



HAL
open science

Influence des stéréotypes de sexe sur le repérage des enfants avec un trouble du langage écrit

Typhaine Wattebled

► **To cite this version:**

Typhaine Wattebled. Influence des stéréotypes de sexe sur le repérage des enfants avec un trouble du langage écrit. Médecine humaine et pathologie. 2023. dumas-04170112

HAL Id: dumas-04170112

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04170112>

Submitted on 25 Jul 2023

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.



Normandie Université

MEMOIRE

Pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

Préparé au sein du Département d'Orthophonie,

UFR Santé, Université de Rouen Normandie

Influence des stéréotypes de sexe sur le repérage des enfants avec un trouble
du langage écrit

Présenté et soutenu par

Typhaine WATTEBLED

Mémoire de recherche

Mémoire soutenu publiquement le 23 juin 2023
devant le jury composé de

MONTALAN Benoît	Maître de Conférences en Psychologie sociale	Directeur de mémoire
ROBERT Séverine	Orthophoniste	Présidente du jury
ROVIRA Katia	Professeure en Psychologie du Développement	Membre du jury

Mémoire dirigé par Benoît MONTALAN



REMERCIEMENTS

Je tiens premièrement à remercier mon directeur de mémoire, Benoît Montalan, pour son aide et ses conseils durant ces deux années.

J'adresse également mes remerciements à la jeune patiente et ses parents qui ont accepté de me transmettre les documents nécessaires à la réalisation de mon étude ainsi qu'à l'ensemble de mes maîtres de stage qui m'ont aidée dans la recherche de ce patient.

Je remercie Séverine Robert et Katia Rovira pour avoir accepté de faire partie de mon jury de mémoire.

Je remercie mes amies de promotion : Sarah, Célia, Léa, Hermine, Lise, Romane et ma « famille ortho » pour leur soutien et amitié durant ces cinq années. Je tiens également à remercier Doriane, avec qui je vais plonger dans la vie professionnelle, pour son soutien indéfectible durant cette dernière année. Plus généralement, je remercie cette promotion 2018-2023 qui a toujours su se montrer solidaire et bienveillante.

Je remercie également mes amies d'enfance Anaïs et Mathilde et mes amis de lycée pour leurs encouragements. Je remercie mon amie Katharina qui a toujours été présente durant ce long chemin et a su me guider dans les moments difficiles.

Enfin je remercie chaleureusement ma famille pour avoir cru en moi et m'avoir épaulée toutes ces années.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Partie théorique	2
1. Les troubles du langage écrit.....	2
1.1. Définitions	2
1.2. Prévalence	2
1.3. Une étiologie qui favoriserait les filles ?	3
2. Les stéréotypes : définitions et conséquences	4
2.1. Le stéréotype	4
2.1.i. Définitions.....	4
2.1.ii. Le stéréotype de sexe : définitions	5
2.2. Le biais de confirmation	5
2.3. L'effet Pygmalion.....	6
3. Les stéréotypes de sexe au quotidien.....	7
3.1. Caractéristiques associées aux hommes et aux femmes.....	7
3.2. Les stéréotypes de sexe dans le milieu médical	8
3.3. Les stéréotypes de sexe dans le milieu scolaire	9
3.3.i. Des visions différentes des filles et des garçons	9
3.3.ii. Des attitudes différentes envers les filles et les garçons	11
3.4. Effet des stéréotypes sur l'orientation des élèves vers les orthophonistes	12
Problématique et hypothèse	14
Partie expérimentale.....	15
1. Matériel et méthode	15
1.1. Population	15
1.2. Matériel	15
1.2.i. Questionnaire	15

1.2.ii. Description de l'enfant	16
1.2.iii. Cohérence interne de l'échelle de stéréotype	17
2. Analyse des données.....	18
2.1. Variables	18
2.2. Hypothèses opérationnelles	18
2.3. Méthode statistique	19
Résultats.....	20
1. Description des deux échantillons.....	20
2. Corrélations des items	21
3. Stéréotypes des enseignants.....	22
4. Perception de l'élève.....	23
4.1. En fonction du sexe cible	23
4.2. Détection du trouble	24
Discussion	26
1. Hypothèse 1.....	26
2. Hypothèse 2.....	26
3. Hypothèse 3.....	27
4. Limites et perspectives	27
4.1. Une approche singulière de l'élève	27
4.2. La nature des informations.....	28
4.3. Une motivation à contrôler le stéréotype.....	29
Conclusion.....	31
Bibliographie.....	32
Annexes.....	40

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résultats au test du Khi-2 pour le genre des répondants dans les deux échantillons.....	20
Tableau 2 : Résultats au test du Khi-2 pour les cycles dans lesquels les répondants ont enseigné	20
Tableau 3 : Statistiques descriptives des deux échantillons	21
Tableau 4 : Statistiques descriptives des reading-skills et reading-motivation	23
Tableau 5 : Statistiques descriptives des items de perception de l'élève	25

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Section 1 du questionnaire (identique dans la version fille et garçon)	40
Annexe 2 : Présentation de la section 2 du questionnaire (version fille).....	41
Annexe 3 : Présentation de la section 2 du questionnaire (version garçon)	41
Annexe 4 : Bulletin scolaire du 1 ^{er} semestre de CE2 transmis dans le questionnaire (version fille)	42
Annexe 5 : Bulletin scolaire du 1 ^{er} semestre de CE2 transmis dans le questionnaire (version garçon).....	46
Annexe 6 : Dictée préparée en classe réalisée au début du mois de décembre de CE2, transmise dans le questionnaire (identique dans la version fille et garçon)	50
Annexe 7 : Questions section 2 (version fille).....	51
Annexe 8 : Questions section 2 (version garçon)	52
Annexe 9 : Section 3 du questionnaire (identique dans la version fille et garçon)	53
Annexe 10 : Autorisation parentale pour l'utilisation des documents de scolarité.....	57
Annexe 11 : Coefficients alpha de Cronbach des items de reading-skills	58
Annexe 12 : Coefficients alpha de Cronbach des items de reading-motivation	58
Annexe 13 : Test de Student pour comparer les deux échantillons.....	59
Annexe 14 : Matrice de corrélation entre les différents items de perception de l'élève et des stéréotypes	60
Annexe 15 : Test de Student des reading-skills et reading-motivation	60
Annexe 16 : Données obtenues après ANOVA sur le plan intra-groupe et inter-groupes	61
Annexe 17 : Test de Student des items de perception de l'élève entre les deux groupes	61
Annexe 18 : Test de Student des items de perception de l'élève	61

INTRODUCTION

Les troubles du langage écrit semblent toucher davantage les garçons que les filles. Le rapport de l'INSERM (2007) estime le sex-ratio de deux garçons dyslexiques pour une fille dyslexique et indique que le nombre de garçons consultant pour des difficultés de lecture et/ou d'écriture est également plus important. Or, les troubles du langage résultent de l'interaction de multiples facteurs biologiques et environnementaux. Le sexe masculin est souvent cité comme un facteur de risque, pour autant la recherche scientifique ne parvient pas à mettre en évidence de facteur précis expliquant cette différence.

Cependant, selon les stéréotypes, les filles sont perçues comme meilleures en lecture et en écriture et plus sérieuses à l'école que les garçons. Nous pouvons alors nous demander si un biais de sexe intervient dans le repérage des enfants avec un trouble du langage écrit et s'il pourrait expliquer la différence de prévalence.

Pour cela, nous interrogerons des professeurs des écoles puisqu'ils sont généralement les premiers à remarquer un décalage des performances de l'élève par rapport à ses pairs. Nous leur soumettrons le profil d'un élève de CE2 ainsi qu'une échelle d'auto-évaluation des stéréotypes en lecture. Le profil de l'élève sera constitué d'un bulletin scolaire et d'une dictée. De manière aléatoire l'enfant sera présenté comme une fille ou un garçon. Une comparaison des perceptions du trouble de l'élève en fonction de son sexe sera ensuite réalisée.

Dans une première partie, les aspects théoriques des troubles du langage écrit, des stéréotypes et des implications de ces derniers dans la classe seront exposés. La seconde partie est consacrée au protocole expérimental mené, aux résultats obtenus et à leur analyse avec les biais et les limites de l'étude.

PARTIE THÉORIQUE

1. Les troubles du langage écrit

1.1. Définitions

Autrefois nommés dyslexie/dysorthographe, les troubles du langage écrit ont connu de nombreuses évolutions dans leurs nomenclatures et leurs définitions. Aujourd'hui, le DSM-5 (2013) les définit comme des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage écrit (TSLE) avec déficit de la lecture et/ou de l'expression écrite ou par des troubles du langage écrit, non spécifiques, s'ils sont secondaires à un autre facteur ou à un autre trouble neurodéveloppemental (TND) tels qu'un mauvais contexte d'apprentissage, une déficience intellectuelle, un trouble du langage oral... Les troubles du langage écrit, qu'ils soient spécifiques ou non, peuvent se manifester par une lecture de mots inexacte ou lente, des difficultés de compréhension, des difficultés pour orthographier les mots ou encore des difficultés d'expression écrite. Ils sont généralement repérés lors du CE1/CE2 par l'enseignant qui remarque un décalage des performances de l'enfant par rapport au reste de la classe et conseille ainsi aux parents de l'enfant de réaliser un bilan orthophonique (Habib, 2019).

1.2. Prévalence

La prévalence des troubles du langage écrit n'est pas précisément connue. En effet, on retrouve de grandes disparités selon les études avec des chiffres pouvant aller de 5% à 15% des enfants d'âge scolaire (Habib, 2019).

Ces différences se retrouvent également lorsqu'on s'intéresse au sex-ratio des troubles du langage écrit : 6% des garçons souffrent d'un trouble de la lecture contre 2% des filles (Grégoire, 2016). D'autres auteurs avancent que les garçons seraient 3 à 4 fois plus susceptibles d'être dyslexiques, d'autres encore trouvent un ratio de 1,4 garçons pour 1 fille (Jiménez et al., 2011). De telles divergences s'expliquent par des différences méthodologiques notamment selon les critères diagnostiques retenus et la terminologie utilisée.

Cependant, Willcut & Pennington (2000) remarquent une autre source de différences puisqu'ils recensent en moyenne 1 fille dyslexique pour 3 garçons, tout en

précisant que si les chiffres portent sur les enfants effectivement adressés en consultation cette différence s'amplifie : jusqu'à 1 fille pour 6 garçons. Ils expliquent cette différence par la présence de comorbidités avec des manifestations plus extériorisées chez les garçons. De plus, Jiménez et al. (2011) avance le fait qu'en classe les garçons sont perçus comme plus perturbateurs que les filles ce qui pourrait pousser les enseignants à plus facilement conseiller aux parents des garçons de consulter un orthophoniste car ils sont plus dérangeants pour la classe que leurs homologues féminins. Ils émettent aussi l'hypothèse que les filles seraient moins sensibles aux facteurs externes et pourraient ainsi plus facilement compenser certaines difficultés. Cela peut aussi expliquer pourquoi les filles ont des troubles moins sévères que les garçons (Oliveira et al., 2017) et ainsi être un nouvel obstacle à leur détection par les enseignants.

1.3. Une étiologie qui favoriserait les filles ?

L'étiologie exacte des TSLE ne fait pas encore consensus dans le monde scientifique. Pour autant, tous s'accordent sur son origine multifactorielle avec des facteurs biologiques impliquant plusieurs gènes et des facteurs environnementaux, les deux étant étroitement intriqués et influant les uns sur les autres (Habib, 2019).

Au niveau biologique, des anomalies corticales datant de la période gestationnelle sont retrouvées dans le lobe frontal inférieur et dans le lobe temporal supérieur (Galaburda et al., 1985). Ces anomalies sont retrouvées en plus grand nombre chez les hommes mais ne sont pas systématiques (Humphreys et al., 1990).

Les études fonctionnelles de l'organisation du cerveau se sont penchées sur la question de la latéralité du cerveau en fonction du sexe. Pour certains auteurs, l'avantage linguistique des femmes réside dans leur latéralisation gauche plus importante (Tomasi & Volkow, 2012), l'hémisphère gauche du cerveau étant le siège des réseaux du langage. Pour autant lors de tâches de traitements phonologiques, les hommes activent davantage l'hémisphère gauche alors que les femmes activent les deux hémisphères (Shaywitz et al., 1995). Ces différences de latéralisation en fonction du sexe ne sont pas systématiquement retrouvées. En effet, les hommes comme les femmes ont une prédominance de l'hémisphère gauche lors de la réalisation de tâches de langage (Frost et al., 1999).

