classé toutes les modalités de réponse en trois catégories au regard de leur conformité aux stéréotypes de genre (annexe 3). En troisième lieu, j'ai analysé les réponses de chacun des élèves au regard de ces catégories afin de les situer sur une échelle de conformité vis-à-vis des stéréotypes de genre (annexe 4).

Pour ce qui est de la variable *représentation de l'enseignant d'un élève vis-à-vis de sa conformité aux stéréotypes de genre*, j'ai par ailleurs élaboré un **questionnaire à l'attention de l'enseignant** (annexe 5). En fonction des réponses données par l'enseignant, j'ai pu placer

chacun des élèves sur une échelle de conformité aux stéréotypes de genre du point de vue de l'enseignant.

Concernant la variable *résultats scolaires*, j'ai utilisé les **livrets scolaires** des élèves. Je me suis concentrée sur les résultats en français et en mathématiques au regard des résultats des recherches décrites dans la première partie de ce mémoire, recherches mettant en évidence l'idée socialement véhiculée d'une suprématie des filles en français contre une suprématie des garçons en mathématiques.

c. Présentation du contexte et description de l'échantillon

Les questionnaires-élèves ont été proposés aux élèves d'une classe de CM1 – CM2 d'une commune du Maine-et-Loire, commune de 22km² qui recense environ 1000 habitants et qui se situe en milieu rural. En 2010, 43 % des 79 établissements présents sur la commune relevaient du secteur de l'agriculture (la moyenne sur le département étant de 17 %), 41 % du secteur du commerce et des services, 10 % du secteur de l'administration et de la santé, 4 % du secteur de l'industrie et 4 % du secteur de la construction.

Dans la classe, tous les élèves ont accepté de remplir le questionnaire, soit 11 élèves de CM1 et 16 élèves de CM2 dont 14 filles et 13 garçons. La moyenne d'âge des élèves est de 9,8 ans.

2. Première méthode de recueil de données : le questionnaire à l'attention des élèves (annexe 1)

Je vais à présent exposer la façon dont j'ai élaboré mon questionnaire. Je donnerai des indications quant aux conditions de passation de ce questionnaire puis je présenterai les résultats obtenus.

a. Construction du questionnaire

Du point de vue du contenu, le questionnaire à destination des élèves se compose de douze questions dont la moitié sont des questions ouvertes et l'autre moitié des questions fermées. Les questions peuvent être réparties en cinq groupes :

- Groupe 0 : les trois premières questions sont des questions de présentation (classe, âge, sexe) ;
- Groupe 1 : les questions 4, 5 et 8 concernent les loisirs, goûts, préférences des élèves ;
- Groupe 2 : la question 6 interroge les élèves quant aux métiers qu'ils aimeraient exercer ;
- Groupe 3 : les questions 7 et 9 sont des questions touchant plutôt à la personnalité des élèves (entourer les adjectifs qui leur correspondent, entourer les situations dans lesquelles il leur arrive de pleurer) ;

- Groupe 4 : les dernières questions (10 à 12) concernent les préférences et l'estimation que les élèves ont de leurs propres performances dans les différentes matières scolaires.

Le questionnaire étant à destination d'élèves de Cycle 3, les questions de **clarté** et de **facilité** de remplissage ont été importantes. J'ai donc fait lire à un des enseignants de la classe constituant mon échantillon (deux enseignants y exerçant à mi-temps) le questionnaire afin de vérifier que les questions et modalités de réponses soient adaptées aux élèves. Concernant **l'ordre de succession des questions**, j'ai placé la question avec la plus grande valence affective en milieu de questionnaire, à savoir la question 9 (« *Dans quelle situation t'arrive-t-il de pleurer ?* »). Concernant **l'exhaustivité des modalités de réponses**, j'ai choisi d'inclure six questions fermées à mon questionnaire. Pour l'élaboration des questions 7 à 9 (questions en rapport avec la personnalité et les goûts des élèves), je me suis appuyée sur le livre « La déclaration des droits des garçons » écrit par E. Brami³. Ce livre met en scène un petit garçon qui affirme avoir le droit de faire ce qu'il aime, d'être ce qu'il est, de penser ce qu'il veut et ce même s'il agit en décalage avec les stéréotypes de genre. Je me suis inspirée des activités et traits de personnalité évoqués dans ce livre pour proposer des modalités de réponses afin d'orienter spécifiquement les élèves vers des réponses réparties en trois catégories : réponses en adéquation avec les stéréotypes de genre / réponses en inadéquation avec les stéréotypes de genre / réponses neutres. Concernant les trois dernières questions (groupe 4 : les préférences et l'estimation que les élèves ont de leurs propres performances dans les différentes matières scolaires), j'ai choisi sept modalités de réponses incluant les deux matières m'intéressant plus particulièrement dans ma recherche (le français et les mathématiques).

b. Organisation matérielle pour la passation des questionnaires

La passation des questionnaires a été faite par l'enseignante exerçant à mi-temps dans la classe. A ma demande, elle n'a pas donné aux élèves l'objet exact de ma recherche mais elle leur a précisé que ce questionnaire était à destination d'une étudiante s'intéressant aux préférences et aux activités des élèves de leur âge. Je lui ai aussi demandé d'insister sur le fait qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses, de préciser qu'elle me transmettrait les questionnaires sans les lire et de leur indiquer qu'ils n'y avaient pas d'obligation de le

³ La déclaration des droits des garçons (2014), Elisabeth Brami (auteure) et Estelle Bilon-Spagnol (illustratrice). Editeur : Talents hauts.

remplir. Les questions étaient lues une à une et un temps était laissé aux élèves pour y répondre.

c. Traitements des réponses

i. Traitement des réponses au questionnaire en fonction du sexe des répondants

Dans un premier temps, j'ai traité les réponses apportées par les élèves au questionnaire en distinguant celles apportées par les filles et celles apportées par les garçons (cf annexe 2).

Concernant les questions du **groupe 1** (questions 4, 5 et 8 concernent les loisirs, goûts, préférences des élèves), il en ressort pour les deux questions ouvertes (4 et 5) un nombre élevé de modalités de réponses. Pour ce qui est des activités exercées par les élèves en dehors de l'école, c'est le football qui est le plus cité, cette réponse ayant été exclusivement donnée par des garçons : 6 garçons sur 13. Du côté des filles, 4 sur 14 font du basketball contre aucun des garçons. Pour ce qui est des autres activités citées, les différences entre filles et garçons ne sont pas significatives. Concernant les activités que les élèves aimeraient exercer, les deux activités les plus citées par les filles sont la danse et la gymnastique : 3 filles sur 14 aimeraient pratiquer ces activités qui ne sont citées par aucun garçon. L'échantillon étant relativement restreint, aucune différence significative ne sont mises en évidence concernant les autres modalités de réponses. Enfin, concernant la question 8, 23 élèves sur 27 indiquent aimer bricoler. Ce sont les activités « dessiner » et « faire de la peinture » qui ont été le moins choisies. Il est notable que, pour ces deux activités qui relèvent plutôt du domaine artistique, les différences entre filles et garçons sont importantes, la réponse « faire de la peinture » étant celle qui a la plus haute fréquence chez les filles : 13 filles sur 14 ont choisi cette modalité contre 2 garçons sur 13. Du côté des garçons, la réponse ayant le plus été indiquée est « jouer à des jeux de ballons » : 12 garçons sur 13 ont choisi cette réponse contre 4 filles sur 14.

Concernant la question 6 (**groupe 2** : métiers que les élèves aimeraient exercer), il existe une grande hétérogénéité des réponses. Il est notable que 4 garçons sur 13 ont répondu vouloir exercer le métier de « agriculteur / fermier », réponse inexistante chez les filles. Les trois métiers les plus indiqués par les filles sont : « vendeuse », « coiffeuse » et des métiers relevant du soin animal (vétérinaire, soigneuse de dauphin, soigneuse de chevaux), aucun garçon n'ayant donné ses réponses.

Concernant les questions du **groupe 3** (questions 7 et 9 touchant à la personnalité des élèves), il s'agit de deux questions fermées. Pour la question 7 (« entoure les mots qui te

correspondent »), c'est le qualificatif « gentil/gentille » qui a été le plus indiqué : 23 élèves sur 27 ont entouré ce qualificatif. Le qualificatif coquet/coquette a été le moins utilisé, ce qui peut être dû au fait que ce mot ne leur soit pas familier. C'est au niveau du qualificatif « drôle » que la différence est la plus importante entre le nombre de garçons et de filles ayant entouré ce mot : 10 garçons sur 13 contre 3 filles sur 14. Concernant la question 9 (dans quelle situation t'arrive-t-il de pleurer ?), la différence la plus importante entre filles et garçons se situe au niveau de la réponse « quand tu es triste » puisque 13 filles sur 14 ont entouré cet item contre 5 garçons sur 13. Par ailleurs, il est notable que la réponse « jamais » n'a été entourée qu'une fois et ce par un élève de sexe masculin.

Enfin, des différences notables entre les réponses apportées par les garçons et les filles aux trois dernières questions apparaissent (**groupe 4** : préférences et l'estimation que les élèves ont de leurs propres performances dans les différentes matières scolaires). Concernant la question 10, tous les élèves, quel que soit leur sexe, ont eu tendance à entourer beaucoup de réponse (en moyenne 4,6 matières entourées sur les 7 proposées). Cette tendance peut être liée au phénomène de désirabilité sociale : le contexte de passation des questionnaires (en classe, avec leur enseignante) a pu être à l'origine de ce biais. Les élèves auraient alors été plus enclins à donner un nombre élevé de réponses afin de correspondre à l'image positive d'un élève qui aime l'école. Les plus grandes différences entre filles et garçons se retrouvent en français et en géographie : 9 filles sur 14 ont entouré le français contre 4 garçons sur 13, le français étant la matière ayant la moins été choisie par les garçons. Pour ce qui est des mathématiques, peu de différences sont notables. Concernant la question 11 (dans quelle matière es-tu le plus bon à l'école ?), c'est le sport qui a été le plus souvent indiqué indépendamment du sexe du répondant. C'est la matière que les garçons ont le plus indiqué, alors que pour les filles, il s'agit des arts plastiques. C'est d'ailleurs concernant cette matière que la différence entre filles et garçons est la plus importante. Nous pouvons observer que les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir sélectionné le français, la tendance s'inversant pour ce qui est des mathématiques. Cependant, ces différences ne sont pas significatives. Il est cependant notable que les filles ont indiqué être bonnes en français autant qu'en mathématiques, alors que chez les garçons, 62% des garçons estiment être bon en mathématiques mais seulement 15% estiment être bons en français (soit une différence de 47%). Enfin, concernant la question 12, les résultats indiquent que c'est en français que les élèves estiment être le moins bon en moyenne, cette réponse ayant été particulièrement indiquée par les garçons. La différence la plus importante entre filles et garçons se situe au

niveau de la géographie. Si l'on s'intéresse au nombre de réponse moyen donné par les élèves, il est notable que les garçons ont eu tendance à indiquer plus de réponses pour la question précédente (2,9) que pour cette question (2,5). A l'inverse, les filles ont eu tendance à sélectionner plus de matière pour cette question (3,7) que pour la précédente (2,5). Ces résultats montreraient soit une tendance des filles à se dévaloriser au regard de leurs performances scolaires, soit une tendance des garçons à se survaloriser à ce niveau.

ii. Classement des réponses au regard des stéréotypes de genre

Le questionnaire à destination des élèves ayant pour finalité d'évaluer la variable « degré d'intégration des stéréotypes de genre par l'élève », j'ai classé les différentes modalités de réponses en trois catégories :

- Catégorie 1 : réponses en adéquation avec les stéréotypes de genre ;
- Catégorie 2 : réponses non connotées vis-à-vis des stéréotypes de genre (neutres) ;
- Catégorie 3 : réponses en inadéquation avec les stéréotypes de genre.

