

Sabine De BOSSCHER
Vanessa FOURNIER
Laurent CARTON

NOTATION EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES EN CYCLE 3

QUELLE INFLUENCE DU SEXE DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT-E ?

Résumé : L'objectif de l'étude est de contribuer à une meilleure compréhension de l'influence des représentations sexuées des enseignant-e-s sur la notation des élèves. Des enseignant-e-s d'école primaire ont évalué les mêmes copies portant un prénom féminin ou masculin, en français (discipline perçue comme féminine) et en mathématiques (comme masculine). Les résultats montrent que, contrairement aux études antérieures, aucune différence n'est significative en mathématiques. En français, ils montrent une complicité de genre : les enseignantes évaluent de manière plus favorable les élèves filles. Ces résultats sont mis en perspective avec ceux d'études antérieures et la question plus générale de l'évaluation des compétences.

Mots-clefs : Notes, sexe de l'élève, sexe de l'enseignant-e et genre de la discipline.

INTRODUCTION

La question de l'égalité entre filles et garçons à l'école est une question récurrente et qui fait toujours débat, comme l'illustre la polémique récente sur une « théorie du genre », qui serait prétendument enseignée à l'école. Depuis les premières recommandations inscrites au Bulletin Officiel en 1982, de nombreux dispositifs ont vu le jour, comme récemment les ABCD de l'Égalité, un programme d'enseignement expérimental dont l'objectif était de lutter contre le sexisme et les stéréotypes de sexe en primaire et maternelle. Même si ce programme n'a pas été pleinement appliqué, un « plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons à l'école » a été lancé, destiné prioritairement à former les enseignant-e-s, avec des ressources électroniques disponibles sur le site du réseau « Canopé ».

Ainsi, alors que l'institution scolaire se veut neutre et ne tolère aucune discrimination, de nombreuses études soulignent que filles et garçons ne vivent pas la même scolarité. Se transmettent, à l'école, des savoirs, des compétences, des représentations, des rôles, des valeurs, qui ne sont ni officielles ni explicites, constituant ainsi un *curriculum caché*, qui produit une socialisation asymétrique des sexes (Mosconi & Marry, 2014). Pour Duru-Bellat (2008 : 138-139), « l'école fonctionne comme une "petite société", structurée par des rapports sociaux, notamment sexués, qui peuvent être relativement spécifiques, et sont par ailleurs dotés d'une certaine inertie ». Les filles et les garçons reçoivent quotidiennement des informations sur les comportements pouvant être considérés comme adéquats pour chacun des deux sexes (Duru-Bellat, 2011), qui proviennent, entre autres, des interactions avec l'enseignant-e, des interactions entre élèves, mais aussi des contenus

Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – 2017
Supplément électronique au N° 59 (23-35)

des programmes et manuels scolaires (voir sur ce dernier point, Brugeilles & Cromer, 2005, ou Sinigaglia-Amadio, 2014). Ces informations pourraient engendrer des attitudes différentes chez les filles et les garçons, notamment en classe, vis-à-vis de la réussite scolaire ou encore lors des choix d'orientation (Vouillot, Mezza, Steinbrucker, & Thiénot, 2011)

Meilleure réussite scolaire des filles

Dans tous les pays industrialisés, les filles ont un meilleur rendement scolaire que les garçons (Gagnon, 1998) Ainsi, selon la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2017), en France, l'espérance de scolarisation est plus élevée pour une fille (18,5 ans contre 18,1 pour un garçon), tout comme le taux de scolarisation entre 15 et 29 ans. En outre, le retard scolaire, quel que soit le milieu social d'origine, concerne davantage les garçons que les filles (11 % et 9 %). Ces dernières sont plus nombreuses à maîtriser les compétences de base en français : 83 % contre 77 % des garçons en fin de CM2 et 86 % contre 72 % en fin de 3^e. En sciences, les résultats sont différents selon les années concernées : les garçons ont l'avantage (73 % contre 69 %) en fin de CM2, alors qu'en fin de 3^e, ce sont les filles (81 % contre 76 %). Plus tard, quelle que soit la formation, la réussite des filles est plus importante que celle des garçons (bac général : 93 % contre 90 % ; bac technologique : 92 % contre 90 % ; bac professionnel : 84 % contre 78 %)