Les TSLE semblent toucher davantage les garçons, la présence de marqueurs récessifs sur le chromosome X a donc été étudiée. Comme les hommes (cisgenres) possèdent un seul chromosome X contre deux pour les femmes (cisgenres), si un homme hérite d'un chromosome X avec un marqueur de dyslexie, cela serait suffisant pour développer un trouble alors que les femmes auraient besoin d'hériter de deux chromosomes X avec ce marqueur. Pour tester cette hypothèse, des études sur des jumeaux monozygotes et hétérozygotes ont donc été réalisées mais ces dernières ne trouvent pas d'étiologie génétique différente selon le sexe et obtiennent une héritabilité similaire (Wadsworth et al., 2000 ; DeFries & Gillis, 1993). Cela réfute aussi l'hypothèse selon laquelle les filles seraient moins sensibles aux influences environnementales puisque la part de génétique dans l'étiologie est sensiblement la même chez les garçons et les filles.

En somme, il n'existe aucune preuve scientifique solide soutenant le fait qu'un plus grand nombre de garçons souffrent de TSLE.

2. Les stéréotypes : définitions et conséquences

2.1. Le stéréotype

2.1.i. Définitions

Le stéréotype se définit comme « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité mais aussi souvent des comportements, propres à un groupe de personnes » (Leyens et al., 1996, p.24) ou encore comme des « théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre » (Leyens, J.P, 1983, p.67). Ils peuvent être positifs ou négatifs. Les préjugés et la discrimination eux, sont forcément négatifs, il s'agit respectivement des jugements et des comportements qui découlent de ces croyances.

Ces croyances peuvent s'avérer très utiles afin d'éviter la surcharge cognitive. En effet, elles nous permettent de traiter rapidement des informations afin de mieux appréhender la réalité en inférant des caractéristiques à une personne en fonction de son genre, de son style vestimentaire, de sa religion... Ces raccourcis, bien que parfois nécessaires, peuvent nous amener à des erreurs de jugement car ils nous empêchent de prendre en compte toutes les informations (Berjot & Delelis, 2020).

Ces biais de jugement, ou biais cognitifs, se définissent par « une organisation de pensée trompeuse et fausement logique, dont la personne s'accommode pour prendre position, justifier des décisions, ou encore interpréter les événements » (Toscani, 2019, p.76).

2.1.ii. Le stéréotype de sexe : définitions

Les stéréotypes de sexe sont l'ensemble des croyances partagées par la société à l'égard des hommes, des femmes, des garçons et des filles au sens biologique du terme. En effet, on parle ici de sexe et non de genre car même si ces notions sont souvent confondues, elles ne sont pas interchangeables. Selon l'OMS, le sexe renvoie à la biologie c'est-à-dire aux organes reproducteurs, aux hormones et aux chromosomes alors que le genre désigne les rôles, les comportements, les identités... que la société a attribué aux hommes et aux femmes. Ils peuvent donc évoluer au fil des époques et varier d'un groupe social à un autre. Il est parfois difficile de bien distinguer ces deux notions car la frontière entre biologie et social n'est pas toujours clairement établie. Le stéréotype de sexe découle donc de l'idée que les caractéristiques des hommes et des femmes seraient déterminées biologiquement.

2.2. Le biais de confirmation

Le biais de confirmation a d'abord été décrit par Wason (1960). Il a réalisé une expérience où il donnait une suite de trois nombres à des sujets (2-4-6) et leur demandait de trouver la règle qui les liait. Pour cela, les sujets devaient donner des triplets de nombre et l'examineur leur disait si oui ou non cet exemple satisfaisait la règle. La plupart des sujets ont choisi de tester des triplets qui répondaient à la règle qui leur est venue intuitivement en tête, soit trois nombres croissant allant de 2 en 2 (ex : 4-6-8). Ils ont ainsi uniquement testé des hypothèses leur permettant de vérifier leur croyance, sans chercher à tester si leur hypothèse initiale pouvait être fausse. Ils n'ont donc pas pu trouver la véritable règle qui était : trois nombres croissants. Ainsi Wason en déduit qu'on va davantage chercher des éléments qui vont aller dans le sens de nos croyances, en délaissant ainsi ce qui pourrait aller à l'encontre de ces dernières.

Cependant ce biais que Wason a mis en évidence ne prend pas en compte la force des données allant en faveur et à l'encontre d'une même hypothèse ni la force d'attachement émotionnel à la croyance (Vorms, 2021).

Lord et al. (1979) se sont ainsi penchés sur cette question. Ils ont sélectionné des sujets avec un avis, favorable ou défavorable, tranché sur la peine de mort dans le système judiciaire. Ces sujets se sont ensuite vu présenter deux articles, inventés pour cette recherche, l'un donnant des preuves de l'efficacité de la peine de mort et l'autre des preuves réfutant cette efficacité. Les participants devaient ensuite évaluer et critiquer chacun des deux articles puis réévaluer leur avis concernant la peine de mort. Les résultats de cette étude nous montrent que ces deux articles n'ont fait que renforcer les croyances initiales des sujets, et ce, peu importe l'ordre de présentation des articles. Les sujets ont plus cherché les limites des études présentées lorsque ces dernières allaient à l'encontre de leur croyance et au contraire ils n'ont pas remis en question les preuves apportées par l'étude allant dans le sens de leur croyance malgré le niveau de confiance similaire des deux études.

Cette expérience met au jour le biais de confirmation dans sa définition actuelle, c'est-à-dire « notre tendance supposée à minimiser le poids d'informations qui vont à l'encontre de nos croyances et, corrélativement, à exagérer celui des informations qui le confirment » (Vorms, 2021, p.573).

2.3. L'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion, ou l'effet Rosenthal et Jacobson, est un autre biais cognitif. Il a été mis en évidence dans une étude qui avait pour but de voir si les attentes que les enseignants avaient envers leurs élèves pouvaient affecter les performances de ces derniers. Pour ce faire, les chercheurs ont divisé, de manière aléatoire, les classes en deux groupes : 20% étaient désignés aux enseignants comme ayant un plus grand potentiel intellectuel. Ces informations ont créé des attentes chez les professeurs pour les enfants avec potentiel. Tous les élèves ont passé un test de QI au début de l'année et la fin de l'année afin de voir leur évolution. Ainsi, à la fin de l'année, les enfants de grade 1 et 2 (CP et CE1) désignés comme ayant du potentiel ont montré une bien plus grande amélioration au test de QI que les autres enfants de leur classe. Les enfants pour qui les professeurs ont plus d'attentes montrent alors de meilleurs résultats, confirmant, par ailleurs, les attentes des enseignants. Cet effet est moins marqué sur

les élèves des classes supérieures mais cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants connaissaient déjà les enfants depuis plusieurs années et avaient donc eu le temps de se faire un avis sur eux, rendant l'étiquette « avec du potentiel intellectuel » moins significative. Un autre effet observé est la sensibilité plus grande des filles aux attentes des enseignants : celles désignées comme spéciales ont montré une plus grande amélioration du QI que leurs homologues masculins. On note aussi que les filles ont plus progressé dans les domaines où elles étaient déjà meilleures que les garçons. Le même effet a été retrouvé chez les garçons (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Ainsi, l'effet Pygmalion est une prophétie autoréalisatrice où le simple fait de croire dans le potentiel d'une personne lui permet d'influer positivement sur ses compétences, cela en particulier lorsque l'autre a une position d'autorité. Les attentes que l'on a à l'égard d'autrui vont alors modifier notre comportement envers cette personne, ce qui modifiera ainsi en réponse son propre comportement et répondra alors aux attentes, renforçant de ce fait la croyance initiale.

3. Les stéréotypes de sexe au quotidien

3.1. Caractéristiques associées aux hommes et aux femmes

Les traits de personnalités associés à chaque individu sont intimement liés à leur appartenance aux groupes des femmes ou des hommes. De nombreux adjectifs sont majoritairement associés soit aux hommes soit aux femmes.

De cette manière, en France, les hommes sont principalement perçus comme étant grossiers, vantards, paresseux, impolis, dominateurs, ambitieux, indépendants ou encore égoïstes. D'un autre côté, les femmes sont plutôt jugées comme étant capricieuses, émotives, faibles, bavardes, sensibles, affectueuses, douces ou encore anxieuses (Williams et al., 1979).

Ces associations de traits de personnalité restent stables dans le temps. Plus récemment, une étude a recensé les caractéristiques positives et négatives associées aux hommes et aux femmes. Dans les caractéristiques positives associées aux femmes, on retrouve majoritairement la douceur, l'organisation et la sensibilité contre la force, la protection et le courage pour les hommes. En ce qui concerne les caractéristiques négatives : on retrouve la jalousie, la bavarderie et la sensibilité chez

les femmes et le machisme, l'égoïsme et la feignantise chez les hommes (Magne et al., 2018).

L'association de certains traits de personnalité aux hommes et aux femmes va alors avoir un impact dans de nombreuses sphères du quotidien : notamment dans le milieu médical et le milieu scolaire.

3.2. Les stéréotypes de sexe dans le milieu médical

Les biais de sexe dans la médecine sont nombreux mais le premier cas a été décrit en 1991 par la cardiologue Bernadine Healy qui remarqua que les femmes avec un syndrome coronarien étaient moins souvent hospitalisées que les hommes. Elle a nommé ce biais dans la prise en charge le syndrome de Yentl, en référence au personnage du roman de Singer qui a dû se déguiser en homme pour pouvoir intégrer une école talmudique.

Depuis les biais de sexe et de genre dans la médecine ont été plus largement étudiés. Ils se définissent par la négligence non intentionnelle mais systématique d'un genre à cause de stéréotypes concernant la santé, le comportement, les besoins, etc. des hommes et des femmes mais aussi par la négligence de problématiques spécifiquement liées au genre qui peuvent avoir un impact sur la situation (Hamberg, 2008).

Le premier biais qui est à l'origine d'un grand nombre d'erreurs dans le diagnostic et la prise en charge est la non prise en compte des femmes dans les études cliniques. Pendant longtemps ces études étaient uniquement réalisées sur des hommes et les résultats obtenus étaient élargis aux femmes malgré l'absence d'étude des caractéristiques biologiques et sociales spécifiques aux femmes (Clair et al., 2018).

Il existe aussi des différences dans la manière dont sont interprétés les symptômes des hommes et des femmes. Les femmes, jugées plus émotives par les médecins (Colameco et al., 1983) se voient plus souvent prescrire des médicaments psychoactifs. Ainsi même lorsqu'une femme ne mentionne pas de soucis personnels 14% des médecins estiment que le problème est psychosomatique, contre 2% lorsqu'il s'agit d'un homme (Bernstein & Kane, 1981). On peut ici questionner l'influence du biais de confirmation. Les femmes sont perçues comme plus fragiles

émotionnellement que les hommes. Les médecins adhérant à cette croyance peuvent être plus disposés à rechercher des explications psychosomatiques aux plaintes des femmes afin d'uniquement chercher à confirmer leur hypothèse initiale stipulant que les douleurs des femmes relèvent plus généralement de problèmes émotionnels. Ils occultent alors d'autres informations qu'ils auraient pu juger importantes chez un homme.

Même s'il est difficile de savoir dans quelle mesure ces biais sont dus aux professionnels de santé ou au patient, il est certain qu'ils conduisent à des différences dans le diagnostic et le traitement de nombreuses maladies telle que la maladie de l'artère coronaire, la maladie de Parkinson, le syndrome de l'intestin irritable... (Hamberg, 2008). Cette différence de diagnostic et de prise en charge se retrouve dès l'enfance. C'est notamment le cas dans le diagnostic de l'asthme avec 35% des garçons diagnostiqués avant 18 ans contre 25% des filles. Les filles présentant une respiration sifflante rare sont d'ailleurs moins adressées en consultation que les garçons avec les mêmes symptômes (Wright et al., 2006).

3.3. Les stéréotypes de sexe dans le milieu scolaire

3.3.i. Des visions différentes des filles et des garçons

Les stéréotypes de sexe sont présents à l'école, pire ils peuvent même y être renforcés. Les croyances transmises dans le cercle familial sont confrontées et renforcées à celles des pairs et surtout à celles des enseignants, en tant que représentants de l'autorité. Les croyances de ces derniers peuvent influencer les propres croyances des élèves et ainsi affecter leurs comportements et résultats (Spencer et al., 1999).

Certains de ces stéréotypes de sexe sur les élèves concernent les comportements et attitudes mêmes des filles et des garçons : les filles sont perçues par leurs enseignants comme étant plus organisées, plus indépendantes dans les apprentissages et ayant de meilleures compétences communicationnelles. A contrario, les garçons sont vus comme plus désorganisés, plus démotivés, plus bruyants, plus distraits mais aussi plus immatures (Younger et al., 1999). D'autres concernent plutôt leurs compétences : les filles sont meilleures en langues là où les garçons sont meilleurs en sciences. Le stéréotype selon lequel les garçons seraient prédisposés à

être meilleurs en mathématiques est bien connu et largement étudié. Il a été montré qu'il impacte les performances des filles en mathématiques ainsi que leur intérêt pour la matière (Bian et al., 2017). De plus, la perception des enseignants envers les capacités et les efforts fournis par leurs élèves en mathématiques est corrélée avec l'adhésion de l'enseignant au stéréotype : les garçons sont meilleurs en mathématiques que les filles. Leur biais de confirmation les amène à voir uniquement les informations confirmant leur stéréotype et à minimiser le poids des informations allant à l'encontre de leur croyance. Les filles sont donc sous évaluées en mathématiques là où les garçons sont surévalués en fonction du stéréotype de leur enseignant (Tiedemann, 2002).