L'annexe 3 présente le classement des réponses dans ces trois catégories. Pour définir à quelle catégorie appartenait chaque item, je me suis appuyée sur plusieurs outils : le livre La déclaration des droits des garçons d'E. Brami évoqué plus haut, les résultats de plusieurs études qui se sont intéressées aux qualificatifs attribués aux femmes et aux hommes (Ruble, 1983 ; Cowan et Hoffman, 1986...) ou encore des données quantitatives informant sur la répartition des hommes et des femmes dans différents corps de métiers. Par ailleurs, j'ai utilisé les réponses apportées par les élèves de la classe au questionnaire pour définir des activités, métiers, qualificatifs plutôt attribués aux hommes ou aux femmes. Par exemple, le football étant pratiqué par 46% des garçons de la classe (aucune fille n'ayant indiqué cette réponse), j'ai inscrit cette activité dans la catégorie 1 (réponse en adéquation avec les stéréotypes de genre relatifs aux hommes).

iii. Evaluation de la variable « degré d'intégration de stéréotypes de genre par l'élève » en fonction de ses réponses au questionnaire

Par la suite, j'ai situé sur une échelle en dix points chaque élève au regard de ses réponses au questionnaire, zéro correspondant à un enfant dont les réponses indiquent une forte inadéquation vis-à-vis des stéréotypes de genre, cinq à un enfant dont les réponses démontrent une neutralité vis-à-vis de ces stéréotypes, dix à un enfant dont les réponses démontrent une forte adéquation avec ces stéréotypes. Pour situer les élèves sur cette échelle, je me suis intéressée à leurs réponses aux questions 4 (loisirs pratiqués) à 9 (situations dans lesquelles il arrive aux élèves de pleurer). Pour les questions 4 et 9, 1 point a été attribué

lorsque l'élève a indiqué des réponses en adéquation avec les stéréotypes de genre (catégorie 1), 0,5 lorsqu'il a fourni des réponses neutres (catégorie 2) et 0 dans le cas de réponses en inadéquation avec les stéréotypes de genre (catégorie 3). Pour les questions 5 à 8 (loisirs que les élèves aimeraient pratiquer, métiers qu'ils aimeraient exercer, activités qu'ils aiment faire, caractéristiques qu'ils estiment leur correspondre), 2 points ont été attribués pour les réponses appartenant à la catégorie 1, 1 pour celles appartenant à la catégorie 2 et 0 pour celles appartenant à la catégorie 3. Les élèves ayant souvent donné plusieurs réponses, des moyennes des points apportés par les réponses ont été calculées (par exemple pour la question 5, un élève ayant répondu une réponse appartenant à la catégorie 1 et une deuxième appartenant à la catégorie 2 obtient alors 1,5 point sur un total de 2).

J'ai accordé moins de point à la première catégorie car les loisirs pratiqués par les élèves ne sont pas de leur seule volonté : ils pratiquent des loisirs qui leur sont accessibles à eux et à leur famille, des points de vue financier ou encore pratique (loisir présent dans la commune ou non loin, correspondance avec les horaires de travail des parents etc.). Dans ce sens les réponses apportées à la question 5 portant sur les loisirs que l'élève aimerait pratiquer donneraient de meilleures indications quant aux goûts et préférences des élèves. Par ailleurs, je n'ai pas pris en compte les réponses des élèves à la question 10 car garçons et filles ont eu tendance à entourer beaucoup de matières, ce qui peut s'expliquer par le contexte de passation du questionnaire (en classe, avec leur enseignante).

L'annexe 4 présente le positionnement des vingt-sept sujets sur cette échelle avec le détail des points obtenus à chaque question. Le tableau ci-dessous reprend spécifiquement les moyennes obtenues pour chaque modalité de réponse.

	Points par questions						Positions sur l'échelle
	4 (/1)	5 (/2)	6 (/2)	7 (/2)	8 (/2)	9 (/1)	
Moyennes	0,64	1,33	1,55	1,09	1,24	0,62	6,46
Moyennes filles	0,61	1,38	1,6	0,82	1,23	0,79	6,42
Moyennes garçons	0,67	1,27	1,5	1,38	1,25	0,43	6,5

Tableau 1 - Moyennes des points obtenus par les élèves pour chaque question et moyennes des positions sur l'échelle

Les résultats indiquent peu de différences entre le positionnement des filles et celui des garçons sur l'échelle en 10 points. Ils montrent que c'est au niveau de la question 6, concernant leurs projets de métier, que les élèves ont le plus indiqué de réponses conformes aux stéréotypes de genre (en moyenne 1,55 points sur 2), alors que c'est au niveau de la

question 7, relative aux caractéristiques leur correspondant, qu'ils en ont le moins indiquées (en moyenne 1,07 points sur 2).

On constate par ailleurs (cf annexe 4) que le score le plus élevé est obtenu par une fille (8,25/10) comme l'indique le tableau ci-dessous.

Scores les plus élevés	Fréquences des scores	Sexes des répondants
8,25	1	F
8	2	F et H
7,8	1	F
7,65	1	F
7,35	1	H
7,25	1	H
7	1	H

Tableau 2 - Scores les plus élevés obtenus sur l'échelle en 10 points

Parmi les huit scores les plus élevés (supérieurs à 7), quatre ont été obtenus par des filles et tout autant par des garçons. Concernant les scores les moins élevés, deux élèves de sexe féminin se situent en dessous de 5 sur l'échelle (scores de 4,5 et de 4,9). Le score le moins bas obtenu chez les garçons est de 5,25.

3. Deuxième méthode de recueil de données : le questionnaire à destination de l'enseignant

Concernant le questionnaire à destination de l'enseignant de la classe (cf annexe 5), il se présente en deux parties. La première partie explique l'objectif du questionnaire, à savoir recueillir la représentation que l'enseignant a de chacun de ses élèves au regard des stéréotypes de genre. Une rapide définition des stéréotypes de genre est ensuite proposée afin de préciser l'objet de l'étude. Dans la deuxième partie, l'enseignant a pour consigne d'indiquer, pour chacun de ses élèves, sur une échelle de 0 à 10, à quel point il estime que son comportement est en adéquation ou en inadéquation avec les stéréotypes de genre.

L'objectif de ce questionnaire est de pouvoir placer les élèves sur une échelle en 10 points, échelle relative à leur conformité vis-à-vis des stéréotypes de genre et ce du point de vue de l'enseignant. Ainsi, une comparaison avec la place des élèves sur l'échelle en 10 points relative au questionnaire auquel ils ont eux-mêmes répondu est possible de façon directe.

a. Analyse générale des réponses de l'enseignant

L'annexe 6 présente les résultats obtenus en proposant par ailleurs de comparer la position des élèves sur l'échelle 1 (échelle de conformité aux stéréotypes de genre au regard des réponses des élèves au questionnaire) avec leurs positions sur cette deuxième échelle. De

manière générale, il en ressort que les filles sont placées plus haut sur l'échelle avec une moyenne de 6,9 que les garçons avec une moyenne de 5,6. Les positions des élèves sur cette échelle sont plus étendues que sur l'échelle relative à leurs réponses au questionnaire élèves (positions allant de 0 à 10 pour cette échelle et de 4,5 à 8,25 sur l'autre). Cette différence peut provenir du fait que la position des élèves sur ces échelles n'a pas été obtenue de la même façon. La première méthode (somme de points) a pu aboutir à des résultats plus contrastés que la deuxième (position directement déterminée par l'enseignant). En effet, pour la première échelle, la position des élèves correspond à la somme des points attribués en fonction de la valeur de leurs réponses (conformes/neutres/non conformes aux stéréotypes de genre), pour la seconde échelle il s'agit de la réponse directe de l'enseignant à une question unique.

b. Comparaison de la position des élèves sur les deux échelles

Il existe des écarts importants entre la position déterminée à partir des réponses des élèves au questionnaire élève et la position déterminée par l'enseignant. L'écart moyen entre ces réponses est de 0,2 points avec des différences importantes entre l'écart observé pour les positions des garçons et des filles : l'enseignant a eu tendance à placer les filles plus haut sur l'échelle en comparaison à leurs positions sur l'échelle 1 (écart d'environ 0,5) alors qu'il a eu tendance à placer les garçons plus bas (écart d'environ 1 point).

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux élèves placés au plus haut et au plus bas sur les deux échelles, des convergences sont observées. Le tableau ci-dessous permet la comparaison des positions des quatre élèves placés au plus haut sur chacune des échelles (résultats en rouges) et des deux élèves placés au plus bas sur chacune des échelles (résultats en vert).

Sexe	Filles					Garçons				
Sujets	8	14	16	18	20	25	1	2	6	17
Positions sur l'échelle 1	4,5	7,8	8	8,2	7,6	4,9	8	5,8	6,7	7,3
Positions sur l'échelle 2	0	9	10	10	7	10	7	0	10	5

Tableau 3 – Positions des élèves placés au plus haut et au plus bas sur chacune des échelles

Il existe une certaine cohérence entre positions sur l'échelle 1 et sur l'échelle 2. Ainsi, les sujets 16 et 18 sont les élèves qui se positionnent au plus haut sur les deux échelles confondues. Par ailleurs, le sujet 8 est celui qui se place au plus bas sur l'échelle 1 ainsi que sur l'échelle 2. Cependant, concernant le sujet 25, une inadéquation apparaît : cette élève est la deuxième élève se positionnant au plus bas sur l'échelle 1 alors que, sur l'échelle 2 relative à la représentation de l'enseignant, elle se place au maximum 10. Pour les autres élèves, des

disparités existent mais généralement, les tendances se rejoignent (ex : le sujet 14 est placé haut sur chacun des échelles, le sujet 2 plutôt bas).

4. Troisième méthode de recueil de données : les livrets scolaires des élèves

Dans le cadre de la variable « résultats scolaires », j’ai analysé les livrets scolaires des élèves. Ces livrets listent les compétences attendues en fin d’année et évaluent l’acquisition de ces compétences selon quatre critères : non acquis (NA), en cours d’acquisition (EA), à renforcer (AR) ou acquis (A) (cf annexe 7 : trame du livret scolaire, parties français et mathématiques).

M’intéressant plus particulièrement au français et aux mathématiques, j’ai dans un premier temps calculé le nombre de compétences non acquises, en cours d’acquisition, à renforcer et acquises pour chacune de ces matières (cf annexe 8). J’ai différencié les résultats obtenus par les filles de ceux obtenus par les garçons. J’ai traduit ces données en pourcentage. Dans un deuxième temps, je me suis intéressée au nombre de filles et de garçons meilleurs en français qu’en mathématiques ou, à l’inverse, meilleurs en mathématiques qu’en français. Pour cela, et afin de faciliter mon analyse statistique, j’ai traduit en note sur dix les profils de chacun des élèves en partant de la méthode suivante : les compétences considérées comme non acquises ont rapporté 0 point, les compétences considérées comme en cours d’acquisition 3,3 points, les compétences considérées comme à renforcer 6,6 points et les compétences considérées comme acquises 10 points. Le quatrième tableau de l’annexe rend compte des résultats obtenus. Ci-dessous, sont repris les moyennes obtenues par les garçons et les filles en français et en mathématiques :

Sexe	Moyennes des notes en mathématiques	Moyennes des notes en français	Ecart moyen entre notes en français et notes en mathématiques
Garçons	7,1	7,6	+ 0,5 en français
Filles	7	8	+ 1 en français
Différences intersexes	+ 0,1 pour les garçons	+ 0,4 pour les filles	

Tableau 4 – Moyennes des notes des garçons et des filles en français et en mathématiques et différence entre ces moyennes

Les résultats montrent que les moyennes des notes des filles et des garçons sont proches, garçons et filles ayant en moyenne de meilleurs résultats en français qu’en mathématiques. Il en ressort que : 2 filles sur 14 sont meilleures en mathématiques qu’en français, 4 garçons sur 13 sont meilleurs en mathématiques qu’en français.

Le graphique ci-dessous vient compléter l'analyse de ces résultats.

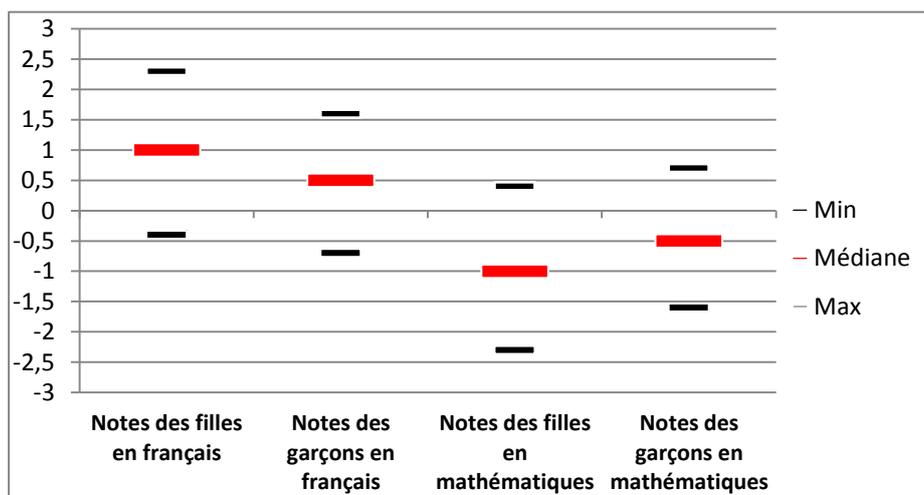


Figure 1 - Médianes, notes maximum et minimum obtenues par les filles et les garçons en français et en mathématiques

L'analyse des livrets scolaires des élèves a permis de dresser le profil général de la classe au regard des résultats scolaires des élèves en dégagant des tendances générales, notamment de meilleurs résultats en français qu'en mathématiques. En ce qui concerne les différences entre les filles et les garçons, elles sont réduites mais vont toutefois dans le sens d'un avantage masculin en mathématiques et d'un avantage féminin en français. Ainsi, le graphique ci-dessus montre que la médiane des notes des filles en français est supérieure à celle des garçons, la tendance s'inversant en ce qui concerne les mathématiques.