Cependant le stéréotype selon lequel les garçons seraient moins bons en langues reste plus anecdotique dans la littérature scientifique malgré sa forte imprégnation dans les croyances. En effet, selon l'OCDE les filles sont meilleures en lecture dans tous les pays, elles ont en moyenne un an d'avance par rapport aux garçons. Pour autant cette différence est-elle inhérente aux filles et aux garçons ? L'effet Pygmalion est très prégnant ici puisque les enseignants ont des attentes plus grandes envers les filles en lecture ce qui engendre de meilleurs résultats chez ces dernières, mais surtout cet effet est d'autant plus important chez les enseignants qui présentent une croyance plus forte dans le stéréotype : « les filles sont meilleures en lecture » (Muntoni & Retelsdorf, 2018). On peut aussi se demander si, comme en mathématiques, les enseignants adhérant à ce stéréotype sont des juges objectifs des performances des filles et des garçons en lecture et en écriture.

L'interaction de l'effet Pygmalion et du biais de confirmation est importante à prendre en compte. Les professeurs avec une forte croyance stéréotypique peuvent avoir une mauvaise perception des compétences de leurs élèves car trompés par leur biais de confirmation. Cela engendre ensuite des attentes différentes de leur part envers leurs élèves qui sont eux touchés par l'effet Pygmalion : leurs résultats scolaires seront médiatisés par les attentes de leurs enseignants. Une nouvelle fois ces résultats viendront confirmer les théories de leur professeur et renforcer leur biais de confirmation et donc l'effet Pygmalion, créant un cercle vicieux.

3.3.ii. Des attitudes différentes envers les filles et les garçons

Les différences de résultats scolaires entre les filles et les garçons ont soulevé des questionnements sur l'attitude de ces derniers en classe mais également sur l'attitude des enseignants face à leurs élèves. À la fin des années 1980, il a été mis en évidence le fait que les garçons échangeaient plus avec leurs professeurs et qu'ils recevaient ainsi plus de critiques tant sur le plan académique que comportemental alors que filles comme garçons étaient autant volontaires pour participer en classe. Ce résultat étant indépendant du genre de l'enseignant, de l'âge des enfants, du sujet enseigné, de l'origine ethnique et du statut socio-économique (Kelly, 1988). Cette dominance s'explique par le fait que les garçons initient plus les échanges avec leurs enseignants et surtout monopolisent la parole une fois cette dernière obtenue, notamment en allant à l'encontre des arguments de la discussion en vigueur (French, 1984). Cependant ces comportements ne concernent qu'un petit groupe de garçons et ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la dynamique de classe, seuls quelques garçons recevraient bien plus d'attention que le reste de la classe. À l'inverse cette tendance ne se retrouve pas chez les filles, aucune ne reçoit une attention particulièrement plus importante que le reste de la classe (Croll, 1985; French, 1984; Younger et al., 1999). De plus, les professeurs regardent plus les garçons que les filles. Même si cette attitude relèverait plutôt d'une stratégie visant à surveiller les garçons, jugés plus perturbateurs que les filles, cela les inciterait plus à prendre la parole (Swann & Graddol, 1988). Malgré cela, Younger (1999) note que la grande majorité des questions académiques et des demandes d'aide proviennent des filles. Dans son étude, Irvine (1986) a observé 63 classes états-uniennes allant de la grande section au CM2 et a trouvé des résultats similaires : les garçons initient plus d'échanges avec leurs professeurs et reçoivent plus de commentaires académiques et non académiques que les filles. Toutefois, ces résultats sont plus nuancés en Angleterre où les différences ne sont pas retrouvées dans les écoles primaires mais uniquement dans les collèges. Au collège, les garçons ont plus de retours des professeurs, qu'ils soient positifs ou négatifs (Merrett & Wheldall, 1992).

Cette répartition inégale de la parole serait un moyen de maintenir et renforcer les inégalités de genre. À l'école, les filles sont déjà habituées à attendre un niveau de participation inférieur et les garçons, au contraire, semblent avoir appris qu'ils ont le droit à un plus grand temps de parole (Swann & Graddol, 1988). Pour autant, les filles

et les garçons avec des besoins spécifiques reçoivent autant d'attention de la part de leurs enseignants. Ainsi l'attention accrue portée aux garçons s'expliquerait par un regard plus attentif des enseignants envers les enfants avec des besoins d'apprentissages spécifiques, ces enfants étant simplement majoritairement des garçons (Croll, 1985). Ces derniers sont sur-représentés dans les dispositifs d'éducation spécialisée dans la majorité des pays, ce qui pourrait justement s'expliquer par leur comportement plus problématique pour la classe (Backe-Hansen & Ogden, 1996; Benjamin, 2003; Skårbrevik, 2002). Skårbrevik (2002) émet l'hypothèse que la sur-représentation des garçons est due à l'interaction des facteurs génétiques et biologiques ainsi qu'à une pédagogie scolaire qui ne répond pas aux besoins des garçons. Explication que rejette Benjamin (2003) et propose que les filles soient moins détectées car elles sont plus enclines à chercher de l'aide de manière plus subtile.

3.4. Effet des stéréotypes sur l'orientation des élèves vers les orthophonistes

Les stéréotypes de sexe à l'école sont ainsi en mesure de modifier les comportements et résultats des élèves. Alors, est-ce qu'indirectement, ces stéréotypes ont un impact sur le fait, pour un enseignant, de conseiller aux parents des élèves de consulter un orthophoniste ?

Il a été montré que les professeurs étaient plus susceptibles d'orienter vers des spécialistes les élèves qui présentent des difficultés attentionnelles, de l'hyperactivité ou encore des comportements perturbateurs (Mirkin & Marston, 1982), voire ceux qui les dérangent le plus en classe (Ysselkdyke et al., 1983). Or nous avons vu précédemment que ces caractéristiques sont plus généralement associées aux garçons, alors à comportement et résultats égaux, a-t-on plus de garçons que de filles orientés vers des spécialistes ? Et ce plus particulièrement vers les orthophonistes pour les troubles du langage écrit, domaine où les garçons sont jugés moins performants ?

Dans son étude, Gregory (1977) a présenté à des enseignants des anecdotes visant à décrire plusieurs enfants, dont une qui évoquait un enfant dyslexique. De manière aléatoire, ces enfants étaient présentés comme étant une fille ou un garçon. Pour chaque enfant présenté, l'enseignant devait évaluer la probabilité pour lui d'orienter cet enfant vers un spécialiste. Pour chaque situation, les garçons avaient

significativement plus de chance d'être redirigés vers un spécialiste que les filles, à l'exception de l'anecdote de l'enfant dyslexique où les filles étaient légèrement plus susceptibles d'être repérées mais les résultats n'étaient pas significatifs. Pour autant cette étude décrit l'enfant avec une seule phrase et n'évalue pas la corrélation entre l'adhérence de l'enseignant au stéréotype que les filles sont meilleures en lecture/écriture et la probabilité de diriger l'élève vers un orthophoniste.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE

Les garçons constituent une part plus importante de la population suivie en orthophonie pour des troubles du langage écrit. Or la littérature ne parvient pas à mettre en évidence de facteurs biologique ou environnemental capable d'expliquer cette différence. De plus, nous avons pu voir que dans la recherche le ratio de filles et de garçons dyslexiques est bien plus proche de 1 que dans la clinique.

Les enfants avec un trouble du langage écrit sont majoritairement repérés par leur enseignant. Ces enseignants peuvent avoir des représentations biaisées de leurs élèves à cause des stéréotypes de sexe. Cela vient s'ajouter à des performances et attitudes des élèves vis-à-vis de la lecture et de l'écriture qui sont également modélisées par de nombreux phénomènes psycho-sociaux.

L'objectif de ce mémoire est de chercher à comprendre si à trouble équivalent, les filles et les garçons sont autant dirigés vers les orthophonistes. Est-ce que les représentations stéréotypées, au regard du sexe, des performances en lecture et écriture constituent un frein au repérage des enfants avec un trouble du langage écrit ?

L'hypothèse générale de recherche est que le stéréotype de sexe suggérant que « les filles sont meilleures en lecture et en écriture que les garçons » constitue un frein au repérage des filles – comparativement aux garçons – avec un trouble du langage écrit.

PARTIE EXPÉRIMENTALE

1. Matériel et méthode

1.1. Population

La population cible est composée de professeurs des écoles volontaires exerçant en France. Les professeurs étant tous majeurs, aucun critère d'exclusion n'a été retenu.

Les sujets ont été recrutés par des mails envoyés directement à des écoles, publiques et privées, de Seine-Maritime. De manière aléatoire, les écoles recevaient un des deux questionnaires.

Parmi les 207 répondants, 188 sont des femmes, 18 sont des hommes et 1 personne ne se définissant ni comme homme ni comme femme, soit un ratio de 90,8% de femmes. La tranche d'âge s'étend de 23 à 61 ans, avec un âge médian de 47 ans. Ils ont entre 1 année et 41 années d'expérience avec une médiane à 20 ans d'expérience. 140 répondants ont enseigné à la fois en maternelle et primaire (67,6%), 60 uniquement en primaire (29%) et 7 uniquement en maternelle (3,4%).

La surreprésentation des femmes dans les répondants est en adéquation avec la part de femmes exerçant le métier de professeur des écoles : 83,1% dans le secteur public et 91,5% dans le secteur privé en 2016 (Insee, 2017).

1.2. Matériel

1.2.i. Questionnaire

Deux questionnaires ont été élaborés avec l'outil de création de questionnaire en ligne Google Forms. Les sujets ont pu répondre à l'un de ces deux questionnaires, via cet outil directement en ligne. Il s'agit donc d'une recherche non interventionnelle (loi n°2012-300, Legifrance 2020), le recours à un comité d'éthique n'était pas nécessaire.

Afin de ne pas biaiser les résultats, le réel but de cette étude a été caché aux répondants. L'étude leur était présentée comme étant une enquête sur l'orientation des élèves vers les orthophonistes (cf. annexe 1).

Les sujets devaient d'abord renseigner leur genre (féminin / masculin / autre), leur âge, leur nombre d'années d'expérience en tant que professeur des écoles ainsi que les niveaux dans lesquels ils avaient déjà enseigné (cf. annexe 1).

Un enfant leur était ensuite décrit : dans l'un des questionnaires celui-ci était présenté comme étant un garçon, dans l'autre comme étant une fille. Une courte description de l'enfant était donnée ainsi que son bulletin scolaire et une dictée réalisée au cours de l'année (cf. annexes 2, 3, 4, 5 et 6).

Le questionnaire compte ensuite 5 questions pour lesquelles les répondants donnaient leur degré d'accord sur une échelle de Likert à 7 points allant de « Pas du tout » à « Tout à fait ». Ces questions portaient sur le conseil de réaliser un bilan orthophonique, sur la présence ou non d'un trouble du langage, sur l'urgence de prise en charge orthophonique et sur la confiance dans les résultats futurs de l'élève en français et en général (cf. annexe 7 et 8).

Enfin la troisième partie du questionnaire vise à évaluer les stéréotypes de sexe des répondants concernant la lecture. Pour ce faire, une traduction de l'échelle créée par Espinoza et Strasser (2019) a été réalisée. Les sujets devaient dire si chacune des 18 affirmations correspondait plus aux garçons ou aux filles. Ces dernières évaluent les croyances des enseignants sur les compétences en lecture des filles et des garçons, **reading-skills**, (« ils/elles lisent plus vite », « ils/elles comprennent facilement l'idée centrale d'un texte ») et sur leur motivation, **reading-motivation**, (« ils/elles aiment lire », « la lecture est importante pour leur parcours académique et scolaire »). Une échelle de Likert à 7 points leur était à nouveau proposée, où 1 correspondait à une affirmation qui s'appliquait « Beaucoup plus aux garçons » et 7 une affirmation qui s'appliquait « Beaucoup plus aux filles » (cf. annexe 9).