Cette analyse des livrets scolaires permettra, dans la suite de cette étude, de comparer les résultats d'élèves en particulier au regard des résultats moyens obtenus dans le groupe-classe. Pour tester l'hypothèse d'un lien entre conformité aux stéréotypes de genre et résultats scolaires, il est en effet nécessaire de pouvoir situer les résultats de chaque élève par rapport aux autres élèves de leur classe.

5. Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 1 : quel lien entre réponses des élèves au questionnaire et résultats scolaires ?

a. Explication de la méthodologie utilisée

La première hypothèse émise était que le degré d'intégration des stéréotypes par un élève, variable mesurée à travers le questionnaire élève, est corrélé avec ses résultats scolaires, variable mesurée à travers les livrets scolaires des élèves.

Afin de vérifier ce possible lien, je me suis intéressée, d'une part, aux cas des élèves dont les réponses au questionnaire-élève indiquent la plus forte conformité aux stéréotypes de

genre et, d'autre part, aux cas des élèves dont les réponses à ce questionnaire indiquent la plus forte inadéquation au regard de ces stéréotypes. J'ai ainsi retenu six sujets, quatre filles et deux garçons, ayant obtenu des scores compris entre 7,35 et 8,25. Du côté des élèves se positionnant au plus bas sur cette échelle, j'ai retenu le cas de deux élèves, de sexe féminin, se situant en dessous de 5 (4,5 et 4,9). L'annexe 9 présente les résultats scolaires en français et en mathématiques, traduits en notes sur 10, pour ces huit élèves.

J'ai par la suite pu comparer ces résultats à ceux du groupe-classe en m'intéressant plus particulièrement à l'écart entre les moyennes obtenues en français et en mathématiques. J'avais dans un premier temps envisagé de comparer les résultats de ces élèves à ceux de leurs camarades en regardant à quel point ils étaient meilleurs ou moins bons dans ces deux matières mais il m'a semblé plus pertinent de m'intéresser à l'écart chez un même sujet entre ces notes.

b. Interprétation des résultats obtenus

Afin d'interpréter les résultats obtenus, j'ai effectué une analyse des résultats de chacun des huit sujets retenus, analyse orientée par des questions précises : ces élèves sont-ils meilleurs en français ou en mathématiques ? Les écarts entre leurs moyennes dans ces deux matières sont-ils plus importants, égaux ou moins importants que celui observés chez les élèves de même sexe ? Je me suis notamment appuyée sur le tableau ci-dessous pour effectuer cette analyse.

Sujet	Sexe	Position sur l'échelle	Note en français	Note en mathématiques	Ecart entre note en français et note en mathématiques
18	F	8,25	8,4	7,2	+ 1,2 en français
16	F	8	8,1	6,1	+ 2 en français *
1	H	8	8,8	8,9	+ 0,1 en mathématiques
14	F	7,8	8,1	6,3	+ 1,8 en français
20	F	7,65	9,8	9,4	+ 0,4 en français
17	H	7,35	8,9	9,6	+ 0,7 en mathématiques *
8	F	4,5	9,7	8,5	+ 1,2 en français
25	F	4,9	7,5	7,9	+ 0,4 en mathématiques *

Tableau 5 - Résultats en français et en mathématiques des élèves dont les réponses au questionnaire indiquent la plus grande adéquation ou la plus grande inadéquation avec les stéréotypes de genre

- ❖ **Sujets 14 et 18** : ces deux élèves obtiennent des notes supérieures en français avec un écart qui n'est pas significativement plus important que l'écart moyen chez les filles. Il est notable

qu'elles ont toutes les deux indiqué dans le questionnaire que les mathématiques faisaient partie des matières dans lesquelles elle est la meilleure et le français comme une des matières dans lesquelles elles sont les moins bonnes. Non seulement ces réponses vont à l'encontre des résultats effectifs de ces élèves, mais elles sont aussi en inadéquation avec les stéréotypes de genre véhiculant l'idée d'une suprématie des garçons en mathématiques et des filles en français. Les réponses de ces deux élèves au questionnaire-élève semblent démontrer une forte intégration des stéréotypes de genre, en particulier pour le sujet 18 qui se place au plus haut sur l'échelle de conformité, mais leurs résultats scolaires ne les reflètent pas.

- ❖ **Sujet 16** : cette élève obtient de meilleurs résultats en français qu'en mathématiques avec un écart significativement supérieur à l'écart moyen de son groupe de sexe. A l'inverse de l'élève précédente, ses réponses au questionnaire indique qu'elle estime que le français fait partie des matières dans lesquelles elle est meilleure et les mathématiques de celles dans lesquelles elle est moins bonne. Pour cette élève, on retrouve donc une adéquation entre réponses au questionnaire et résultats scolaires.
- ❖ **Sujet 1** : les réponses de cet élève au questionnaire élève indiquent une forte conformité au regard des stéréotypes de genre (élève qui pratique le football et qui aimerait « faire de la moto cross »). Dans le questionnaire, l'élève indique les mathématiques comme faisant partie des matières dans lesquelles il est bon et le français pour les matières dans lesquelles il est le moins bon. Ces indications sont en accord avec ses résultats scolaires : cet élève fait partie des quatre garçons meilleurs en mathématiques qu'en français. Cependant, l'écart entre les notes de cet élève dans ces deux matières n'est pas significativement supérieur à l'écart moyen observé chez les garçons.
- ❖ **Sujet 20** : cette élève est celle qui obtient la meilleure note en français et la deuxième meilleure note en mathématiques. Si l'écart entre les notes obtenues dans ces deux matières est minime et non significativement supérieur à celui observé dans son groupe de sexe, il est intéressant de noter que l'élève dont les résultats scolaires sont les meilleurs est une fille. Ce constat va dans le sens des données décrites en première partie de ce mémoire, données révélant que les filles seraient généralement meilleures que les garçons à l'école. Par ailleurs, comme d'autres sujets, cette élève estime que le français fait partie des matières dans lesquelles elle est la moins bonne (ce qui ne transparaît pas dans son livret scolaire).
- ❖ **Sujet 17** : le livret scolaire de cet élève nous montre de meilleurs résultats en mathématiques qu'en français. L'écart entre notes obtenues en français et en mathématiques est significativement supérieur à l'écart moyen observé chez les garçons. Cet élève fait partie des

quatre garçons meilleurs en mathématiques qu'en français. Cet élève a par ailleurs indiqué dans le questionnaire que le français faisait partie des matières dans lesquelles il est le moins bon. Il y aurait donc pour cet élève un lien entre résultats scolaires et intégration des stéréotypes de genre.

- ❖ **Sujet 8** : c'est cette élève qui se positionne au plus bas sur l'échelle de conformité aux stéréotypes de genre au vu de ses réponses au questionnaire élève. Cependant, son livret scolaire ne reflète pas d'inadéquation entre ces stéréotypes de genre et ses résultats : elle se montre meilleure en français qu'en mathématiques avec un écart de 1,2 point, écart se rapprochant de l'écart moyen chez les filles.
- ❖ **Sujet 25** : cette dernière élève fait partie des deux élèves de sexe féminin ayant obtenu de meilleurs résultats en mathématiques. L'écart entre ses résultats en français et en mathématiques est significativement plus élevé que celui observé dans son groupe de sexe. Cette élève indique par ailleurs que les mathématiques font partie de ses matières préférées et que le français fait partie des matières dans lesquelles elle est la moins bonne. Il y aurait donc pour cette élève un lien entre réponses au questionnaire-élève, réponses mettant en évidence un éloignement au regard des stéréotypes de genre, et résultats scolaires.

Sur les six sujets se positionnant au plus haut sur l'échelle de conformité, deux obtiennent des écarts entre leurs résultats en français et en mathématiques significativement plus importants que l'écart moyen de leurs groupes de sexe (sujet 16 et sujet 17). Concernant les deux élèves se positionnant au plus bas sur cette échelle, une des deux obtient des résultats meilleurs en mathématiques qu'en français, l'écart entre résultats aux deux matières étant significativement plus élevé que chez les autres filles. Il est notable que, sur les vingt-sept écarts calculés (*cf* annexe 8), huit sont significativement supérieurs à l'écart moyen. Autrement dit, 29% des élèves se montrent significativement meilleurs en mathématiques qu'en français, ou inversement, que ne se le montrent les élèves de leur groupe de sexe. Par ailleurs, parmi les huit élèves retenus pour cette analyse, trois obtiennent des écarts significativement supérieurs à ceux de leur groupe de sexe. Autrement dit, parmi les 29% des élèves se montrant significativement meilleurs en mathématiques qu'en français, ou inversement, que ne se le montrent les élèves de leur groupe de sexe, 11% sont représentés par les élèves retenus pour cette analyse.

En conclusion de cette analyse, le lien entre stéréotypes de genre intégrés par l'élève et résultats scolaires de cet élève n'est mis en évidence que pour quelques élèves. L'hypothèse selon laquelle plus un élève aurait intégré des stéréotypes de genre, plus ses résultats

reflèteraient ces stéréotypes (suprématie des garçons en mathématiques et des filles en français) n'a pas été démontrée.

6. Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 2 : quel lien entre représentation de l'enseignant et résultats scolaires ?

a. Explicitation de la méthodologie utilisée

La deuxième hypothèse émise était que la représentation de l'enseignant d'un élève au regard des stéréotypes de genres a un effet sur les résultats scolaires de cet élève.

Afin de vérifier ce possible lien, et dans l'idée de respecter une certaine cohérence avec la méthodologie utilisée pour tester la première hypothèse, j'ai aussi retenu ici huit sujets : les 2 sujets placés au plus bas sur l'échelle 2 et les 6 élèves placés au plus haut. L'annexe 10 présente les résultats scolaires en français et en mathématiques, traduits en notes sur 10, de ces huit élèves.

J'ai par la suite utilisé la même méthodologie que celle décrite au point 5. a. de ce mémoire (comparaison des résultats de ces élèves à ceux du groupe-classe en m'intéressant plus particulièrement à l'écart entre les moyennes obtenues en français et en mathématiques).

b. Interprétation des résultats obtenus

Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus par les huit élèves retenus.

Sujet	Sexe	Position sur l'échelle	Note en français	Note en mathématiques	Ecart entre note en français et note en mathématiques
2	H	0	8,8	8,1	+ 0,7 en français
8	F	0	9,7	8,5	+ 1,2 en français
11	F	9	4	3,3	+ 0,7 en français
14	F	9	8,1	6,3	+ 1,8 en français
6	H	10	5,2	4,4	+ 0,8 en français
18	F	10	8,4	7,2	+ 1,2 en français
25	F	10	7,5	7,9	+ 0,4 en mathématiques *
16	F	10	8,1	6,1	+ 2 en français *

Tableau 6 - Résultats en français et en mathématiques des élèves que l'enseignant considère comme étant les plus conformes, ou les moins conformes, vis-à-vis des stéréotypes de genre

Pour les sujets 16, 18, 14, l'analyse est la même que celle donnée au point 5. b. de ce mémoire, ces élèves étant placés haut sur les deux échelles. Ces trois élèves obtiennent toutes de meilleurs résultats en français qu'en mathématiques, tendance observée dans tout le groupe

classe, le sujet 16 étant la seule à obtenir un écart significativement supérieur à l'écart moyen de son groupe de sexe.