1.2.ii. Description de l'enfant

La description de l'enfant a été élaborée en partant d'un enfant réel souffrant d'un trouble du langage écrit modéré. L'idée était qu'un trouble sévère ne mettrait pas en évidence de biais de sexe, que les enseignants s'accorderaient à reconnaître la nécessité pour cet enfant de consulter un orthophoniste. Cet enfant devait être en cycle 2 - période où sont majoritairement repérés les troubles du langage écrit. Un enfant de cycle 3 a été trouvé par le biais d'une orthophoniste. Ses bulletins et cahiers des

années précédentes avaient été conservés et ont ainsi pu être utilisés. Ses parents ont alors été informés de l'étude et, après avoir signé une autorisation parentale (cf. annexe 10), ont transmis les éléments nécessaires à la constitution du matériel.

Le bulletin du 1^{er} semestre de CE2, avant le suivi orthophonique, a été retenu et anonymisé. Le prénom de l'enfant a été remplacé par un prénom épïcène (Camille). Celui-ci a ainsi pu être utilisé dans les deux questionnaires, permettant d'éviter d'engendrer des représentations différentes qui pourraient mener à une différence de réponses entre les deux questionnaires – différence qui ne serait pas due au sexe de l'enfant.

Une dictée a également été gardée dans le questionnaire permettant de donner une vision plus concrète des compétences de l'élève en écriture. La question s'était posée d'ajouter un exercice ou une évaluation de compréhension de texte mais cela aurait allongé le temps de réponse et aurait pu dissuader certains sujets de participer à l'étude.

1.2.iii. Cohérence interne de l'échelle de stéréotype

Chaque item de l'échelle des stéréotypes de lecture évalue soit le stéréotype concernant la motivation (**reading-motivation**) des filles et des garçons face à la lecture soit leurs compétences (**reading-skills**). Certains items sont inversés : pour certains la réponse 7 correspond à une réponse favorisant les filles, pour d'autres à une réponse favorisant les garçons. Les réponses à ces derniers items ont été inversées afin d'obtenir une échelle harmonisée.

La cohérence interne de cette échelle a été calculée avec l'alpha de Cronbach. Pour les items portant sur les compétences, l'alpha de Cronbach est de 0,813 (cf. annexe 11) contre 0,788 pour ceux portant sur la motivation (cf. annexe 12). L'item « Ils/elles s'inquiètent si ils/elles ne réussissent pas bien en lecture » fait chuter la fiabilité de reading-motivation, si ce dernier est enlevé on obtient une fiabilité de 0,872 (cf. annexe 12). Il a donc été supprimé des analyses suivantes.

Ainsi, les différents items évaluent bien les mêmes données. L'échelle possède une bonne cohérence interne.

2. Analyse des données

2.1. Variables

La variable indépendante (VI) porte sur le sexe de l'enfant, soit féminin (F) soit masculin (M).

Les variables dépendantes (VD) sont les ressentis des professeurs sur le conseil de bilan orthophonique, la présence d'un trouble du langage, l'urgence de la prise en charge orthophonique, la réussite scolaire future en français et la réussite scolaire future généraux qui sont toutes cotées de 1 à 7. La croyance stéréotypique constitue une variable médiatrice.

2.2. Hypothèses opérationnelles

Pour tenter de répondre à l'hypothèse théorique, nous avons posé les hypothèses opérationnelles suivantes :

H1 : Le stéréotype « les filles sont meilleures que les garçons en lecture » sera observé à la fois à propos de leurs reading-skills et de leur reading-motivation.

H2 : Les scores de conseil de bilan orthophonique, de présence d'un trouble et d'urgence de prise en charge seront plus élevés lorsque l'élève est un garçon que lorsque que l'élève est une fille.

- **H2a** : Le lien entre le sexe de l'élève et les scores de conseil de bilan orthophonique, de présence d'un trouble et d'urgence de prise en charge sera médiatisé par la croyance stéréotypique.

H3 : Les scores de future réussite scolaire en français et de future réussite scolaire générale seront plus élevés lorsque l'élève est une fille que lorsque l'élève est un garçon.

- **H3a** : Le lien entre le sexe de l'élève et les scores de future réussite scolaire en français et de future réussite scolaire générale sera médiatisé par la croyance stéréotypique.

2.3. Méthode statistique

L'analyse statistique des résultats a été effectuée à l'aide des logiciels Jamovi et Microsoft Excel.

Des statistiques inférentielles ont été réalisées pour analyser les résultats des différentes hypothèses. Les tests statistiques utilisés sont les suivants :

- Le test U de Mann-Whitney et le test du Khi-2 permettent de vérifier que les deux groupes sont similaires et comparables
- La matrice de corrélation pour connaître la corrélation entre les VD
- Le test de Student à échantillon unique analyse les réponses à l'échelle de stéréotypes (**H1**)
- L'ANOVA à mesures répétées analyse les réponses de l'échelle de stéréotypes en fonction de la version du questionnaire reçue
- Le test de Student à échantillons indépendants analyse les différences inter-groupe pour chaque VD (**H2** et **H3**)

RÉSULTATS

1. Description des deux échantillons

Il y a eu 105 réponses sur le questionnaire version fille et 102 sur la version garçon. Le groupe ayant répondu au questionnaire fille (**GF**) était composé de 96 femmes, 8 hommes et 1 personne n'entrant pas dans ces catégories. 1 seule personne n'avait enseigné qu'en maternelle, 30 qu'en primaire et 74 en primaire et maternelle. Le groupe ayant reçu la version garçon (**GG**) était composé de 92 femmes et 10 hommes. 6 avaient enseigné uniquement en maternelle, 30 uniquement en primaire et 66 dans les deux. Le test du Khi-2 ne met pas en évidence de différences significatives au sein des deux groupes, la p-value est toujours supérieure ou égale à 0,05 (cf. tableau 1 & 2).

Tableau 1 : Résultats au test du Khi-2 pour le genre des répondants dans les deux échantillons

	Féminin	Masculin	Autre
Effectif dans le GF	96	8	1
Effectif dans le GG	92	10	0
p-value au test du Khi-2	0,76	0,58	0,99

Tableau 2 : Résultats au test du Khi-2 pour les cycles dans lesquels les répondants ont enseigné

	Maternelle	Primaire	Maternelle et primaire
Effectif dans le GF	1	30	74
Effectif dans le GG	6	30	66
p-value au test du Khi-2	0,05	0,89	0,38

Le GF a un âge médian de 46 ans et un nombre d'années d'expérience médian de 20 ans contre 47 ans et 21 ans d'expérience pour le GG (cf. tableau 3). Le test U de Mann-Whitney ne montre pas de différences significatives entre les deux groupes sur ces points (cf. annexe 13).

Les deux échantillons sont similaires et peuvent ainsi être comparés.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des deux échantillons

	Cible	Âge	Années d'expérience
N	Fille	105	105
	Garçon	102	102
Moyenne	Fille	45,2	19,8
	Garçon	45,4	19,9
Médiane	Fille	46	20
	Garçon	47	21
Écart-type	Fille	8,64	9,22
	Garçon	8,89	9,62
Minimum	Fille	23	1
	Garçon	24	1
Maximum	Fille	61	41
	Garçon	61	41

2. Corrélation des items

La matrice de corrélation (cf. annexe 14) montre une forte corrélation entre :

- Le conseil d'un bilan orthophonique et la présence d'un trouble (0,606)
- Le conseil d'un bilan orthophonique et l'urgence de prise en charge (0,827)
- La présence d'un trouble et l'urgence de prise en charge (0,647)
- La réussite scolaire future en français et la réussite scolaire future générale (0,795)
- Les compétences en lecture et la motivation en lecture (0,452)

Une forte corrélation est présente entre le conseil de bilan orthophonique et l'urgence de prise en charge. Ainsi, lorsque les enseignants conseillent de réaliser un bilan, c'est qu'ils estiment que la prise en charge de l'élève est urgente.

Comme attendu, les items de conseil de bilan et présence d'un trouble ainsi que ceux de présence d'un trouble et d'urgence de prise en charge sont aussi fortement corrélés. Un élève qui se voit conseiller un bilan orthophonique est alors perçu par les enseignants comme ayant un trouble du langage et nécessitant un suivi orthophonique rapidement.

La réussite scolaire future en français et en général sont, elles aussi, fortement corrélées. Ces deux aspects sont intimement liés, laissant apparaître l'importance de la lecture et de l'écriture dans l'ensemble des matières scolaires.

Aucun des items concernant le bilan, le trouble et l'urgence de prise en charge n'est corrélé avec la future réussite scolaire de l'élève, que ce soit en français ou en général. Le lien entre ces deux aspects est moins fort : un enseignant ayant une forte confiance dans l'avenir scolaire de l'élève ne sera pas forcément plus ou moins enclin à conseiller un bilan orthophonique ou à questionner l'existence d'un trouble chez l'élève. La corrélation de la future réussite en français avec l'urgence de prise en charge est d'ailleurs légèrement négative mais non significative : plus l'enseignant est confiant pour la réussite en français de l'élève plus il pense que la prise en charge de ce dernier peut attendre.

Enfin une forte corrélation est retrouvée entre les stéréotypes de sexe concernant la motivation et les compétences en lecture. Plus la croyance stéréotypique visant à penser que les filles sont meilleures en lecture est grande, plus celle suggérant que les filles sont plus intéressées par la lecture sera grande, et inversement.

3. Stéréotypes des enseignants

Chaque affirmation était évaluée sur une échelle de 1 à 7. Plus une réponse s'approche de 7, meilleures les compétences et la motivation sont évaluées pour les filles.

Un test t pour échantillon unique a été réalisé afin de savoir si la moyenne des stéréotypes différait significativement de la valeur 4 sur l'échelle de Likert – signifiant l'absence de différences entre filles et garçons. La p-value obtenue est inférieure à 0,001 pour les stéréotypes concernant les compétences et la motivation (cf. annexe 15), c'est-à-dire que la probabilité d'obtenir une moyenne de 4 est très faible. Les enseignants ont bien un stéréotype de sexe en lecture qui favorise les filles. Le stéréotype concernant la motivation est légèrement plus marqué avec une moyenne de 4,39 contre 4,22 pour celui concernant les compétences (cf. tableau 4).

Tableau 4 : Statistiques descriptives des reading-skills et reading-motivation

	Reading-skills	Reading-motivation
Moyenne	4,22	4,39
Médiane	4	4,25
Écart-type	0,362	0,501

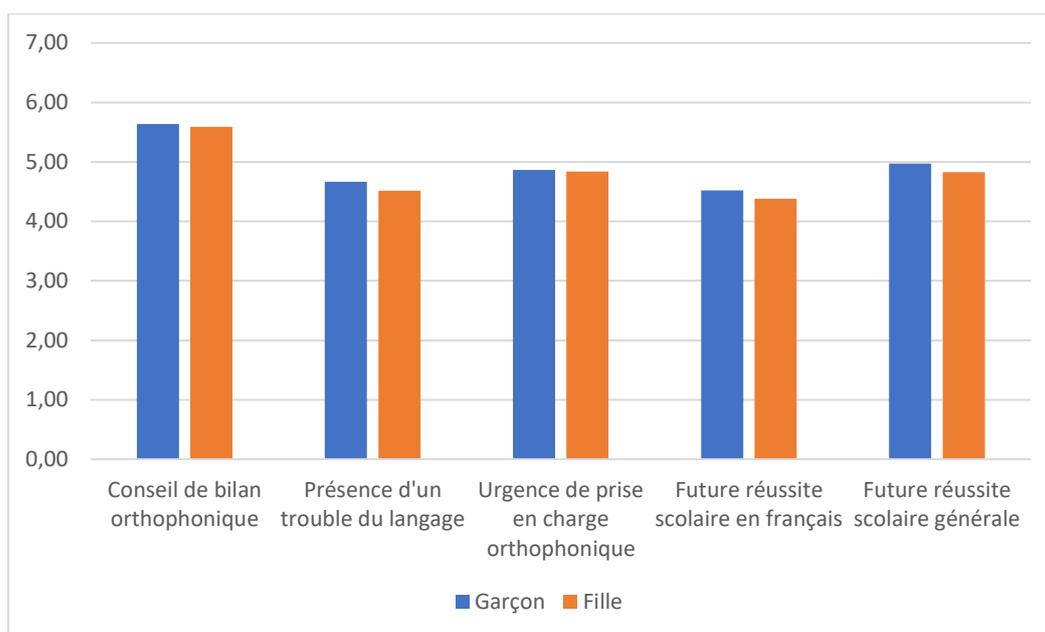
L'ANOVA à mesures répétées avec les facteurs Reading (skills VS motivation) et Cible (fille VS garçon) nous montre qu'il n'existe pas de différences entre les réponses des sujets ayant répondu au questionnaire en version fille ou en version garçon ($p= 0,466$) (cf. annexe 16).