- ❖ **Sujets 2 et 8** : l'enseignant a placé ces élèves à 0 sur l'échelle de conformité aux stéréotypes de genre. Les résultats scolaires du sujet 2 indiquent que l'écart entre sa note en français et en mathématiques se rapproche de l'écart moyen de son groupe de sexe (+0,7 en français pour cet élève, l'écart moyen étant de +0,5 en français chez les garçons). Il n'y aurait donc pour cet élève pas de lien entre résultats scolaires et représentation de l'enseignant. Il en est de même pour le sujet 8, élève chez laquelle l'écart entre sa note en mathématiques et en français est aussi proche de l'écart observé dans son groupe de sexe (+1,2 en français chez celle-ci, les filles obtenant en moyenne un écart de +1 en français).
- ❖ **Sujets 11 et 6** : l'enseignant a placé ces élèves respectivement à 9 et 10 sur l'échelle de conformité aux stéréotypes de genre. Les résultats scolaires de ces élèves indiquent que l'écart entre leurs notes en français et en mathématiques se rapproche de l'écart moyen de leur groupe de sexe (+0,7 en français pour le sujet 11 et +0,8 en français pour le sujet 6, l'écart moyen étant de +1 en français chez les garçons). Il n'y aurait donc pour ces élèves pas de lien entre résultats scolaires et représentations de l'enseignant.
- ❖ **Sujet 25** : l'enseignant estime que le comportement de cette élève est en totale adéquation avec les stéréotypes de genre. Cependant, cette élève fait partie des deux filles ayant obtenu de meilleurs résultats en mathématiques qu'en français, l'écart entre ses résultats en français et en mathématiques est significativement plus élevé que celui observé dans son groupe de sexe. Dans le cas de cette élève, malgré que l'enseignant la juge très conforme au regard des stéréotypes de genre, ses résultats scolaires vont à l'encontre de ces stéréotypes puisqu'elle est significativement meilleure en mathématiques.

Sur les six sujets se positionnant au plus haut sur cette seconde échelle, une seule obtient un écart entre ses résultats en français et en mathématiques significativement plus importants que l'écart moyen de son groupe de sexe (sujet 16). Concernant les deux élèves se positionnant au plus bas sur cette échelle, aucun n'obtient de résultats significativement différents de ceux obtenus par les élèves de même sexe.

En conclusion de cette analyse, le lien entre la représentation qu'a l'enseignant de ses élèves au regard de leur conformité aux stéréotypes de genre et les résultats scolaires de ces élèves n'est mis en évidence que pour une élève sur les huit. Il est par ailleurs notable que l'effet inverse de celui attendu est observé pour le sujet 25 (considéré comme en totale

adéquation avec ces stéréotypes de genre par l'enseignant mais obtenant des résultats scolaires en totale inadéquation avec ceux-ci).

7. Lien entre représentation de l'enseignant, réponses des élèves au questionnaire et résultats scolaires

L'étude des liens entre, d'une part, les réponses apportées par les élèves au questionnaire et les résultats scolaire et, d'autre part, les réponses apportées par l'enseignant au questionnaire et les résultats scolaires a apporté des premiers éléments de réponse à la question suivante : quelle variable a le plus d'effet sur les résultats scolaires des élèves, intégration des stéréotypes de genre par l'élève ou représentation de l'enseignant ?

Les premiers résultats indiquent une corrélation plus importante pour ce qui est des variables *degré d'intégration des stéréotypes de genre par les élèves* et *résultats scolaires*. En effet, deux sujets sur les six se positionnant au plus haut sur l'échelle de conformité obtiennent des écarts entre résultats en français et résultats en mathématiques significativement plus importants que l'écart moyen de leurs groupes de sexe. Par ailleurs, un des deux élèves se positionnant au plus bas sur cette échelle obtient des résultats meilleurs en mathématiques qu'en français, l'écart entre résultats aux deux matières étant significativement plus élevé que chez les autres filles. Donc, une corrélation est retrouvée pour trois sujets sur les huit. Pour ce qui est du lien entre *représentation de l'enseignant* et *résultats scolaires*, une corrélation n'est retrouvée que pour un élève sur les huit.

Cependant, la méthodologie utilisée comporte plusieurs limites. Ainsi, ayant pris le parti de ne m'intéresser qu'aux élèves aux positions les plus « extrêmes » sur les deux échelles de conformité aux stéréotypes de genre, je n'ai retenu à chaque fois que les résultats de huit élèves sur les vingt-sept : huit élèves pour étudier le lien entre réponses au questionnaire-élève et conformité des résultats scolaires aux stéréotypes de genre, huit élèves (dont quatre ayant aussi été retenu dans l'analyse précédente) pour étudier le lien entre réponses au questionnaire-enseignant et conformité des résultats scolaires aux stéréotypes de genre.

Afin de définir la variable ayant la plus grande influence, je vais m'intéresser cette fois-ci aux élèves dont l'écart entre résultats en français et résultats en mathématiques est significativement plus élevé que l'écart moyen observé dans leurs groupes de sexes : les sujets 10, 15, 16, 25, 7, 17, 19 et 26 (les quatre premiers étant des filles et les quatre autres des

garçons). L'annexe 11 présente les résultats de ces élèves ainsi que leurs positions sur les deux échelles. Le tableau ci-dessous en reprend les éléments clés :

Sujet	Sexe	Ecart entre les deux notes	Position sur l'échelle 1	Position sur l'échelle 2
10	F	+2,3 en français	5,5	6
15		+0,3 en mathématiques	6,6	7
16		+2 en français	8	10
25		+0,4 en mathématiques	4,9	10
7	H	+0,5 en mathématiques	6,1	8
17		+0,7 en mathématiques	7,3	5
19		+1,5 en français	6	5
26		+1,6 en français	7,5	7

Tableau 7 – Position des élèves ayant des écarts entre notes en mathématiques et en français significativement supérieurs à ceux de leurs groupes de sexe sur les deux échelles

- ❖ **Sujet 10** : les positions de cette élève sur les deux échelles sont proches. Sa position sur l'échelle 1 indiquent que ses réponses au questionnaire élève sont plutôt neutres au regard des stéréotypes de genre. L'enseignant va dans le même sens en plaçant l'élève à 6, position indiquant que ses comportements ne reflèteraient pas de forte intégration de ces stéréotypes. On n'observe pas d'effet plus important de la représentation de l'enseignant ou de l'élève.
- ❖ **Sujet 15** : cette élève fait partie des deux filles meilleures en mathématiques qu'en français. Pour autant, ses positions sur les deux échelles ne révèlent pas d'inadéquation aux stéréotypes de genre ni du point de vue de l'enseignant, ni au regard de ses réponses au questionnaire-élève. On n'observe pas d'effet plus important de la représentation de l'enseignant ou de l'élève.
- ❖ **Sujet 16** : cette élève est significativement meilleure en français qu'en mathématiques en comparaison aux autres filles. Ses positions sur les deux échelles concordent avec ce constat : l'enseignant la place à la plus haute position (10), et elle se positionne à 8 sur l'échelle 1 (8,25 étant la position la plus haute). On n'observe pas d'effet plus important de la représentation de l'enseignant ou de l'élève.
- ❖ **Sujet 25** : cette élève fait partie des deux filles meilleures en mathématiques qu'en français. Alors que l'enseignant considère que ses comportements sont en totale adéquation avec les stéréotypes de genre, les réponses de l'élève elle-même au questionnaire montrent à l'inverse une tendance à donner des réponses en inadéquation avec ceux-ci. On observe donc ici un lien de congruence entre réponses de l'élève au questionnaire et résultats scolaires.

- ❖ **Sujet 7** : cet élève est significativement meilleur en mathématiques qu'en français que les autres garçons. Or, l'enseignant considère qu'il se montre plutôt conforme aux stéréotypes de genre, les réponses de l'élève au questionnaire-élève ne mettant pas en avant une telle tendance. On observe donc ici un lien de congruence entre représentation de l'enseignant de l'élève en terme de conformité aux stéréotypes de genre et résultats scolaires.
- ❖ **Sujet 17** : cet élève est aussi significativement meilleur en mathématiques qu'en français que les autres garçons. Au regard de ses positions sur les deux échelles (position relativement haute sur l'échelle 1 et relativement basse sur l'échelle 2), une influence plus importante de l'intégration par l'élève lui-même des stéréotypes de genre est entrevue.
- ❖ **Sujets 19 et 26** : ces deux élèves obtiennent un écart significativement plus élevés que les autres garçons entre leurs notes en mathématiques et en français. Leurs résultats vont à l'encontre de l'idée d'une suprématie des garçons en mathématiques. Concernant leurs positions sur l'échelle, l'un comme l'autre se placent environ au même endroit selon que cette position dépende de la représentation de leur enseignant et de leurs réponses au questionnaire élève. On n'observe donc pas d'effet plus important de la représentation de l'enseignant ou de l'élève.

L'analyse des positions des élèves ayant des écarts entre notes en mathématiques et en français significativement supérieurs à ceux de leurs groupes de sexe sur les deux échelles ne semble donc pas mettre en évidence un effet significativement plus important de la variable *représentation de l'enseignant* ou de la variable *intégration de stéréotypes de genre par l'élève au regard de ses réponses au questionnaire*. En effet, pour les sujets 10, 15, 16, 19 et 26, il ne semble pas avoir d'effets de ces variables sur les résultats scolaires des élèves. En outre, pour ce qui est des sujets 25 et 17, la variable *intégration de stéréotypes de genre par l'élève au regard de ses réponses au questionnaire* semble être corrélée avec les résultats scolaires des élèves. Enfin, pour le sujet 7, c'est la variable *représentation de l'enseignant* qui semble corrélée aux résultats scolaires de l'élève.

8. Synthèse des résultats obtenus et réflexion autour des limites de l'étude

a. Synthèse des résultats obtenus grâce au questionnaire élève

Les données issues du **questionnaire élève** témoignent d'une grande hétérogénéité entre les élèves, notamment pour ce qui est des activités qu'ils aiment pratiquer et des métiers qu'ils aimeraient exercer. Il a été difficile, face à la multiplicité des réponses, de les classer de manière objective dans trois catégories (en adéquation/neutre/en inadéquation au regard des

stéréotypes de genre). Les réponses des élèves m'ont permis de faire des constats intéressants au regard des stéréotypes de genre. Par exemple, presque la moitié des garçons a répondu pratiquer le football, aucune fille n'ayant cité ce sport. Du côté des filles, 13 sur 14 ont indiqué aimer « faire de la peinture » contre 2 garçons sur 13. Ces quelques résultats mettent en évidence que certains stéréotypes de genre sont opérants dans cette classe. Une certaine dévalorisation des filles en comparaison aux garçons a aussi été mise en évidence : les garçons ont eu tendance à indiquer plus de matières dans lesquels ils seraient bons que de matières dans lesquels ils seraient moins. Par contre, les filles ont eu tendance à faire l'inverse. J'ai aussi pu constater des résultats contradictoires au regard des stéréotypes de genre. Ainsi, les filles estiment en moyenne être aussi bonnes en français qu'en mathématiques. D'autres résultats sont plus étonnants et ne font échos à aucuns résultats de recherches citées en première partie de ce mémoire. Par exemple, 10 garçons sur 13 ont choisi le qualificatif « drôle » pour se définir, contre 3 filles sur 14.

b. Synthèse des résultats obtenus à travers le questionnaire enseignant

Les données issues du **questionnaire enseignant** démontrent qu'il a eu tendance à placer les filles plus haut que les garçons sur l'échelle de conformité aux stéréotypes de genre (position moyenne des filles de 6,9 et des garçons de 5,6). Par ailleurs, trois des quatre élèves qu'il a placés à 10 sur cette échelle sont des filles. Des disparités ont été observées entre positions des élèves sur les deux échelles mais il est difficile de comparer directement les positions des élèves sur les deux échelles étant donné que ces positions n'ont pas été obtenues de la même façon.

Premièrement, nous pouvons observer que l'écart entre la position la plus haute et la plus basse sur l'échelle 2 (représentation du professeur) est plus élevé que pour l'échelle 1. Cette différence peut notamment s'expliquer car, pour ce qui est de l'échelle 1, les réponses apportées par les élèves ont été classées dans trois catégories (en adéquation/neutres/en inadéquation au regard des stéréotypes de genre). Ce classement comporte des limites : il est difficile d'appréhender, de manière objective, la connotation des réponses apportées au regard des stéréotypes de genre (le dessin est-il réellement une activité plutôt considérée comme féminine dans notre société actuelle ? Le tennis est-il actuellement envisagé comme un sport pouvant être pratiqué par les hommes comme par les femmes ?). Cette difficulté à classer les réponses dans trois catégories m'a amené à placer un grand nombre de réponses dans la catégorie « neutre ». Il en ressort donc que les positions des élèves sur l'échelle de conformité vis-à-vis des stéréotypes de genre en fonction de leurs propres réponses sont relativement

proches en comparaison aux positions relatives à la représentation de l'enseignant. Autrement dit, le nombre élevé de réponses considérées comme neutres a pu avoir comme effet d'amoindrir l'écart entre les élèves.

Deuxièmement, le questionnaire-élève ne permet d'appréhender que quelques aspects de l'élève (les activités qu'il aime pratiquer, les caractéristiques qu'il pense le définir). Par contre, l'enseignant, pour dire si oui ou non un élève est conforme vis-à-vis de ces stéréotypes, se base sur d'autres aspects. En effet, il va pouvoir prendre en compte de données telles que le comportement de l'élève avec les autres élèves, de même sexe ou de sexe opposé, la façon dont l'élève s'exprime, son style vestimentaire... Les représentations qu'il a lui-même intériorisées quant aux rôles et attributs des hommes et des femmes dans la société influenceront alors les représentations qu'il a de ses élèves.

c. Synthèse des données issues des livrets scolaires

Pour ce qui est des **résultats scolaires** des élèves, l'analyse détaillée de leurs livrets scolaires a permis de dégager un profil général de la classe à travers plusieurs questions : les élèves sont-ils en général meilleurs en français ou en mathématiques ? Y a-t-il des différences entre les filles et les garçons ? Existence-il des écarts importants entre les élèves ? En traduisant leurs notes sur 10, j'ai notamment pu voir que, en moyenne, filles comme garçons étaient meilleurs en français. Cependant, l'écart entre ces deux notes était en moyenne plus important chez les filles.

d. Synthèse des résultats obtenus : comparaison des résultats scolaires et des positions des élèves sur les échelles de conformité aux stéréotypes de genre

J'ai par la suite effectué l'analyse des résultats scolaires des élèves se positionnant au plus haut et au plus bas sur les échelles de conformité aux stéréotypes de genre. J'ai ainsi tenté de vérifier mes deux hypothèses générales. Les résultats obtenus ne les confirment pas. Je n'ai ainsi pas pu mettre en évidence que le degré d'intégration des stéréotypes de genre par un élève avait un effet sur ses résultats. Les résultats obtenus ne me permettent pas non plus de dire que la représentation de l'enseignant d'un élève vis-à-vis de sa conformité à son sexe a un effet sur les résultats scolaires de cet élève.

Enfin, j'ai utilisé les données obtenues pour essayer de répondre à la question suivante : entre la représentation que l'enseignant se fait de la conformité d'un élève aux stéréotypes de genre et l'intégration de ces stéréotypes que semble induire les réponses de cet élève au questionnaire, quelle variable a le plus d'influence sur ses résultats scolaires ? Après

avoir effectué plusieurs analyses, il en ressort que les données obtenues ne permettent pas d'attester qu'une variable a plus d'impact que l'autre.

Plusieurs limites liées à ma recherche ont pu être à l'origine de ces résultats contrastés :

- Limité liée au nombre restreint de données : d'une part, l'étude que j'ai menée s'est fait dans une seule classe composée de vingt-sept élèves. Par ailleurs, j'ai fait le choix de ne m'intéresser au lien entre positions sur les échelles et résultats scolaires que pour un groupe restreint d'élèves (les élèves placés au plus haut et au plus bas sur ces échelles). Ainsi, une corrélation entre position sur l'échelle 1 et résultats scolaires n'a été retrouvée que pour trois élèves sur huit. Un tel résultat ne me permet d'arriver à la conclusion d'un lien systématique entre ces deux variables. L'analyse de ce lien chez tous les élèves m'aurait peut-être amené à des résultats différents.
- Limité liée à l'utilisation des livrets scolaires : afin de pouvoir utiliser les livrets scolaires, j'ai dans un premier temps du traduire l'acquisition des compétences des élèves en notes sur 10. La question qui se pose alors est : cette note reflète-t-elle vraiment les résultats scolaires des élèves ? J'ai, par ailleurs, pu constater que les résultats des élèves suite à cette transformation étaient relativement proches les uns des autres, mais aussi que les résultats en français et en mathématiques chez un même élève se rapprochaient. Il a donc été difficile d'estimer à partir de quel moment un élève était vraiment meilleur dans une matière en comparaison avec autres élèves. La question qui se pose alors est : à partir de quel moment peut-on considérer que les résultats scolaires d'un élève sont en adéquation ou en inadéquation avec les stéréotypes de genre ?
- Limités liées à l'utilisation des questionnaires : ma méthodologie se basant sur deux questionnaires, il est important d'évoquer les limites liées à cet outil. Premièrement, il est possible que les réponses des répondants ne soient pas congruentes avec leurs comportements réels. C'est ainsi que des chercheurs, à l'image de Bourdieu, postulent que seule l'observation permettrait de mettre en évidence des phénomènes sociaux. Dans cet ordre d'idée, il est probable que les réponses des élèves à des questions telles que « *dans quelles situations t'arrive-t-il de pleurer ?* » ne reflètent pas la réalité mais plutôt leur désir de donner une réponse qu'il estime être socialement valorisée (phénomène de désirabilité sociale). Cette volonté a pu amener les élèves à donner des réponses ne correspondant pas réellement à ce qu'ils pensent et, de ce fait, la possibilité d'inférer de leurs réponses une intégration plus ou moins importante des stéréotypes de genre serait limitée. Autrement dit,

la question de la validité de cet outil se pose : permet-il réellement de mesurer ce qu'il est censé mesurer, à savoir l'intégration par les élèves des stéréotypes de genre ? La position des élèves sur l'échelle 1 traduit-elle vraiment cette intégration ? En effet, il est par ailleurs important de préciser que les questions constituant ce questionnaire ne permettent d'appréhender que certaines caractéristiques des sujets, tels que leurs goûts et préférences. Leurs réponses ne reflètent donc pas tous les aspects de leur personnalité. Deuxièmement, toujours en ce qui concerne le questionnaire à destination des élèves, la majorité des questions proposées sont des questions fermées. La liste des réponses proposées ne correspond sûrement pas à celles que j'aurais obtenues à travers des questions libres. Du point de vue du questionnaire enseignant, la question de la validité se pose également. Ses réponses correspondent-elles réellement à la représentation qu'il a de ses élèves ? Sont-elles influencées par d'autres facteurs ? La position des élèves sur l'échelle 2 traduit-elle vraiment la représentation de l'enseignant de ses élèves ?

Conclusion

L'école constitue une des sphères de socialisation de l'enfant : il va progressivement y apprendre à s'intégrer à un groupe en intériorisant les normes et valeurs propres qui lui sont propres. Les croyances qu'il va peu à peu assimiler vont porter sur les membres de son groupe social ainsi que sur les membres de groupes exogènes. Afin de développer une identité sociale positive, il aura notamment tendance à favoriser les membres de son propre groupe au détriment des autres groupes. Il va aussi adopter les stéréotypes existants dans son groupe, c'est à dire les croyances générales sur les individus perçus comme appartenant à un même groupe. Parmi ces stéréotypes, les stéréotypes de genre tendent à assigner aux hommes et aux femmes des rôles différents.

Dans le cadre scolaire, on entend ainsi souvent dire que les filles sont meilleures élèves que les garçons, plus attentives et plus soignées, ou encore que les garçons sont plus doués en sciences là où les filles s'illustreraient dans les matières plus littéraires. Les conséquences de ces stéréotypes sont multiples : mauvaise estimation des élèves de leurs capacités réelles, déséquilibre dans la représentation des hommes et des femmes au sein de certaines filières universitaires, dans certaines catégories de métiers... Le Gouvernement se donne aujourd'hui pour mission la réduction des inégalités hommes-femmes, notamment en faisant de l'école un lieu de lutte contre ces injustices. Conscients que cette lutte contribue au bien-être de l'enfant, notamment « *dans sa quête d'explorer les possibles* » pour reprendre l'expression de M. Gausse (2016), les instances gouvernementales s'intéressent ainsi à la formation des enseignants. En effet, les enseignants doivent s'interroger sur leurs pratiques au regard de ces stéréotypes, plusieurs études ayant mis en évidence qu'ils auraient tendance à traiter différemment les élèves en fonction de leur sexe. En réalité, il est impossible pour un professeur d'arriver en classe neutre de toutes représentations. Cependant, une sensibilisation des enseignants face à ces questions ainsi que la mise à leur disposition de documents d'accompagnement pour aborder cette question avec les élèves est un premier pas vers la réduction de ces inégalités. En revanche, de telles mesures ne seront pas suffisantes pour les voir disparaître puisque ce n'est pas seulement dans le cadre de l'École que sont véhiculés les stéréotypes de genre, mais aussi dans les familles, ou encore dans les médias.

Dans ce mémoire, je me suis intéressée aux interactions existantes entre trois éléments : l'élève, ses résultats scolaires et l'enseignant. Je me suis plus particulièrement intéressée au lien entre, d'une part, l'identité de genre de l'élève et ses résultats scolaires en me posant la

question suivante : un élève ayant fortement intégré les stéréotypes de genre a-t-il des résultats scolaires reflétant ces stéréotypes ? D'autre part, je me suis aussi intéressée au lien entre la représentation que l'enseignant a de ses élèves et les résultats scolaires de ces derniers : un élève considéré comme particulièrement conforme aux stéréotypes de genre par son enseignant obtient-il des résultats scolaires qui reflètent ces stéréotypes ? Les données que j'ai obtenues m'amènent à conclure à une grande hétérogénéité de profils. De manière générale, il a été difficile de dire si oui ou non les résultats scolaires des élèves reflétaient les stéréotypes de genre. Il a aussi été difficile de dire, à partir des réponses des élèves au questionnaire-élève, à quel point ils avaient intégrés les stéréotypes de genre. Finalement, les résultats ne montrent pas que les élèves présentant des écarts significativement plus élevés entre leurs résultats en français et en mathématiques soient les élèves jugés comme particulièrement conformes aux stéréotypes de genre par leur enseignant, ni les élèves dont les réponses au questionnaire semblent indiquer une forte intégration de ces stéréotypes.

Si les résultats que j'ai obtenus ne permettent pas d'entrevoir clairement les interactions existantes entre l'élève, ses résultats scolaires et son enseignant, cette recherche m'a permis de recueillir de nombreuses données dans une classe de CM1 – CM2. J'ai ainsi pu m'intéresser aux stéréotypes intégrés par les élèves de cette classe, à la vision que l'enseignant a de ses élèves ou encore aux différences apparaissant dans leurs résultats scolaires. Pour ce dernier point, je me suis plus particulièrement basée sur les résultats des élèves en français et en mathématiques. Or, les réponses au questionnaire élève utilisé pour cette étude indiquent que ce n'est pas au niveau de ces deux matières que l'on observe le plus de différences entre filles et garçons du point de vue de l'estimation de leurs propres capacités. En effet, c'est en arts plastiques et en géographie que l'on observe le plus de différences entre les filles et les garçons. Cette observation tend à penser que, dans cette classe du moins, le stéréotype selon lequel les filles seraient meilleures en français et les garçons en mathématiques est peu présent. Dans une recherche ultérieure, il serait donc intéressant d'étudier les résultats des élèves dans d'autres matières, pour pouvoir mettre en évidence un possible lien avec la représentation de l'enseignant et/ou le degré d'intégration par les élèves des stéréotypes de genre.