4. Perception de l'élève

4.1. En fonction du sexe cible

Un test t pour échantillons indépendants a permis de savoir s'il existait une différence dans la perception du trouble et des compétences de l'élève en fonction de son sexe. Une tendance favorisant très légèrement les garçons se dessine, pour autant aucun des items ne montre de différences significatives entre les deux groupes (p -value toujours supérieure à 0,05). Les enseignants conseillent autant aux parents de l'élève de consulter un orthophoniste, avec le même degré d'urgence et ils sont autant confiants sur la future réussite de l'élève, peu importe si ce dernier leur est présenté comme une fille ou comme un garçon (cf. annexe 17).

Figure : Moyennes des items de perception de l'élève en fonction du sexe de la cible



4.2. Détection du trouble

Aucune différence n'a été retrouvée en fonction du sexe cible. Pour autant, il est important de se demander si, sur la base des éléments présentés, les enseignants sont capables de détecter un besoin de bilan orthophonique. La valeur médiane pour la notion de conseil en orthophonie, peu importe le sexe cible, se trouve à 6. Les items sur la présence d'un trouble, l'urgence de prise en charge et la réussite scolaire future générale ont tous des médianes à 5. La future réussite scolaire en français est plus nuancée avec une valeur médiane de 4 (cf. tableau 5).

Le T test pour échantillon unique met en évidence la significativité de ces réponses (cf. annexe 18).

Tableau 5 : Statistiques descriptives des items de perception de l'élève

	Moyenne	Médiane	Écart-type
Conseil de bilan orthophonique	5,61	6	1,60
Présence d'un trouble du langage	4,59	5	1,79
Urgence de prise en charge orthophonique	4,85	5	1,79
Future réussite scolaire en français	4,45	4	1,45
Future réussite scolaire générale	4,90	5	1,22

DISCUSSION

Pour rappel, cette étude avait pour objectif de déterminer si, à trouble égal, les enseignants conseillaient autant aux garçons et aux filles de réaliser un bilan orthophonique et s'ils avaient la même perception de l'élève et de ses difficultés peu importe le sexe de ce dernier. Une échelle d'auto-évaluation des stéréotypes leur a également été soumise afin d'investiguer les répercussions des croyances stéréotypiques sur la perception de l'élève.

1. Hypothèse 1

Selon la première hypothèse, le stéréotype « les filles sont meilleures que les garçons en lecture » serait retrouvé à la fois à propos de leurs reading-skills et de leur reading-motivation.

Cette hypothèse est validée, tant au niveau des compétences qu'au niveau de la motivation. Les enseignants présentent bien un stéréotype de sexe concernant la lecture. Ce dernier est légèrement plus marqué au niveau de la motivation que des compétences des garçons et des filles face à la lecture.

Cette hypothèse reste vraie en contrôlant la version du questionnaire reçue. La version reçue n'a pas impacté leur croyance stéréotypique, aucune des deux versions n'a plus activé les stéréotypes que l'autre. Ils sont retrouvés peu importe la version reçue par le répondant.

2. Hypothèse 2

Selon l'hypothèse 2, les scores de conseil de bilan orthophonique, de présence d'un trouble et d'urgence de prise en charge seraient plus élevés lorsque l'élève est un garçon que lorsque l'élève est une fille. De plus, le lien entre le sexe de l'élève et ces différents items serait médiatisé par la croyance stéréotypique.

Cette hypothèse et cette sous-hypothèse ne sont pas validées. Les scores de conseil de bilan orthophonique, de présence d'un trouble et d'urgence de prise en charge ne sont pas significativement différents selon le sexe de l'élève. Les enseignants ont une vision de l'élève similaire peu importe si ce dernier leur est présenté comme une fille ou un garçon, et ce, malgré leur adhérence au stéréotype.

Même si ce dernier est bien présent, dans cette étude, il n'influe pas sur la perception qu'ils ont de l'élève.

3. Hypothèse 3

Selon l'hypothèse 3, les scores de future réussite scolaire en français et en général seraient plus élevés lorsque l'élève est une fille que lorsque l'élève est un garçon. De plus, le lien entre le sexe de l'élève et ces différents items serait médiatisé par la croyance stéréotypique.

Cette hypothèse et cette sous-hypothèse ne sont pas validées. Les scores de future réussite scolaire en français et en général ne sont pas significativement différents en fonction du sexe de l'enfant présenté. De même que pour l'hypothèse 2, la vision de l'élève n'est pas modifiée selon le sexe de ce dernier. Le stéréotype des enseignants n'impacte pas la perception des compétences de l'élève.

4. Limites et perspectives

4.1. Une approche singulière de l'élève

Il est possible que les enseignants aient eu une approche singulière de l'élève. En effet, même s'ils pensent que les filles, en tant que groupe, sont meilleures que les garçons en lecture, ils sont conscients que cette affirmation ne s'applique pas à chaque individu. Ils préfèrent alors se baser sur les performances de l'élève qui forment un critère plus fiable – comparativement à la probabilité plus grande que l'élève présente un trouble si celui-ci est un garçon. Dans cette étude, l'élève est donc perçu comme un enfant avec un trouble avant d'être vu comme une fille ou un garçon.

Ainsi, le fait d'apporter des éléments concrets exprimant les capacités de l'élève constitue une limite de l'étude. S'ils n'avaient pas eu accès à des éléments concrets mettant en avant les aptitudes de l'élève en lecture et en écriture, les sujets se seraient davantage fiés à leur stéréotype, critère moins fiable que la dictée ou le bulletin scolaire, mais le seul auquel ils auraient eu accès et n'auraient eu d'autre choix que de s'y référer. Cela les aurait certainement amenés à surévaluer les compétences de l'enfant lorsqu'il s'agissait d'une fille et/ou, au contraire, à les sous-évaluer lorsqu'il s'agissait d'un garçon. (Darley & Gross, 1983).

Dans leur quotidien, les enseignants ont accès à des éléments concrets rapportant les capacités des élèves, il ne paraît alors pas justifié de supprimer ces éléments. Pour autant, dans le questionnaire, tous les éléments allaient dans le sens d'un trouble du langage écrit. Des performances plus ambiguës, avec des exercices très bien réussis et d'autres non réussis, ne permettraient pas de donner une vision claire des capacités de l'élève. Nous serions ainsi en mesure de savoir si les répondants se réfèrent davantage à leurs idées stéréotypées dans ces conditions.

Un autre moyen d'augmenter l'activation du stéréotype serait d'inverser l'ordre de présentation du questionnaire et de l'échelle d'auto-évaluation des stéréotypes. De cette manière, les sujets répondraient en premier à l'échelle d'auto-évaluation, ils seraient alors confrontés aux stéréotypes, qu'ils y adhèrent ou non, avant d'analyser les performances de l'élève. Le stéréotype suggérant que les filles sont meilleures en lecture serait d'autant plus activé et pourrait modifier la perception que les sujets ont de l'élève.

La description d'un enfant sans trouble dans le questionnaire serait également intéressante. Si, dans le cas de cette étude, l'enfant est d'abord vu comme un élève avec un trouble avant d'être vu comme une fille ou un garçon, proposer un questionnaire portant sur un élève sans trouble nous renseignerait sur les représentations des besoins en orthophonie lorsqu'il s'agit de difficultés en lecture et en écriture sans qu'il n'y ait de trouble sous-jacent.

4.2. La nature des informations

Comme évoqué précédemment, les enseignants se sont fiés aux informations relatives aux performances de l'élève plutôt qu'au stéréotype. Or il leur était demandé de juger la présence du trouble, le biais de confirmation a pu entraver leur jugement en leur faisant prendre en compte uniquement les éléments allant en faveur de l'hypothèse à tester (la présence du trouble et le besoin d'orthophonie). En posant la question différemment, par exemple en les questionnant sur les compétences de l'élève sans mentionner l'hypothèse d'un trouble, nous aurions pu induire des réponses différentes. La façon de poser les questions peut représenter un biais dans l'étude. Nous aurions pu questionner les répondants sur les compétences de l'élève en lecture et en écriture pour éviter le biais de confirmation qui induit la présence du trouble par la formulation même des questions. Il faudrait alors réaliser cette même

étude en émettant l'hypothèse que moins bonnes les compétences de l'enfant seraient jugées, plus le conseil en orthophonie serait important.

De plus, l'absence d'éléments sur le comportement de l'enfant en classe a pu offrir une meilleure objectivité aux répondants. Le choix avait été fait de ne pas donner d'informations apportant d'idées stéréotypées supplémentaires afin de créer un profil d'enfant le plus neutre possible. Pour autant, ajouter des éléments décrivant le comportement de l'enfant permettrait de rendre le stéréotype plus saillant et de nous rapprocher de la réalité de la classe. Cependant, afin de comparer des filles et des garçons avec les mêmes descriptions, il faudrait décrire deux comportements différents : un positif avec un enfant attentif et sérieux et un plus négatif avec un enfant plus distrait et désorganisé – le premier étant plutôt associé aux filles et le second aux garçons (Younger et al., 1999). Créer quatre questionnaires différents (de type sexe G/F + comportement positif/négatif) permettrait de renforcer le stéréotype lorsque celui-ci est concordant (fille + comportement positif et garçon + comportement négatif) et d'analyser si cette fois une différence se forme par rapport aux deux autres groupes.

4.3. Une motivation à contrôler le stéréotype

Une autre explication possible à l'absence de différence entre les deux groupes est la motivation à contrôler les stéréotypes. Les sujets, conscients des stéréotypes de sexe existant en lecture et en écriture, sont capables de les inhiber afin de ne pas biaiser leur jugement. Ce contrôle mental des stéréotypes peut venir d'une motivation interne (valeurs, volonté d'être juste) ou d'une motivation externe (pression sociale, peur du jugement). Les réponses étant ici anonymes, on peut supposer que la motivation externe n'affecte pas le contrôle des stéréotypes des sujets.

De plus, un contrôle répété et volontaire des stéréotypes mènerait à une inhibition automatisée des stéréotypes (Moskowitz et al., 2000). Ainsi, les professeurs quotidiennement confrontés aux stéréotypes de sexe face aux apprentissages ont pu apprendre à les contrôler pour qu'ils n'affectent pas leur jugement. Une échelle de motivation à contrôler ses préjugés, comme celle créée par Plant & Devine (1998) pour évaluer les préjugés racistes, pourrait ainsi être utilisée. Cette mesure supplémentaire permettrait de savoir si les enseignants les moins enclins à contrôler leur stéréotype conseillent plus facilement des bilans orthophoniques aux garçons – comparativement aux enseignants motivés à contrôler leur stéréotype.

Pour autant, les efforts mis en œuvre pour contrôler les stéréotypes ont un coût cognitif important qui mène à un effet rebond. Cet effet rebond amène à une plus forte activation des stéréotypes une fois l'effort de contrôle terminé. De plus, lorsqu'ils sont contraints de contrôler leurs stéréotypes, les enseignants sont plus en difficultés pour réaliser une tâche activant des pensées stéréotypiques (Carrein-Lerouge et al., 2019).

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de savoir si, à trouble égal, il existait une différence dans le repérage des filles et des garçons avec un trouble du langage écrit. Nous avons cherché à savoir si, biaisés par leurs stéréotypes, les professeurs des écoles remarquaient plus les troubles chez les garçons que les filles.

Cette étude a mis en évidence la présence du stéréotype « les filles sont meilleures et plus motivées en lecture que les garçons » chez les professeurs des écoles. Pour autant, les hypothèses 2 et 3 portant sur les différences de représentation des performances actuelles et futures des élèves ne révélaient pas de différences significatives entre les filles et les garçons. Les professeurs sont capables de faire abstraction de leur stéréotype pour se former une image de l'élève. Cependant leur motivation à contrôler leur stéréotype et la description trop lisse de l'élève sont des biais à notre étude.

Ainsi une poursuite de ce travail en prenant en compte la motivation des enseignants à contrôler leur stéréotype mais aussi en rendant le trouble plus ambigu et le stéréotype plus saillant serait intéressante pour tenter de comprendre la différence de prévalence de ces troubles chez les filles et les garçons.

BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Backe-Hansen, E., & Ogden, T. (1996). Competent Girls and Problematic Boys? : Sex differences in Two Cohorts of Norwegian 10 and 13 year olds. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3(3), 331-350.
<https://doi.org/10.1177/0907568296003003003>

Benjamin, S. (2003) Gender and special educational needs. Dans C. Skelton & B. Francis (dir.) *Boys and girls in the primary classroom* (p. 98-112). Open University Press

Berjot, S., & Delelis, G. (2020). Processus et phénomènes intergroupes, ou que se passe-t-il dès lors qu'existent plusieurs groupes ? In *Les 30 grandes notions de psychologie sociale* (Vol. 2, p. 231-267). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.berjo.2020.01.0231>

Bernstein, B., & Kane, R. (1981). Physicians' attitudes toward female patients. *Medical Care*, 19(6), 600-608. <https://doi.org/10.1097/00005650-198106000-00004>

Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>

Carrein-Lerouge, C., Gras, A., Pottier, A. L., & Montalan, B. (2019). Stéréotypes de sexe et effet rebond : Quelles répercussions sur les acteurs et actrices du

système éducatif confronté·e·s à des choix d'orientation atypiques ?