Bibliographie et sitographie

- > AMS, Notices of the American Mathematical Society, Special Issue on Women in Mathematics, 1991.
- > ABBOTT C. (2001). *Changing Education*. Londres : Routledge Falmer.
- > AYRAL S. (2011). "L'appareil punitive scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine", in Daniel Welzer-Lang et al., *Masculinités : état des lieux*. ERES « Poche-Société », 2011, p. 233-243
- > BIAN L., LESLIE S.-J., CIMPIAN A. (2017). « Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests » *Science* Vol 355
- > COWAN G. & HOFFMAN C. D. (1986). Gender stereotyping in young children : Evidence to support a concept-learning approach. *Sex Roles*, 14, 211-224.
- > DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- > DETREZ C. (2005). Il était une fois le corps... *Sociétés contemporaines*, vol. 59-60, n°31.
- > DURAND-DELVIGNE A. (1996). Confrontation intergroupe de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescarret et M. de Leonardis (Dir.), *Séparation des sexes et compétences*. Paris, L'harmattan.
- > DURU-BELLAT M. (2008). « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? ». *Travail, genre et société*, no 19, p. 131-149.
- > DURU-BELLAT M. (2016). A l'école du genre. *Enfances & Psy*, n°69.
- > GAUSSEL M. (2016). *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFE, n°112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- > GRÉSY B. & GEORGES P. (2012). Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance. Inspection générale des Affaires sociales, RM2012-151P.
- > HUGUET & REGNER (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances, *Journal of Educational Psychology*.
- > KELLER, J. (2002). Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. *Sex Roles*, 47, 193-198.
- > KOHLBERG, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed), *The Development of Sex Differences*. Stanford : University Press
- > MIEYAA Y. (2012). *Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*. Thèse de doctorat, psychologie, université de Toulouse 2-Le Mirail.
- > MONEY, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96, 253-264

- > MORIN-MESSABEL C., FERRIERE S. 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* 4/2008 (n°80), p. 13-26.
- > PETROVIC C. « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (Deuxième partie) », *Carrefours de l'éducation* 2004/2 (n° 18), p. 146-175.
- > PLANTE I., THEORET M., FAVREAU O.E. (2010) « Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*
- > ROUYER, V., MIEYAA, Y., LE BLANC, A. « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, 187 | 2014, 97 – 137
- > RUBLE T. L. (1983). Sex stereotypes: Issues of change in the 1970s. *Sex Roles*, 9, 397-402.
- > RUEL S. (2010). « L'espace classe : structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants d'école élémentaire ». *Agora*, no 55, p. 55-66.
- > STOLLER, R. [1968] 1978. *Recherches sur l'identité sexuelle à partir du transsexualisme*, Paris, Gallimard.
- > WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., YOON, K. S., HAROLD, R. D., ARBTRETON, A., FREEDMAN-DOAN, K., et al. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451– 469
- > ZAUCHE-GAUDRON C. & ROUYER C. « L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4 | 2002
- > ZAIDMAN, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- > ZEGAÏ M. (2014). « Stéréotypes et inégalités filles-garçons dans les industries de l'enfance », in Jean Pisani-Ferry, rapport « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons », ministère des Droits des femmes.
- https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=AB65562248F938240DE668A4BED33F90.tpdila14v_2?idArticle=LEGIARTI000027682629&cidTexte=LEGITEXT000006071191&d ateTexte=20160318 consulté le 18/03/16
- https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=AB65562248F938240DE668A4BED33F90.tpdila14v_2?idArticle=LEGIARTI000027682821&cidTexte=LEGITEXT000006071191&d ateTexte=20160318 consulté le 18/03/16
- http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/03/25812-DICOM-CC-2016_B_bd21.pdf consulté le 18/03/16
- <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html> consulté le 18/01/17
- <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf> consulté le 18/01/17
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222f.pdf> consulté le 18/03/16
- <http://www.assemblee-nationale.fr/14/amendements/1093/AN/180.asp> consulté le 18/03/16

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire élève

1. En quelle classe es-tu ?.....

2. Quel âge as-tu ?.....

3. Es-tu une fille ou un garçon ?.....

4. Fais-tu une activité en dehors de l'école ? Si oui, laquelle ?.....

.....

5. Y a-t-il d'autres activités que tu aimerais bien faire ?.....

.....

6. Quel(s) métier(s) voudrais-tu faire quand tu seras adulte ?.....

.....

7. Entoure les mots qui te correspondent :

gentil/gentille	drôle	timide	intelligent/intelligente
sportif/sportive	obéissant/obéissante	fort/forte	coquet/coquette

8. Surligne les activités que tu aimes faire :

- | | |
|---------------------------------------|------------------------|
| - Faire un gâteau | - Lire un livre |
| - Dessiner | - Courir |
| - Jouer à des jeux de ballons | - Faire de la peinture |
| - Regarder un dessin animé ou un film | - Bricoler |

9. Dans quelle(s) situation(s) t'arrive-t-il de pleurer ?

- Quand tu es triste
- Quand tu te fais mal
- Devant certains dessins animés ou films
- Jamais

10. Entoure tes matières préférées à l'école :

français	géographie
sport	mathématiques
arts plastiques	sciences
histoire	

11. Dans quelles matières es-tu le plus bon à l'école ?

français	géographie
sport	mathématiques
arts plastiques	sciences
histoire	

12. Dans quelles matières penses-tu être moins bon à l'école ?

français	géographie
sport	mathématiques
arts plastiques	sciences
histoire	

Annexe 2 : résultats du questionnaire élève

Question 4 : Fais-tu une activité en dehors de l'école ? Si oui, laquelle ?

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse
Football	6	6	0	46	0
Basketball	4	0	4	0	29
Catéchisme	3	1	2	8	14
Aucun	3	1	2	8	14
Hip-hop	2	1	1	8	7
Equitation	2	1	1	8	7
Vélo	2	1	1	8	7
Musique	2	1	1	8	7
Dessin	2	1	1	8	7
Handball	1	0	1	0	7
Gymnastique	1	0	1	0	7
Escalade	1	1	0	8	0
Athlétisme	1	0	1	0	7

Question 5 : Y'a-t-il d'autres activités que tu aimerais bien faire ?

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse
Natation	3	1	2	8	14
Danse	3	0	3	0	21
Gymnastique	3	0	3	0	21
Théâtre	3	1	2	8	14
Badminton	2	2	0	16	0
Handball	2	1	1	8	7
Non	2	2	0	16	0
Vélo	2	1	1	8	7
Escalade	2	1	1	8	7
Ateliers de cuisine	2	0	2	0	14
Basket	1	0	1	0	7
Volley-ball	1	1	0	8	0
Tous les sports	1	1	0	8	0
Ouvrir un magasin	1	0	1	0	7
Rugby	1	1	0	8	0
Couture	1	0	1	0	7
Football	1	0	1	0	7
Dessin	1	0	1	0	7
Tennis	1	1	0	8	0
Esthéticienne	1	0	1	0	7
Ping-pong	1	0	1	0	7
Chant	1	0	1	0	7
Athlétisme	1	1	0	8	0
Karaté	1	1	0	8	0
BMX	1	1	0	8	0
Cheval	1	0	1	0	7
Moto cross	1	1	0	8	0

Question 6 : Quel(s) métier(s) voudras-tu faire quand tu seras adulte ?

Modalités de réponses	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse
Agriculteur / Fermier	4	4	0	31	0
Cuisinier	4	1	2	7	16
Vendeuse	3	0	3	0	21
Aucune réponse/ ne sais pas	3	3	0	23	0
Coiffeuse	3	0	3	0	21
Soin animal (soigneuse de dauphin/les chevaux/ vétérinaire)	3	0	3	0	21
Décoratrice	2	0	2	0	16
Mécanique moto	1	1	0	7	0
Humoriste	1	1	0	7	0
Gendarme	1	1	0	7	0
Travailler dans une association pour aider les pauvres	1	1	0	7	0
Pilote d'avion	1	1	0	7	0
Jouer professionnel de football	1	1	0	7	0
Prof de sport	1	0	1	0	8
Maîtresse	1	0	1	0	8
Pâtissière	1	0	1	0	8
Esthéticienne	1	0	1	0	8
Styliste	1	0	1	0	8
Infirmière	1	0	1	0	8
Nager avec les dauphins	1	0	1	0	8
Biologiste	1	1	0	7	0
Serveuse dans un restaurant	1	0	1	0	8
Pharmacienne	1	0	1	0	8
Sapeur pompier	1	0	1	0	8
Caissière	1	0	1	0	8
Travailler dans un zoo	1	0	1	0	8
Faire de la pâte fimo à la petite épicerie	1	0	1	0	8

Question 7 : Entoure les mots qui te correspondent.

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse	Différence entre les deux pourcentages
Gentil / Gentille	23	11	12	84	86	2%
Sportif / Sportive	18	10	8	77	57	20%
Intelligent / Intelligente	16	10	6	77	43	34%
Forte/Forte	14	9	5	69	36	33%
Drôle	13	10	3	77	21	56%
Timide	13	5	8	38	57	19%
Obéissant /Obéissante	11	3	8	23	57	34%
Coquet / Coquette	6	2	4	15	29	15%

Nombre de réponse moyen donné par les garçons : 4,6

Nombre de réponse moyen donné par les filles: 3,9

Question 8 : Surligne les activités que tu aimes faire.

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse	Différence entre les deux pourcentages
Bricoler	23	12	11	92	79	13%
Courir	19	9	10	69	71	2%
Lire un livre	17	6	11	46	78	32%
Faire un gâteau	17	5	12	38	86	48%
Regarder un dessin animé ou un film	16	7	9	54	64	10%
Jouer à des jeux de ballons	16	12	4	92	29	63%
Dessiner	15	4	11	31	79	48%
Faire de la peinture	15	2	13	15	93	78%

Nombre de réponse moyen donné par les garçons : 4,4

Nombre de réponse moyen donné par les filles: 5,8

Question 9 : Dans quelle(s) situation(s) t'arrives-t-il de pleurer ?

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse	Différence entre les deux pourcentages
Quand tu es triste	18	5	13	38	93	55%
Quand tu te fais mal	12	7	5	54	36	18%
Devant certains dessins animés ou films	9	4	5	31	36	5%
Quand tu te fais très mal *	7	3	4	23	29	6%
Jamais	1	1	0	8	0	8%

Nombre de réponse moyen donné par les garçons : 1,5

Nombre de réponse moyen donné par les filles: 1,9

* Plusieurs élèves ayant ajouté près de la réponse « quand tu te fais mal » la notion « très mal » ou encore « beaucoup mal », la modalité de réponse « quand tu te fais très mal » n'existant pas dans le questionnaire initial a été ajoutée.

Question 10 : Entoure tes matières préférées à l'école.

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse	Différence entre les deux pourcentages
Sport	24	11	13	84	93	9%
Arts plastiques	22	9	13	69	93	24%
Mathématiques	20	9	11	69	78	9%
Histoire	17	10	7	77	50	22%
Sciences	17	10	7	77	50	22%
Français	13	4	9	31	64	33%
Géographie	12	8	4	62	29	33%

Nombre de réponse moyen donné par les garçons : 4,7

Nombre de réponse moyen donné par les filles: 4,6

Question 11 : Dans quelles matières es-tu le plus bon à l'école ?

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse	Différence entre les deux pourcentages
Sport	21	10	11	77	78	1%
Arts plastiques	19	7	12	54	86	32%
Mathématiques	13	8	5	62	36	26%
Histoire	5	4	1	31	8	23%
Sciences	5	4	1	31	8	23%
Français	7	2	5	15	36	21%
Géographie	3	3	0	23	0	23%

Nombre de réponse moyen donné par les garçons : 2,9 | *Nombre de réponse moyen donné par les filles: 2,5*

Question 12 : Dans quelles matières penses-tu être moins bon à l'école ?

Modalité de réponse	Fréquence	Fréquence chez les garçons	Fréquence chez les filles	Pourcentage des garçons ayant indiqué cette réponse	Pourcentage des filles ayant indiqué cette réponse	Différence entre les deux pourcentages
Sport	4	1	3	8	21	13%
Arts plastiques	3	1	2	8	14	6%
Mathématiques	9	2	7	15	50	35%
Histoire	14	5	9	38	64	26%
Sciences	14	5	9	38	64	26%
Français	21	12	9	92	64	28%
Géographie	20	7	13	54	93	39%

Nombre de réponse moyen donné par les garçons : 2,5 | *Nombre de réponse moyen donné par les filles: 3,7*

Annexe 3 : classement des modalités de réponse en trois catégories

Questions	Catégories des réponses				
	1 - En adéquation avec les stéréotypes de genre		2. Réponses neutres	3. En inadéquation avec les stéréotypes de genre	
	Féminins	Masculins		Féminins	Masculins
4	Dessin Gymnastique Equitation	Football	Catéchisme Hip-hop Vélo Musique Handball Athlétisme Escalade Basketball Aucune activité	Football	Dessin Gymnastique Equitation
5	Danse Gymnastique Couture Esthéticienne Dessin Chant Ateliers de cuisine Equitation	Moto cross BMX Rugby Football	Natation Théâtre Badminton Handball Vélo Escalade Basket Volley-ball Tous les sports Ouvrir un magasin Tennis Ping-pong Athlétisme Karaté Aucune	Moto cross BMX Rugby Football	Danse Gymnastique Couture Esthéticienne Dessin Chant Ateliers de cuisine Equitation
6	Maîtresse Esthéticienne Styliste Infirmière Vendeuse Coiffeuse Soin animal (soigneuse de dauphin/les chevaux/vétérinaire) Décoratrice Caissière Serveuse dans un restaurant	Agriculteur / Fermier Pilote d'avion Jouer professionnel de football Mécanique moto Gendarme	Cuisinier Humoriste Travailler dans une association pour aider les pauvres Prof de sport Pâtissière Nager avec les dauphins Biologiste Pharmacienne Travailler dans un zoo Faire de la pâte fimo à la petite épicerie Pas de réponse	Agriculteur / Fermier Pilote d'avion Jouer professionnel de football Mécanique moto Gendarme Sapeur pompier	Maîtresse Esthéticienne Styliste Infirmière Vendeuse Coiffeuse Soin animal (soigneuse de dauphin/les chevaux/vétérinaire) Décoratrice Caissière Serveuse dans un restaurant

7	Obéissant /Obéissante Coquet / Coquette	Forte/Forte Sportif / Sportive Drôle	Gentil / Gentille Intelligent / Intelligente Timide	Forte/Forte Sportif / Sportive Drôle	Obéissant /Obéissante Coquet / Coquette
8	Faire un gâteau Dessiner Faire de la peinture	Bricoler Jouer à des jeux de ballons	Courir Lire un livre Regarder un dessin animé ou un film	Bricoler Jouer à des jeux de ballons	Faire un gâteau Dessiner Faire de la peinture
9	Quand tu es triste	Jamais	Quand tu te fais mal Devant certains dessins animés ou films Quand tu te fais très mal	Quand tu es triste	Jamais

- Catégorie 1 : réponses en adéquation avec les stéréotypes de genre ;
- Catégorie 2 : réponses non connotées vis-à-vis des stéréotypes de genre ;
- Catégorie 3 : réponses en inadéquation avec les stéréotypes de genre.

Annexe 4 : position des élèves sur l'échelle en dix points au regard de leurs réponses au questionnaire-élève

Sujet	Sexe	Points par questions						Position sur l'échelle
		4 (/1)	5 (/2)	6 (/2)	7 (/2)	8 (/2)	9 (/1)	
1	H	1	2	2	1,3	1,2	0,5	8
2	H	1	1	1	1,6	1	0,25	5,85
3	H	1	2	1	1,75	1	0,5	7,25
4	H	0,5	1	2	1,6	0,5	0,5	6,1
5	H	1	1,5	1	1,2	1	0,25	5,95
6	H	0	1	2	1,5	1,7	0,5	6,7
7	H	0,5	1	1,5	1,5	1,25	0,35	6,1
8	F	0,5	1	1	0	1	1	4,5
9	F	0,5	2	1	1	1,2	0,75	6,45
10	F	0,5	1	1	1	1,3	0,75	5,55
11	F	0,5	1	1,75	0,8	1,2	0,75	6
12	F	1	1	1	0,8	1,6	0,8	6,2
13	F	1	1	1	0,5	1,3	0,75	5,55
14	F	0,5	2	2	1,25	1,3	0,75	7,8
15	F	0,5	1	2	1,3	1,1	0,75	6,65
16	F	0,5	2	2	1,2	1,3	1	8
17	H	0,25	2	1	1,6	1,5	1	7,35
18	F	1	2	2	1,2	1,3	0,75	8,25
19	H	0,5	1	2	1	1,25	0,25	6
20	F	0,5	2	2	1	1,4	0,75	7,65
21	F	0,5	1,3	2	0,4	1,1	0,8	6,1
22	H	0,5	1	2	1,5	1,5	0,5	7
23	H	1	1	1	1	1,5	0	5,5
24	H	0,5	1	1	0,75	1,5	0,5	5,25
25	F	0,5	1	1,6	0	1,3	0,5	4,9
26	H	1	1	2	1,6	1,4	0,5	7,5
27	F	0,5	1	2	1	0,8	1	6,3
Moyennes		<u>0,64</u>	1,33	1,55	1,09	1,24	0,62	6,46
Moyennes filles		0,61	1,38	1,6	0,82	1,23	0,79	6,42
Moyennes garçons		0,67	1,27	1,5	1,38	1,25	0,43	6,5

Annexe 5 : Questionnaire à destination de l'enseignant

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir la représentation que vous avez de chacun de vos élèves au regard des stéréotypes de genre.

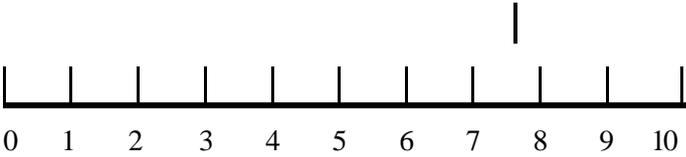
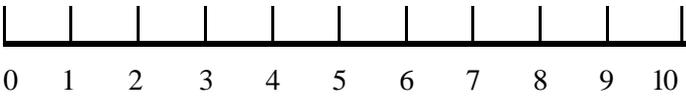
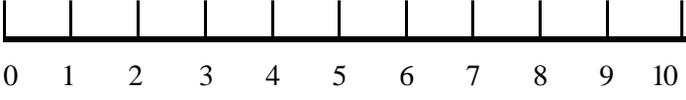
Quelques informations sur les stéréotypes de genre : les stéréotypes de genre tendent à associer des rôles, des comportements, des attributs à des personnes en fonction de leur sexe sans prise en compte de leur individualité. Au cours de leur développement, les enfants passent par différentes phases en lien avec la construction de leur identité, notamment de leur identité de genre. Au cours de ces phases, ils adoptent des comportements, rôles, attributs plus ou moins en adéquation avec ces stéréotypes de genre.

Pour chacun de vos élèves, veuillez indiquer sur les échelles de 0 à 10, en plaçant un trait à l'endroit souhaité, à quel point vous estimez que leur comportement est en adéquation ou en inadéquation avec les stéréotypes de genre véhiculés dans notre société, en prenant en compte que :

- 0 correspond à un élève dont le comportement vous semble en inadéquation avec les stéréotypes de genre ;
- 5 correspond à un élève dont le comportement vous semble neutre vis-à-vis des stéréotypes de genre (autrement dit, ni en inadéquation, ni en adéquation avec ceux-ci) ;
- 10 correspond à un élève dont le comportement vous semble en adéquation avec les stéréotypes de genre.

Prénom de l'élève

Echelle

EXEMPLE	
ELEVE 1	
ELEVE 2	

Annexe 6 : positions des élèves sur l'échelle de conformité aux stéréotypes de genre selon la représentation de l'enseignant et en comparaison avec leurs positions sur la première échelle

Echelle 1 : échelle de conformité aux stéréotypes de genre au regard des réponses des élèves au questionnaire.

Echelle 2 : échelle de conformité aux stéréotypes de genre selon la représentation de l'enseignant.

Positions des élèves sur les deux échelles																											
Sexe	Filles													Garçons													
Sujets	8	9	10	11	12	13	14	15	16	18	20	21	25	27	1	2	3	4	5	6	7	17	19	22	23	24	26
Position sur l'échelle 1	4,5	6,4	5,5	6	6,2	5,5	7,8	6,6	8	8,2	7,6	6,1	4,9	6,3	8	5,8	7,2	6,1	5,9	6,7	6,1	7,3	6	7	5,5	5,2	7,5
Position sur l'échelle 2	0	7	6	9	5	4	9	7	10	10	7	8	10	5	7	0	8	5	3	10	8	5	5	5	6	4	7
Moyennes positions sur échelle 1	6,4													6,5													
Moyennes positions sur échelle 2	6,9													5,6													

Annexe 7 : extraits du livrets scolaires (compétences en français et en mathématiques)

NA : Non acquis – EA : En cours d'acquisition – AR : A renforcer – A : Acquis

	NA	EA	AR	A
FRANÇAIS				
<i>Langage oral</i>				
Je sais participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de politesse (conseil du vendredi).				
Je sais demander et prendre la parole à bon escient.				
Je sais adapter ma prise de parole à la situation de communication.				
Je sais formuler clairement un propos simple.				
<i>Lecture compréhension</i>				
Je sais saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique en m'appuyant en particulier sur le vocabulaire.				
Je sais remettre les mots d'une phrase dans l'ordre pour lui donner du sens.				
<i>Lecture à haute voix</i>				
Je sais lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation.				
<i>Écriture / Rédaction</i>				
Je sais copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page s'il y a lieu.				
Je sais rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison) en évitant les répétitions.				
Je sais rédiger le résumé d'un texte littéraire (idées principales,				

chronologie narrative).				
J'écris à la main de manière fluide.				
<i>Grammaire</i>				
Je sais construire une phrase simple (majuscule et point).				
Je connais les différents types de phrase (déclarative, exclamative,...).				
Je sais repérer le ou les verbes dans une phrase.				
Je sais repérer le sujet d'un verbe.				
Je connais les trois grands groupes de la phrase (groupe verbal, groupe sujet, compléments de phrase = compléments circonstanciels).				
<i>Conjugaison</i>				
Je connais les différentes personnes : je, tu, elle/il/on, nous, vous, elles/ils.				
Je sais définir à quel groupe appartient un verbe (1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e , auxiliaire).				
Je sais repérer une phrase dans le temps : passé - présent – futur.				
Je sais distinguer un verbe conjugué de son infinitif.				
Je sais distinguer l'utilisation des verbes être et avoir (verbe ou auxiliaire).				
<i>Orthographe</i>				
Je sais écrire sans erreur les homophones grammaticaux étudiés (a/à,/as ; son/sont ; est/et/ai ; se/ce).				
Je sais écrire un mot grâce à son observation morphologique (je mets un "d" à "un regard" parce que je sais qu'il existe le verbe "regarder").				
Je sais accorder l'adjectif qualificatif avec le nom (genre et nombre).				

Je sais écrire quelques mots invariables fréquents.				
<i>Vocabulaire</i>				
Je sais utiliser un dictionnaire (son fonctionnement, chercher le sens d'un mot).				
Je sais ce qu'est un synonyme et je peux donner des exemples.				
Je sais ce qu'est un homonyme et je peux donner des exemples.				
Je sais, pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt).				
MATHÉMATIQUES				
<i>Connaissance des nombres</i>				
Je sais différencier chiffres et nombres.				
Je connais les nombres entiers jusqu'à 1 000 000. → Lire, écrire ces nombres. → Comparer, ranger, placer sur une demi-droite graduée ces nombres. → Encadrer (à l'unité, à la dizaine, à la centaine, au millier près) ces nombres. → Décomposer ces nombres.				
<i>Calcul</i>				
Je sais effectuer des calculs mentaux sur les nombres entiers.				
Je sais poser et réaliser des additions et des soustractions avec retenues.				

Je sais poser et réaliser une multiplication à un chiffre.				
Je sais poser et réaliser une multiplication à deux chiffres.				
<i>Géométrie</i>				
Je reconnais les triangles particuliers (isocèle, rectangle, équilatéral).				
Je sais tracer les triangles particuliers.				
Je sais tracer des droites perpendiculaires.				
Je sais suivre un programme de construction géométrique.				
Je sais écrire un programme de construction simple.				
<i>Aires et mesures</i>				
Je sais convertir les longueurs (du mm au km).				
Je sais résoudre un problème de longueurs.				
<i>Organisation et gestion de données</i>				
Je sais résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes.				
Je sais compléter un graphique.				