L'orientation scolaire et professionnelle, 48(4), 491-515.

<https://doi.org/10.4000/osp.11404>

Clair, C., Bart, P.-A., Cornuz, J., & Schwarz, J. (2018). Médecine et genre : Quels enjeux pour la pratique ? *Revue médicale suisse*, 14, 1951-1954.

<https://doi.org/10.53738/REVMED.2018.14.625.1951>

Colameco, S., Becker, L. A., & Simpson, M. (1983). Sex Bias in the Assessment of Patient Complaints. *The Journal of Family Practice*, 16(6), 1117-1121.

Croll, P. (1985). Teacher interaction with individual male and female pupils in junior-age classrooms. *Educational Research*, 27(3), 220-223.

<https://doi.org/10.1080/0013188850270309>

Darley, J., & Gross, P. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects.

Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 20-33.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.20>

DeFries, J. C., & Gillis, J. J. (1993). Genetics of reading disability. Dans R. Plomin & G. E. McClearn (dir.), *Nature, nurture & psychology* (p. 121–145). American Psychological Association.

Espinoza, A. M., & Strasser, K. (2019). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23, 861-890. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>

<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>

- French, J. (1984). Gender Imbalances in the Primary Classroom: An Interactional Account. *Educational Research*, 26(2), 127-136.
<https://doi.org/10.1080/0013188840260209>
- Frost, J. A., Binder, J. R., Springer, J. A., Hammeke, T. A., Bellgowan, P. S., Rao, S. M., & Cox, R. W. (1999). Language processing is strongly left lateralized in both sexes. Evidence from functional MRI. *Brain*, 122(2), 199-208.
<https://doi.org/10.1093/brain/122.2.199>
- Galaburda, A. M., Sherman, G. F., Rosen, G. D., Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia : Four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18(2), 222-233. <https://doi.org/10.1002/ana.410180210>
- Grégoire, J. (2016). Troubles d'apprentissage, le calvaire scolaire. *Troubles mentaux et psychothérapies*, 98-102. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/sh.marmi.2016.01.0098>
- Gregory, M. K. (1977). Sex bias in school referrals. *Journal of School Psychology*, 15(1), 5-8. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(77\)90055-3](https://doi.org/10.1016/0022-4405(77)90055-3)
- Habib, M. (2019). Dyslexie de développement. *EMC Psychiatrie 2019*, 16(1), 1-12.
[https://doi.org/10.1016/S1633-776X\(18\)41889-3](https://doi.org/10.1016/S1633-776X(18)41889-3)
- Hamberg, K. (2008). Gender Bias in Medicine. *Women's Health*, 4(3), 237-243.
<https://doi.org/10.2217/17455057.4.3.237>
- Humphreys, P., Kaufmann, W. E., & Galaburda, A. M. (1990). Developmental dyslexia in women: Neuropathological findings in three patients. *Annals of Neurology*, 28(6), 727-738. <https://doi.org/10.1002/ana.410280602>

Insee. (2017, mars 2). *Tableaux de l'économie française*. Insee.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2569394?sommaire=2587886#consulter>

Inserm (dir.). Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Rapport. Paris : Les éditions Inserm, 2007, XV - 842 p. - (Expertise collective). - <http://hdl.handle.net/10608/110>

Irvine, J. J. (1986). Teacher–student interactions: Effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14-21.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.14>

Jiménez, J. E., Cadena, C. G. de la, Siegel, L. S., O'Shanahan, I., García, E., & Rodríguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia : A cross-national study. *Reading and Writing*, 24(7), 729-747.

<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9222-6>

Kelly, A. (1988). Sex Stereotypes and School Science: A Three Year Follow-Up. *Educational Studies*, 14(2), 151-163.

<https://doi.org/10.1080/0305569880140203>

Leyens, J.P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? Approche psychosociale des théories implicites de la personnalité*. Mardaga.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., Schadron, G. A., & Monteil, J.-M. P. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale* (Vol. 1). Mardaga.

Lord, C. G., Ross, L., & Lepper, M. R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.11.2098>

- Magne, J., Lagabrielle, M.-C., & Felonneau, M. L. (2018). Les stéréotypes de sexe évoluent-ils ? Une étude exploratoire auprès d'étudiant.e.s français. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), Article 47/3. <https://doi.org/10.4000/osp.8510>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44(1), 73-79. <https://doi.org/10.1080/0013191920440106>
- Mirkin, P., & Marston, D. (1982). *Direct and Repeated Measurement of Academic Skills: An Alternative to Traditional Screening, Referral, and Identification of Learning Disabled Students* (N° 75). Institute for Research on Learning Disabilities, University of Minnesota. <https://books.google.fr/books?id=t-NzvgAACAAJ>
- Moskowitz, G. B., Salomon, A. R., & Taylor, C. M. (2000). Preconsciously controlling stereotyping: Implicitly activated egalitarian goals prevent the activation of stereotypes. *Social Cognition*, 18(2), 151-177. <https://doi.org/10.1521/soco.2000.18.2.151>
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Oliveira, A. M. de, Germano, G. D., & Capellini, S. A. (2017). Comparison of Reading Performance in Students with Developmental Dyslexia by Sex. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(68), 306-313. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201708>

- Plant, E. A., & Devine, P. G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(3), 811-832. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.811>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3*(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Constable, R. T., Skudlarski, P., Fulbright, R. K., Bronen, R. A., Fletcher, J. M., Shankweiler, D. P., & Katz, L. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature*, *373*(6515), 607-609. <https://doi.org/10.1038/373607a0>
- Skårbrevik, K. (2002). Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 97-107. <https://doi.org/10.1080/08856250210129038a>
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(1). <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Swann, J., & Graddol, D. (1988). Gender inequalities in classroom talk. *English in Education*, *22*(1), 48-65. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1988.tb00260.x>
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, *50*. <https://doi.org/10.1023/A:1020518104346>
- Tomasi, D., & Volkow, N. D. (2012). Laterality Patterns of Brain Functional Connectivity: Gender Effects. *Cerebral Cortex*, *22*(6), 1455-1462. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr230>

- Toscani, P. (2019). Les biais cognitifs : Entre nécessité et danger. *Futuribles*, 428(1), 73-80. <https://doi.org/10.3917/futur.428.0073>
- Vorms, M. (2021). Bayes et les biais. Le « biais de confirmation » en question. *Revue de métaphysique et de morale*, 112(4), 567-590. <https://doi.org/10.3917/rmm.214.0567>
- Wadsworth, S. J., Knopik, V. S., & DeFries, J. C. (2000). Reading disability in boys and girls: No evidence for a differential genetic etiology. *Reading and Writing*, 13(1-2), 133-145. <https://doi.org/10.1023/A:1008020426672>
- Wason, P. C. (1960). On the Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual Task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 129-140. <https://doi.org/10.1080/17470216008416717>
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(8), 1039-1048. <https://doi.org/10.1186/s43045-020-00035-y>
- Williams, J. E., Daws, J. T., Best, D. L., Tilquin, C., Wesley, F., & Bjerke, T. (1979). Sex-trait stereotypes in France, Germany, and Norway. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10(2), 133-156. <https://doi.org/10.1177/0022022179102002>
- Wright, A. L., Stern, D. A., Kauffmann, F., & Martinez, F. D. (2006). Factors influencing gender differences in the diagnosis and treatment of asthma in childhood: The Tucson Children's Respiratory Study. *Pediatric Pulmonology*, 41(4), 318-325. <https://doi.org/10.1002/ppul.20373>

Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions : Reality and Rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341. <https://doi.org/10.1080/01425699995290>

Ysselkdyke, J., Thurlow, M., Graden, J., Wesson, C., Algozzine, B., & Deno, S. (1983). Generalizations from Five Years of Research on Assessment and Decision Making : The University of Minnesota Institute. *Remedial and Special Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/074193258300400109>

ANNEXES

Annexe 1 : Section 1 du questionnaire (identique dans la version fille et garçon)

Enquête sur l'orientation des élèves vers les orthophonistes

Cette enquête vise à comprendre comment les professeurs des écoles se forment une impression de leurs élèves et de leurs éventuels troubles du langage. A ce titre, vous trouverez ci-après le bulletin scolaire ainsi qu'une dictée d'élève. Vous aurez ensuite à répondre à quelques questions.

Nous avons conscience qu'il pourrait vous sembler difficile de répondre à certaines d'entre elles. Merci toutefois de bien répondre à l'ensemble du questionnaire et ce, le plus sincèrement possible.

Vos réponses seront traitées de façon confidentielle. Aucune donnée nominative n'est recueillie. En outre, les données seront exploitées uniquement à des fins de traitement statistique. Les résultats de tous les répondants seront traités de façon simultanée ; aucune analyse individuelle des données ne sera réalisée. Votre consentement de cette enquête pourra être retiré à tout moment en quittant le questionnaire. Vous pourrez par ailleurs retirer votre consentement sans donner de raison, et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Vous avez la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette enquête ou ses résultats auprès de l'investigateur principal (Benoît MONTALAN : benoit.montalan@univ-rouen.fr).

Votre genre : *

- Femme
- Homme
- Autre

Quel âge avez-vous ? *

Votre réponse

Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que professeur des écoles ? *

Votre réponse

Dans quels niveaux avez-vous déjà enseigné ? *

- Petite section de maternelle
- Moyenne section de maternelle
- Grande section de maternelle
- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Suivant Effacer le formulaire

Annexe 2 : Présentation de la section 2 du questionnaire (version fille)

Merci de prendre connaissance avec attention des différents éléments proposés ci-dessous concernant Camille, des questions vous seront ensuite posées.

Camille est une fille âgée de 9 ans et scolarisée en classe de CE2, elle n'a jamais redoublé ni sauté de classe. Il n'y a pas eu de changement d'école, elle a toujours été scolarisée dans son école de secteur.

Camille vit avec ses deux parents et ses frères et sœurs. Il n'y a pas de bilinguisme, le français est sa langue maternelle.

Annexe 3 : Présentation de la section 2 du questionnaire (version garçon)

Merci de prendre connaissance avec attention des différents éléments proposés ci-dessous concernant Camille, des questions vous seront ensuite posées.

Camille est un garçon âgé de 9 ans et scolarisé en classe de CE2, il n'a jamais redoublé ni sauté de classe. Il n'y a pas eu de changement d'école, il a toujours été scolarisé dans son école de secteur.

Camille vit avec ses deux parents et ses frères et sœurs. Il n'y a pas de bilinguisme, le français est sa langue maternelle.

Annexe 4 : Bulletin scolaire du 1^{er} semestre de CE2 transmis dans le questionnaire (version fille)

Suivi des acquis scolaires de l'élève				
Domaines d'enseignement	Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Positionnement Objectifs d'apprentissage		
		Non atteints	Partiellement atteints	Atteints

Français					
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter : maintien d'une attention orientée en fonction du but - Ecouter : repérage et mémorisation des informations importantes, enchaînement mental de ces informations - Dire : mobilisation de techniques qui font que l'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...) - Dire : participer à des échanges dans des situations diversifiées (respect des règles, organisation du propos) - Dire : réciter des poèmes en interprétant par l'intonation 		X		
Lecture et compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Mise en œuvre d'une démarche pour comprendre un texte : le parcourir d'une manière ordonnée, identifier et relier des informations clés, identifier les liens logiques et chronologiques, mettre en relation avec ses propres connaissances, affronter les mots inconnus, formuler des hypothèses... - Manifester sa compréhension dans des réponses à des questions - Prendre en compte des enjeux de la lecture : lire pour découvrir ou valider des informations, lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour - Lire à voix haute en cherchant à produire des effets sur l'auditoire en lien avec la compréhension (expressivité) et en prenant en compte les marques de ponctuation 		X		
Ecriture	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissante - Copier de manière experte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation - Copier avec soin, en respectant la mise en page, un poème appris en récitation - Relire pour vérifier la conformité (vigilance orthographique) - Produire des écrits en organisant ses idées, en élaborant des phrases qui s'enchaînent avec cohérence - Distinguer « description » et « imagination » en production écrite : savoir produire un texte descriptif ou narratif (à partir d'une image) 		X		