Annexe 8 : analyse des livrets scolaires des élèves de CM1 et de CM2

Analyse des résultats des élèves de CM1 : acquisition des compétences									
Sexe	Matière	Nombre de compétences non acquises	Pourcentage de compétences non acquises	Nombre de compétences en cours d'acquisition	Pourcentage de compétences en cours d'acquisition	Nombre de compétences à renforcer	Pourcentage de compétences à renforcer	Nombre de compétences acquises	Pourcentage de compétences acquises
Filles	Français	1	0,7%	8	5,5%	50	34,7%	85	59%
Garçons	Français	1	0,6%	20	11,8%	59	34,7%	90	52,9%
TOTAUX FRANÇAIS		2	0,6%	28	8,2%	109	34,7%	175	55,7%
Filles	Mathématiques	1	1,1%	17	19,1%	25	28,1%	46	51,7%
Garçons	Mathématiques	1	0,9%	18	16,8%	27	25,2%	61	57%
TOTAUX MATHÉMATIQUES		2	1%	35	17,9%	52	26,5%	107	54,6%

Analyse des résultats des élèves de CM2 : acquisition des compétences									
Sexe	Matière	Nombre de compétences non acquises	Pourcentage de compétences non acquises	Nombre de compétences en cours d'acquisition	Pourcentage de compétences en cours d'acquisition	Nombre de compétences à renforcer	Pourcentage de compétences à renforcer	Nombre de compétences acquises	Pourcentage de compétences acquises
Filles	Français	5	2,9%	20	11,7%	39	22,8%	107	62,6%
Garçons	Français	10	5,9%	38	22,3%	63	37,1%	59	34,7%
TOTAUX FRANÇAIS		15	4,4%	58	17%	102	29,9%	166	48,7%
Filles	Mathématiques	8	4,8%	59	35,5%	55	33,1%	44	26,5%
Garçons	Mathématiques	3	2,4%	41	32,5%	41	32,5%	41	32,5%
TOTAUX MATHÉMATIQUES		11	3,8%	100	34,2%	96	32,9%	85	29,1%

Analyse des résultats des élèves des deux niveaux confondus : acquisition des compétences

Sexe	Matière	Nombre de compétences non acquises	Pourcentage de compétences non acquises	Nombre de compétences en cours d'acquisition	Pourcentage de compétences en cours d'acquisition	Nombre de compétences à renforcer	Pourcentage de compétences à renforcer	Nombre de compétences acquises	Pourcentage de compétences acquises
Filles	Français	6	1,9%	28	8,9%	89	28,3%	192	61%
Garçons	Français	11	3,2%	58	17,1%	122	35,9%	149	43,8%
TOTAUX FRANÇAIS		17	2,6%	86	13,1%	211	32,2%	341	52%
Filles	Mathématiques	9	3,5%	76	29,8%	80	31,4%	90	35,3%
Garçons	Mathématiques	4	1,7%	65	27,2%	68	28,5%	102	42,7%
TOTAUX MATHÉMATIQUES		13	2,6%	141	28,5%	148	30%	192	38,9%

Traduction du nombre de compétences non acquises / en cours d'acquisition / à renforcer / acquises chez les filles en notes sur 10

Sujet	Matières	NA	EA	AR	A	Note /10	Ecarts entre note en français et note en mathématiques
8	Français	0	0	2	23	9,7	+ 1,2 en français
	Mathématiques	0	1	6	11	8,5	
9	Français	0	1	4	20	9,2	+ 1,1 en français
	Mathématiques	0	2	6	10	8,1	
10	Français	0	0	6	19	9,1	+ 2,3 en français *
	Mathématiques	0	6	5	7	6,8	
11	Français	5	11	8	1	4	+ 0,7 en français
	Mathématiques	3	12	3	0	3,3	
12	Français	0	1	3	21	9,3	+ 1,8 en français
	Mathématiques	0	2	9	7	7,5	
13	Français	0	1	10	14	8,4	+ 0,4 en français
	Mathématiques	0	2	7	9	8	
14	Français	0	3	8	14	8,1	+ 1,8 en français

	Mathématiques	0	6	8	4	6,3		
15	Français	3	11	10	0	4,3	+ 0,3 en mathématiques *	
	Mathématiques	0	12	5	1	4,6		
16	Français	0	3	7	13	8,1	+ 2 en français *	
	Mathématiques	2	5	5	6	6,1		
18	Français	0	2	10	17	8,4	+ 1,2 en français	
	Mathématiques	0	5	4	8	7,2		
20	Français	0	0	2	27	9,8	+ 0,4 en français	
	Mathématiques	0	0	3	15	9,4		
21	Français	1	3	16	9	7	+ 0,7 en français	
	Mathématiques	1	6	5	6	6,3		
25	Français	0	4	10	15	7,5	+ 0,4 en mathématiques *	
	Mathématiques	0	3	5	10	7,9		
27	Français	0	0	11	18	8,7	+ 1,3 en français	
	Mathématiques	0	3	8	7	7,4		
Moyenne des notes des filles en mathématiques		7	Moyenne des notes des filles en français		8	Ecart moyen entre note en français et note en mathématiques chez les filles		+ 1 en français

Traduction du nombre de compétences non acquises / en cours d'acquisition / à renforcer / acquises chez les garçons en notes sur 10							
Sujet	Matières	NA	EA	AR	A	Note /10	Ecarts entre note en français et note en mathématiques
1	Français	0	0	9	16	8,8	+ 0,1 en mathématiques
	Mathématiques	0	0	6	12	8,9	
2	Français	2	0	3	20	8,8	+ 0,7 en français
	Mathématiques	0	2	6	10	8,1	
3	Français	4	5	14	2	5,2	+ 0,2 en français
	Mathématiques	2	8	5	3	5	
4	Français	0	0	9	15	8,7	+ 1,3 en français
	Mathématiques	0	4	6	8	7,4	
5	Français	0	8	13	4	6,1	+ 0,6 en français

	Mathématiques	0	9	6	3	5,5		
6	Français	4	18	2	0	5,2	+ 0,8 en français	
	Mathématiques	1	11	5	1	4,4		
7	Français	0	9	13	2	5,6	+ 0,5 en mathématiques*	
	Mathématiques	0	7	7	4	6,1		
17	Français	0	0	9	20	8,9	+ 0,7 en mathématiques *	
	Mathématiques	0	1	0	17	9,6		
19	Français	1	12	11	5	8,5	+ 1,5 en français *	
	Mathématiques	0	4	8	6	7		
22	Français	0	6	12	11	7,2	+ 0,4 en mathématiques	
	Mathématiques	0	4	5	8	7,4		
23	Français	0	1	10	18	8,6	+ 0,7 en français	
	Mathématiques	0	3	5	10	7,9		
24	Français	0	1	4	24	9,3	+ 0,8 en français	
	Mathématiques	0	1	3	14	8,5		
26	Français	0	1	14	14	8,1	+ 1,6 en français *	
	Mathématiques	1	5	6	6	6,5		
Moyenne des notes des garçons en mathématiques		7,1	Moyenne des notes des garçons en français		7,6	Ecart moyen entre note en français et note en mathématiques chez les garçons		+ 0,5 en français

Annexe 9 : analyse des résultats scolaires en français et en mathématiques des élèves se montrant les plus conformes et les moins conformes aux stéréotypes de genre à travers leurs réponses au questionnaire élève

Rappel : NA – Non Acquis / EA – En cours d’Acquisition / AR – A Renforcer / A – Acquis

Sujet	Sexe	Position sur l'échelle	Matière	Nombre de compétences NA	Nombre de compétences EA	Nombre de compétences AR	Nombre de compétences A	Note /10	Ecart entre note en français et note en mathématiques
18	F	8,25	Français	0	2	10	17	8,4	+ 1,2 en français
			Mathématiques	0	5	4	8	7,2	
16	F	8	Français	0	3	7	13	8,1	+ 2 en français
			Mathématiques	2	5	5	6	6,1	
1	H	8	Français	0	0	9	16	8,8	+ 0,1 en mathématiques
			Mathématiques	0	0	6	12	8,9	
14	F	7,8	Français	0	3	8	14	8,1	+ 1,8 en français
			Mathématiques	0	6	8	4	6,3	
20	F	7,65	Français	0	0	2	27	9,8	+ 0,4 en français
			Mathématiques	0	0	3	15	9,4	
17	H	7,35	Français	0	0	9	20	8,9	+ 0,7 en mathématiques
			Mathématiques	0	1	0	17	9,6	
8	F	4,5	Français	0	0	2	23	9,7	+ 1,2 en français
			Mathématiques	0	1	6	11	8,5	
25	F	4,9	Français	0	4	10	15	7,5	+ 0,4 en mathématiques
			Mathématiques	0	3	5	10	7,9	

Annexe 10 : analyse des résultats scolaires en français et en mathématiques des élèves se montrant les plus conformes et les moins conformes aux stéréotypes de genre selon la représentation de l'enseignant

Rappel : NA – Non Acquis / EA – En cours d'Acquisition / AR – A Renforcer / A – Acquis

Sujet	Sexe	Position sur l'échelle	Matière	Nombre de compétences NA	Nombre de compétences EA	Nombre de compétences AR	Nombre de compétences A	Note /10	Ecart entre note en français et note en mathématiques
2	H	0	Français	2	0	3	20	8,8	+ 0,7 en français
			Mathématiques	0	2	6	10	8,1	
8	F	0	Français	0	0	2	23	9,7	+ 1,2 en français
			Mathématiques	0	1	6	11	8,5	
11	F	9	Français	5	11	8	1	4	+ 0,7 en français
			Mathématiques	3	12	3	0	3,3	
14	F	9	Français	0	3	8	14	8,1	+ 1,8 en français
			Mathématiques	0	6	8	4	6,3	
6	H	10	Français	4	18	2	0	5,2	+ 0,8 en français
			Mathématiques	1	11	5	1	4,4	
18	F	10	Français	0	2	10	17	8,4	+ 1,2 en français
			Mathématiques	0	5	4	8	7,2	
25	F	10	Français	0	4	10	15	7,5	+ 0,4 en mathématiques *
			Mathématiques	0	3	5	10	7,9	
16	F	10	Français	0	3	7	13	8,1	+ 2 en français *
			Mathématiques	2	5	5	6	6,1	

Annexe 11 : résultats scolaires des élèves présentant des écarts entre notes en français et en mathématiques significativement plus élevés que ceux des enfants de leur groupe de sexe

Rappel :

- Echelle 1 : échelle de conformité aux stéréotypes de genre en fonction des réponses de l'élève au questionnaire
- Echelle 2 : échelle de conformité aux stéréotypes de genre en fonction des réponses de l'enseignant au questionnaire

Sujet	Sexe	Note en français	Note en mathématiques	Ecart entre les deux notes	Position sur l'échelle 1	Position sur l'échelle 2
10	F	9,1	6,8	+2,3 en français	5,5	6
15		4,3	4,6	+0,3 en mathématiques	6,6	7
16		8,1	6,1	+2 en français	8	10
25		7,5	7,9	+0,4 en mathématiques	4,9	10
7	H	5,6	6,1	+0,5 en mathématiques	6,1	8
17		8,9	9,6	+0,7 en mathématiques	7,3	5
19		8,5	7	+1,5 en français	6	5
26		8,1	6,5	+1,6 en français	7,5	7

En orange : les écarts montrant une adéquation aux stéréotypes de genre

En bleu : les écarts montrant une inadéquation aux stéréotypes de genre

Résumé

Paradoxalement à la volonté gouvernementale de faire de l'école un lieu de lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes, plusieurs études montrent l'existence de disparités dans les résultats scolaires des filles et des garçons. Ces disparités contribuent à la reproduction de ces inégalités, filles et garçons ayant par ailleurs tendance à choisir des orientations scolaires puis professionnelles différentes. Des chercheurs se sont intéressés à l'origine de ces disparités. Ils se sont ainsi interrogés sur le rôle de l'école dans la transmission des stéréotypes de genre. L'école est en effet une des sphères de socialisation de l'enfant : il y intègre des normes et des valeurs qui orientent la représentation du monde qui l'entoure et de lui-même. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre dans quelle mesure les stéréotypes de genre intégrés par les élèves peuvent influencer leurs résultats scolaires. L'idée est d'appréhender les individus par le filtre du genre et non du sexe : ce n'est pas le lien entre sexe et résultats scolaires qui est concerné, mais le lien entre conformité de l'élève vis-à-vis des stéréotypes de genre et adéquation de ses résultats avec ces derniers. Parallèlement à ce lien, cette étude interroge la place de l'enseignant dans une possible reproduction des différences de résultats scolaires entre filles et garçons.

Mots clés : stéréotypes de genre, résultats scolaires, égalité hommes-femmes, genre

Despite the government's will to make school a place of struggle against inequalities between men and women, several studies show that there are disparities in girls' and boys' academic performance. Those disparities have a part in the perpetuation of those inequalities, all the more so as girls and boys tend to turn to different course choices and then to different professional careers. Some researchers have taken an interest in the origin of those disparities. They have thus wondered about the part of school in the perpetuation of those gender stereotypes. School is actually one of the children's spheres of socialisation: they take in norms and values which orientate their representation of the world and of themselves. The aim of this research is to better understand the extent to which the gender stereotypes taken in by pupils may influence their academic performance. The purpose is to comprehend individuals through the filter of gender identity and not through that of sexual identity: this research does not deal with the link between the individuals' sexual identity and their academic performance, but with the link between the pupils' compliance with gender stereotypes and the match of their performance with the latter. At the same time as this link, this study examines the teacher's position with regard to a possible perpetuation of the differences between boys' and girls' academic performance.

Key words: gender stereotypes, academic performance, equalities between men and women, gender