<p>Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - VOC : savoir classer des mots dans l'ordre alphabétique - VOC : savoir utiliser l'ordre alphabétique pour chercher dans le dictionnaire. Comprendre un article de dictionnaire (définitions, exemples, codes...). Identifier les différents sens d'un mot (relation du mot avec son contexte) - VOC : catégoriser des mots en termes génériques et spécifiques - GRAM : identifier les principaux éléments d'une phrase simple (sens, majuscule, ponctuation) - GRAM : Connaître les différentes formes des phrases (affirmative et négative). Savoir transposer une phrase affirmative en négative, et inversement - GRAM : dans une phrase, repérer les verbes, pronoms personnels, noms et déterminants. Distinguer noms propres et noms communs - GRAM : comprendre que des éléments de la phrase fonctionnent ensemble (GN), comprendre la relation de chaîne d'accords pour déterminant/nom/adjectifs (nombre et genre) - GRAM : distinguer les notions singulier/pluriel, masculin/féminin - CONJ : repérer le verbe dans une phrase, donner son infinitif et identifier son temps (passé, présent, futur) - CONJ : comprendre la construction de la forme conjuguée du verbe (radical, terminaison) - CONJ : identifier et manipuler le sujet du verbe (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal) - CONJ : connaître la conjugaison à l'indicatif présent des verbes dont l'infinitif se termine par -er et -ir, ainsi qu'être et avoir - ORTHO : respecter les correspondances entre lettres et sons dans les productions écrites, notamment respecter les valeurs de la lettre g - ORTHO : connaître et utiliser à bon escient les homophones grammaticaux (et/est/es/ai/eh, a/as/à/ah) - ORTHO : résoudre des problèmes orthographiques, d'accord (singulier/pluriel) - ORTHO : utiliser correctement le point et la majuscule - ORTHO : utiliser ses connaissances pour écrire des phrases dictées, préparées ou non 		X		
<p>Commentaires : Des efforts dans ce domaine, malheureusement, les résultats aux évaluations sont faibles. Les notions sont relativement bien comprises à l'oral mais Camille a des difficultés au moment du passage à l'écrit. Il faut notamment retravailler l'ordre alphabétique et la conjugaison (rechercher le verbe, le mettre à l'infinitif, écrire les terminaisons du présent...). Courage.</p>					

Mathématiques					
<p>Nombre et calcul</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et utiliser des nombres entiers (inférieurs à 10 000) pour dénombrer, encadrer, ordonner, repérer, comparer - Nommer, lire, écrire (en lettres et en chiffres, représenter des nombres entiers (inférieurs à 10 000) - Décomposer une quantité en milliers, centaines, dizaines, unités - Encadrer un nombre entre deux centaines ou deux dizaines consécutives - Utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes, des différences et des produits 		X		

	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction. Commencer à aborder la multiplication - Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul - Savoir lire et compléter un tableau 				
Grandeurs et mesures	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer, estimer, mesurer des longueurs et utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques à ces grandeurs - Résoudre des problèmes impliquant des longueurs 		X		
Espace et géométrie	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire, reproduire des alignements, des milieux de segments, des figures ou des assemblages de figures planes - Identifier et construire des droites parallèles et perpendiculaires - Utiliser la règle et l'équerre comme instruments de tracé - Reconnaître et nommer les figures usuelles 		X		
<p>Commentaires : Assez bonnes compétences en numération et calcul. Camille applique les méthodes apprises mais réalise des erreurs de calcul. Il faut revoir la compréhension et la résolution de problèmes. Elle se montre soigneuse dans les tracés en géométrie.</p>					

Education physique et sportive	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux collectifs : lancer une balle, recevoir, courir vite, observer les positions des adversaires et leurs actions, savoir organiser et arbitrer 			X	
<p>Commentaires : Camille progresse et améliore ses performances en athlétisme et en jeux collectifs, c'est très bien.</p>					

Langues vivantes	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes dans un discours si les gens parlent lentement et distinctement - S'exprimer oralement en utilisant des expressions et phrases simples en lien avec un thème : identité, émotions, nombres et couleurs - Maîtriser quelques structures syntaxiques et formes grammaticales simples (my name is..., I am..., it is..., I like/don't like) - Comprendre et commencer à poser des questions (what's your name ? How are you ? How many ? What is it ?) - Comprendre des consignes simples (listen, stand up, be quiet, sit down, give me) 		X		
<p>Commentaires : La mémorisation est fragile. Camille se met en retrait lors des échanges oraux.</p>					

Questionner le monde					
Vivant, matière, objet	<ul style="list-style-type: none"> - VIVANT : identifier l'origine d'un aliment, connaître quelques régimes alimentaires des animaux, comprendre la relation entre la dentition et le régime, repérer des chaînes alimentaires, comprendre les interactions entre les animaux et leur environnement 		X		

Espace, temps	<ul style="list-style-type: none"> - TEMPS : utiliser le calendrier (sous différentes formes), écrire la date en lettres et en nombres. Connaître caractéristiques d'une année. Lire et écrire des nombres romains - TEMPS : identifier les principales périodes historiques - TEMPS : prendre conscience de l'évolution des modes de vie et étudier les périodes historiques en abordant des éléments caractéristiques de la période - ESPACE : connaître certaines caractéristiques de la Terre : représentations (globe et planisphère), hémisphères... Nommer et placer les continents et océans - ESPACE : comprendre la répartition de la population mondiale - ESPACE : situer sur un planisphère les grandes zones des climats. Observer et analyser une photo, un graphique, un tableau pour en déduire un climat - ESPACE : connaître certaines caractéristiques d'un pays étudié (Russie) : localisation, climat, culture 			X	
Commentaires : Des connaissances solides en espace. Camille se montre intéressée. Il faut revoir la lecture du calendrier et les notions relatives à l'année.					

Enseignements artistiques					
Arts plastiques	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser des techniques traditionnelles (dessin) et des procédures simples combinées dans le but de réaliser une production plastique : représentation des maisons et monuments, illustrations de poésie 			X	
Education musicale	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter, comparer, explorer des musiques. Identifier des instruments représentatifs. Repérer des éléments musicaux simples (thème mélodique, rythme, intensité...) - Découverte des familles d'instruments de musique 			X	
Commentaires : Camille commence à développer ses capacités d'écoute et d'analyse, c'est bien. Les réalisations plastiques sont soignées					

Enseignement moral et civique	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école, comprendre les notions de droit et de devoir - Connaître et respecter les règles de la vie de la classe et de l'école : utiliser des formules de politesse, être capable d'écoute, accepter les différences, coopérer à la vie de classe - Mettre en œuvre les règles de la communication dans un débat 			X	
Commentaires : Camille est très bien intégrée au groupe et prend sa place en s'investissant dans les projets et les échanges oraux. Elle est de plus en plus autonome.					

Appréciation générale sur la progression de l'élève					
<p>Ce premier semestre montre que Camille est une élève courageuse et appliquée. Ses difficultés en lecture la perturbent dans de nombreux domaines mais les échanges oraux montre qu'elle comprend globalement bien les notions.</p>					

Annexe 5 : Bulletin scolaire du 1^{er} semestre de CE2 transmis dans le questionnaire (version garçon)

Suivi de s acquis scolaires de l'élève					
Domaines d'enseignement	Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Positionnement Objectifs d'apprentissage			
		Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés
Français					
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter : maintien d'une attention orientée en fonction du but - Ecouter : repérage et mémorisation des informations importantes, enchaînement mental de ces informations - Dire : mobilisation de techniques qui font que l'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...) - Dire : participer à des échanges dans des situations diversifiées (respect des règles, organisation du propos) - Dire : réciter des poèmes en interprétant par l'intonation 		X		
Lecture et compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Mise en œuvre d'une démarche pour comprendre un texte : le parcourir d'une manière ordonnée, identifier et relier des informations clés, identifier les liens logiques et chronologiques, mettre en relation avec ses propres connaissances, affronter les mots inconnus, formuler des hypothèses... - Manifester sa compréhension dans des réponses à des questions - Prendre en compte des enjeux de la lecture : lire pour découvrir ou valider des informations, lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour - Lire à voix haute en cherchant à produire des effets sur l'auditoire en lien avec la compréhension (expressivité) et en prenant en compte les marques de ponctuation 		X		
Ecriture	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissante - Copier de manière experte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation - Copier avec soin, en respectant la mise en page, un poème appris en récitation - Relire pour vérifier la conformité (vigilance orthographique) - Produire des écrits en organisant ses idées, en élaborant des phrases qui s'enchaînent avec cohérence - Distinguer « description » et « imagination » en production écrite : savoir produire un texte descriptif ou narratif (à partir d'une image) 		X		

<p>Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - VOC : savoir classer des mots dans l'ordre alphabétique - VOC : savoir utiliser l'ordre alphabétique pour chercher dans le dictionnaire. Comprendre un article de dictionnaire (définitions, exemples, codes...). Identifier les différents sens d'un mot (relation du mot avec son contexte) - VOC : catégoriser des mots en termes génériques et spécifiques - GRAM : identifier les principaux éléments d'une phrase simple (sens, majuscule, ponctuation) - GRAM : Connaître les différentes formes des phrases (affirmative et négative). Savoir transposer une phrase affirmative en négative, et inversement - GRAM : dans une phrase, repérer les verbes, pronoms personnels, noms et déterminants. Distinguer noms propres et noms communs - GRAM : comprendre que des éléments de la phrase fonctionnent ensemble (GN), comprendre la relation de chaîne d'accords pour déterminant/nom/adjectifs (nombre et genre) - GRAM : distinguer les notions singulier/pluriel, masculin/féminin - CONJ : repérer le verbe dans une phrase, donner son infinitif et identifier son temps (passé, présent, futur) - CONJ : comprendre la construction de la forme conjuguée du verbe (radical, terminaison) - CONJ : identifier et manipuler le sujet du verbe (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal) - CONJ : connaître la conjugaison à l'indicatif présent des verbes dont l'infinitif se termine par -er et -ir, ainsi qu'être et avoir - ORTHO : respecter les correspondances entre lettres et sons dans les productions écrites, notamment respecter les valeurs de la lettre g - ORTHO : connaître et utiliser à bon escient les homophones grammaticaux (et/est/es/ai/eh, a/as/à/ah) - ORTHO : résoudre des problèmes orthographiques, d'accord (singulier/pluriel) - ORTHO : utiliser correctement le point et la majuscule - ORTHO : utiliser ses connaissances pour écrire des phrases dictées, préparées ou non 					X
<p>Commentaires : Des efforts dans ce domaine, malheureusement, les résultats aux évaluations sont faibles. Les notions sont relativement bien comprises à l'oral mais Camille a des difficultés au moment du passage à l'écrit. Il faut notamment retravailler l'ordre alphabétique et la conjugaison (rechercher le verbe, le mettre à l'infinitif, écrire les terminaisons du présent...). Courage.</p>						

Mathématiques						
<p>Nombre et calcul</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et utiliser des nombres entiers (inférieurs à 10 000) pour dénombrer, encadrer, ordonner, repérer, comparer - Nommer, lire, écrire (en lettres et en chiffres, représenter des nombres entiers (inférieurs à 10 000) - Décomposer une quantité en milliers, centaines, dizaines, unités - Encadrer un nombre entre deux centaines ou deux dizaines consécutives - Utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes, des différences et des produits 					X

	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction. Commencer à aborder la multiplication - Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul - Savoir lire et compléter un tableau 				
Grandeurs et mesures	<ul style="list-style-type: none"> - Comparer, estimer, mesurer des longueurs et utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques à ces grandeurs - Résoudre des problèmes impliquant des longueurs 		X		
Espace et géométrie	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire, reproduire des alignements, des milieux de segments, des figures ou des assemblages de figures planes - Identifier et construire des droites parallèles et perpendiculaires - Utiliser la règle et l'équerre comme instruments de tracé - Reconnaître et nommer les figures usuelles 		X		
<p>Commentaires: Assez bonnes compétences en numération et calcul. Camille applique les méthodes apprises mais réalise des erreurs de calcul. Il faut revoir la compréhension et la résolution de problèmes. Il se montre soigneux dans les tracés en géométrie.</p>					

Education physique et sportive	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux collectifs : lancer une balle, recevoir, courir vite, observer les positions des adversaires et leurs actions, savoir organiser et arbitrer 			X	
<p>Commentaires: Camille progresse et améliore ses performances en athlétisme et en jeu collectifs, c'est très bien.</p>					

Langues vivantes	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes dans un discours si les gens parlent lentement et distinctement - S'exprimer oralement en utilisant des expressions et phrases simples en lien avec un thème : identité, émotions, nombres et couleurs - Maîtriser quelques structures syntaxiques et formes grammaticales simples (my name is..., I am..., it is..., I like/don't like) - Comprendre et commencer à poser des questions (what's your name ? How are you ? How many ? What is it ?) - Comprendre des consignes simples (listen, stand up, be quiet, sit down, give me) 		X		
<p>Commentaires: La mémorisation est fragile. Camille se met en retrait lors des échanges oraux.</p>					

Questionner le monde					
Vivant, matière, objet	<ul style="list-style-type: none"> - VIVANT : identifier l'origine d'un aliment, connaître quelques régimes alimentaires des animaux, comprendre la relation entre la dentition et le régime, repérer des chaînes alimentaires, comprendre les interactions entre les animaux et leur environnement 		X		

Espace, temps	<ul style="list-style-type: none"> - TEMPS : utiliser le calendrier (sous différentes formes), écrire la date en lettres et en nombres. Connaître caractéristiques d'une année. Lire et écrire des nombres romains - TEMPS : identifier les principales périodes historiques - TEMPS : prendre conscience de l'évolution des modes de vie et étudier les périodes historiques en abordant des éléments caractéristiques de la période - ESPACE : connaître certaines caractéristiques de la Terre : représentations (globe et planisphère), hémisphères... Nommer et placer les continents et océans - ESPACE : comprendre la répartition de la population mondiale - ESPACE : situer sur un planisphère les grandes zones des climats. Observer et analyser une photo, un graphique, un tableau pour en déduire un climat - ESPACE : connaître certaines caractéristiques d'un pays étudié (Russie) : localisation, climat, culture 			X	
<p>Commentaires : Des connaissances solides en espace. Camille se montre intéressé. Il faut revoir la lecture du calendrier et les notions relatives à l'année.</p>					

Enseignements artistiques					
Arts plastiques	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser des techniques traditionnelles (dessin) et des procédures simples combinées dans le but de réaliser une production plastique : représentation des maisons et monuments, illustrations de poésie 			X	
Education musicale	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter, comparer, explorer des musiques. Identifier des instruments représentatifs. Repérer des éléments musicaux simples (thème mélodique, rythme, intensité...) - Découverte des familles d'instruments de musique 			X	
<p>Commentaires : Camille commence à développer ses capacités d'écoute et d'analyse, c'est bien. Les réalisations plastiques sont soignées</p>					

Enseignement moral et civique	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école, comprendre les notions de droit et de devoir - Connaître et respecter les règles de la vie de la classe et de l'école : utiliser des formules de politesse, être capable d'écoute, accepter les différences, coopérer à la vie de classe - Mettre en œuvre les règles de la communication dans un débat 			X	
<p>Commentaires : Camille est très bien intégré au groupe et prend sa place en s'investissant dans les projets et les échanges oraux. Il est de plus en plus autonome.</p>					

Appréciation générale sur la progression de l'élève					
<p>Ce premier semestre montre que Camille est un élève courageux et appliqué. Ses difficultés en lecture le perturbent dans de nombreux domaines mais les échanges oraux montrent qu'il comprend globalement bien les notions.</p>					

Annexe 6 : Dictée préparée en classe réalisée au début du mois de décembre de CE2, transmise dans le questionnaire (identique dans la version fille et garçon)

Le hérisson.

Cet hiver, on peurme non, nous avons trouvé un hérisson
en nous promenant trouvé par hasard
paras. paras un hérisson. Mon père le ramassa, le
regarda un instant et dit. Il a les patte cassées. Je ne
le ramener à la maison. Nous a lon le ramener
à allons
soigner et lui foi un nid dérégner la haute haute haute haute
soigner foire dérégner haute haute
je suis toi cras le hérisson et bléner mes je revisa revisa
bruste cas est blessé mais avoir
un ami!

Annexe 7 : Questions section 2 (version fille)

Sur la base des éléments qui vont ont été présentés, conseillerez-vous aux parents de Camille de réaliser un bilan orthophonique ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Selon vous, Camille présente-t-elle un trouble du langage ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Une prise en charge orthophonique est-elle urgente ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Etes-vous confiant pour la future réussite scolaire de Camille en français ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Etes-vous confiant pour la future réussite scolaire de Camille, toutes matières confondues ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Retour

Suivant

Effacer le formulaire

Annexe 8 : Questions section 2 (version garçon)

Sur la base des éléments qui vous ont été présentés, conseillerez-vous aux parents de Camille de réaliser un bilan orthophonique ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Selon vous, Camille présente-t-il un trouble du langage ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Une prise en charge orthophonique est-elle urgente ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Etes-vous confiant pour la future réussite scolaire de Camille en français ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Etes-vous confiant pour la future réussite scolaire de Camille, toutes matières confondues ? *

1 2 3 4 5 6 7

Pas du tout Tout à fait

Retour

Suivant

Effacer le formulaire

Annexe 9 : Section 3 du questionnaire (identique dans la version fille et garçon)

Questions complémentaires

Pour chaque affirmation suivante, dites si elles correspondent :

- 1 : beaucoup plus aux garçons
2. plus aux garçons
3. un peu plus aux garçons
4. autant aux garçons qu'aux filles
5. un peu plus aux filles
6. plus aux filles
7. beaucoup plus aux filles

Ils/elles lisent plus vite. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles ont des difficultés à comprendre ce qu'ils/elles lisent. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles comprennent facilement l'idée centrale d'un texte. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles ont des meilleures notes en lecture. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles ont souvent faux dans les tâches de compréhension écrite. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles ont besoin d'aide pour comprendre des textes complexes. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles ont des difficultés à lire bien. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles trouvent la lecture difficile. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles ont des facilités pour lire des textes complexes. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles aiment lire. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

La lecture est importante pour leur parcours académique et leur vie personnelle. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles participent à des activités qui impliquent la lecture. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles pensent que la lecture est intéressante. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles s'inquiètent si ils/elles ne réussissent pas bien en lecture. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles auront besoin de la lecture si ils/elles veulent un bon travail dans le futur. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles lisent beaucoup de livres. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles trouvent la lecture ennuyeuse. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Ils/elles sont susceptibles de choisir un métier qui nécessite beaucoup de lecture. *

1 2 3 4 5 6 7

Beaucoup plus aux garçons Beaucoup plus aux filles

Retour Envoyer Effacer le formulaire

Annexe 10 : Autorisation parentale pour l'utilisation des documents de scolarité



Je soussigné :

Madame Monsieur

Nom :

Prénom :

Téléphone :

E-mail :

Responsable légal de (nom et prénom de l'enfant) :

autorise Typhaine Wattebled, étudiante en 5^{ème} année d'orthophonie à l'Université de Rouen Normandie, à utiliser les bulletins scolaires et productions de mon enfant (nom-prénom) dans le cadre de la réalisation de mon mémoire de fin d'étude intitulé : « Influence des stéréotypes de sexe dans le repérage des enfants avec un trouble du langage écrit » et encadré par M. Benoît Montalan, maître de conférences à l'Université de Rouen Normandie, membre du Centre de Recherches sur les Fonctionnements et Dysfonctionnements Psychologiques.

Ces documents pourront être utilisés dans leur totalité ou en partie dans le respect de l'anonymat de l'enfant.

Cette autorisation est valable pour une durée de 5 ans et est accordée à titre gratuit et à des fins exclusivement scientifiques ou pédagogiques. Cette exploitation ne devra pas porter atteinte à la vie privée ou à la réputation ou à tout autre utilisation préjudiciable.

Fait en 2 exemplaires à, ,le

Signature

Annexe 11 : Coefficients alpha de Cronbach des items de reading-skills

Scale Reliability Statistics		Item Reliability Statistics	
	Cronbach's α		if item dropped
scale	0.813		Cronbach's α
		Lecture-vite	0.804
		Difficultes- comprehension_R	0.800
		Comprehension-facile	0.809
		Meilleures-notes	0.774
		Comprehension-ecrite_R	0.794
		Comprehension- complexe_R	0.791
		Lire-bien_R	0.794
		Lecture-difficile_R	0.781
		Facilite-lecture	0.796

Annexe 12 : Coefficients alpha de Cronbach des items de reading-motivation

Scale Reliability Statistics	
	Cronbach's α
scale	0.788

Note. item 'Inquietude-lecture_R' correlates negatively with the total scale and probably should be reversed

Item Reliability Statistics	
	if item dropped
	Cronbach's α
Metier-lecture	0.750
Lecture-ennuyeuse_R	0.739
Beaucoup-lecture	0.740
Lecture-travail	0.793
Inquietude-lecture_R	0.872
Lecture-interessante	0.725
Activite_lecture	0.734
Lecture-parcours	0.769
Aime-lire	0.726

Annexe 13 : Test de Student pour comparer les deux échantillons

Test t pour échantillons indépendants				
		Statistique	ddl	p
Âge	t de Student	0.1101	205	0.912
	U de Mann-Whitney	5309		0.916
Nombre d'années d'expérience	t de Student	0.0930	205	0.926
	U de Mann-Whitney	5311		0.920

Note. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Annexe 14 : Matrice de corrélation entre les différents items de perception de l'élève et des stéréotypes

Correlation Matrix

	Conseil de bilan	Trouble du langage	Urgence de la prise en charge	Future réussite scolaire en français	Future réussite scolaire générale	Reading-skills	Reading-motivation
Conseil de bilan	—						
Trouble du langage	0.606 ***	—					
Urgence de la prise en charge	0.827 ***	0.647 ***	—				
Future réussite scolaire en français	0.008	0.012	-0.043	—			
Future réussite scolaire générale	0.124	0.043	0.040	0.795 ***	—		
Reading-skills	0.035	0.099	-0.059	0.111	-0.010	—	
Reading-motivation	0.103	0.076	0.047	0.023	-0.072	0.452 ***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Annexe 15 : Test de Student des reading-skills et reading-motivation

One Sample T-Test

		Statistic	df	p		Effect Size
Reading-skills	Student's t	8.57	206	< .001	Cohen's d	0.596
Reading-motivation	Student's t	11.15	206	< .001	Cohen's d	0.775

Note. $H_a \mu \neq 4$

Annexe 16 : Données obtenues après ANOVA sur le plan intra-groupe et inter-groupes

Within Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Reading	3.07678	1	3.07678	28.0842	< .001
Reading * Cible	0.00221	1	0.00221	0.0202	0.887
Residual	22.45886	205	0.10956		

Note. Type 3 Sums of Squares

Between Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Cible	0.146	1	0.146	0.533	0.466
Residual	56.160	205	0.274		

Note. Type 3 Sums of Squares

Annexe 17 : Test de Student des items de perception de l'élève entre les deux groupes

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p
Conseil de bilan	Student's t	-0.2095	205	0.834
Trouble du langage	Student's t	-0.6114	205	0.542
Urgence de la prise en charge	Student's t	-0.0988	205	0.921
Future réussite scolaire en français	Student's t	-0.6853	205	0.494
Future réussite scolaire générale	Student's t	-0.8391	205	0.402

Annexe 18 : Test de Student des items de perception de l'élève

One Sample T-Test

		Statistic	df	p
Bilan orthophonique	Student's t	14.49	206	< .001
Trouble du langage	Student's t	4.74	206	< .001
Prise en charge orthophonique urgente	Student's t	6.83	206	< .001
Future réussite scolaire en français	Student's t	4.45	206	< .001
Future réussite scolaire générale	Student's t	10.63	206	< .001

Note. $H_a \mu \neq 4$



Normandie Université

Influence des stéréotypes de sexe sur le repérage des enfants avec un trouble du langage écrit

Présenté et soutenu par
Typhaine WATTEBLED

Résumé

Les stéréotypes de sexe entourant les performances en lecture et en écriture sont encore très ancrés dans nos représentations. Ils peuvent affecter notre jugement mais aussi interférer avec les performances des personnes concernées. Est-il possible que ces derniers puissent représenter un biais dans le repérage des enfants avec un trouble du langage écrit ? Pourraient-ils expliquer la différence de prévalence des troubles du langage écrit chez les filles et les garçons ? L'étude menée dans ce mémoire met en avant l'adhérence des professeurs des écoles au stéréotype stipulant que les filles sont meilleures que les garçons en lecture. Néanmoins, ces croyances n'interfèrent pas avec la perception que les enseignants ont de l'élève. Ces résultats restent malgré tout à nuancer par l'absence d'informations comportementales concernant l'enfant et par l'absence de prise en compte de la motivation des sujets à contrôler le stéréotype. Des études futures sont nécessaires pour investiguer davantage les différences de prévalence dans les populations de filles et de garçons.

Mots clés : Stéréotypes de sexe ; troubles du langage écrit ; lecture ; écriture ; professeur des écoles ; orthophoniste

Influence of sex stereotypes on the spotting of children with reading disorders

Summary

Sex stereotypes about reading and writing skills are still important in our beliefs. They can affect our judgement but also interfere with involved people's performances. Is it possible that they could represent a bias in spotting the children with reading disorders? Could they explain the prevalence discrepancy of reading disorders among girls and boys? The study lead in this essay shows the teacher's belief in the stereotype stating that girls are better in reading than boys. However, these beliefs don't interfere with their perception of the pupil. But these results must be qualified with the lack of behavioural data about the child and with the lack of assessment of the teacher's motivation to control the stereotype. Futures studies are needed to investigate further the prevalence discrepancies in girls' and boys' populations.

Key words: Sex stereotypes; reading disorders; reading; writing; teacher; speech and language therapist

Mémoire dirigé par Benoît Montalan