Comment expliquer ce bagage scolaire plus important pour les filles ? Certains auteurs font le lien entre la possession de compétences sociales, relationnelles (travail en groupes ou avec des pairs, constance dans le travail, comportements perturbateurs faibles...) et une meilleure réussite scolaire (Félouzis, 1993 ; Goodman & Gregg, 2010 ; Morlaix, 2015). Or, les filles seraient perçues, par les enfants eux-mêmes, par leurs parents et leurs professeurs, comme plus compétentes socialement, plus coopératives (Backe-Hansen & Ogden, 1996 ; Pagé & Gravel, 2001). Ainsi, ces compétences sociales mieux développées pourraient leur permettre de prendre du recul par rapport au contexte de l'apprentissage et de faire preuve de plus grandes capacités d'objectivation, de transférer les notions à d'autres domaines d'apprentissages et de faire un parallèle avec d'autres situations rencontrées (Bautier & Rochex, 1997 ; Morlaix, 2015). Par ailleurs, leur capacité à exercer un contrôle sur soi apparaîtrait plus tôt que chez les garçons. Elles montreraient des comportements de retrait et de silence, ainsi que des attitudes de concentration et de coopération, à même de satisfaire les attentes des enseignant-e-s (Bouchard, Cloutier, & Gravel, 2006). Elles sont ainsi perçues par les enseignant-e-s comme des élèves mieux organisées, plus indépendantes et plus compétentes au niveau de la communication que les garçons, qui, eux, sont perçus comme plus désorganisés, démotivés, bruyants et immatures (Younger, Warrington, & Williams, 1999). Elles semblent mieux exercer leur « métier » d'élève », et ce dès la maternelle (Jarlégan & Tazouti, 2012) et sont perçues par un nombre croissant d'enseignant-e-s comme l'élève idéal-e (Myhill, 2002 ; Younger et al., 1999).

En outre, Gagnon (1998) explique que la plus grande réussite scolaire des filles serait due, en partie, à de plus importantes mobilisations personnelles : plus grand désir de réussite, plus grande participation aux activités proposées en classe, plus grande écoute, plus d'application, de propreté dans les travaux demandés, plus grand respect des consignes, des règlements, du personnel, plus grande maîtrise de son tempérament, plus grande constance et persévérance dans les travaux. Les filles ont bien perçu le lien entre ces comportements et une plus grande réussite scolaire, tout comme les garçons ont bien conscience de leur désintérêt envers

l'école et du plus grand engagement des filles. Pour Bouchard, St-Amand et Tondreau (1996), chez les garçons, et notamment chez ceux d'origine modeste, certaines composantes du processus de construction des identités de sexe entreraient en conflit avec les dispositions nécessaires à la réussite scolaire. Leur adhésion plus forte à certains stéréotypes de sexe les éloignerait ainsi de l'école. Gagnon (1998, 33) parle d'une « construction sociale de la résistance aux stéréotypes » chez les filles, alors que chez les garçons, elle décrit un « construit social de conformité avec la culture masculine ». Les garçons percevraient l'école comme féminine, non seulement parce que la majorité des enseignant-e-s sont des femmes, mais aussi parce qu'il existe un faible appariement entre les rôles de sexe prescrits culturellement pour les garçons et le rôle d'écolier (Brophy, 1985), tout comme il existe une incongruence entre deux contraintes normatives, celle de l'école, du règlement intérieur et celle de la virilité (Ayrat, 2010). Il faut signaler d'ailleurs que de plus en plus de recherches s'intéressent à cette moindre réussite des garçons à l'école, que l'on retrouve dans de nombreux pays (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006 ; Francis, 2000). Bennacer (2008) montre également que des filles de l'école primaire déclarent plus d'aspirations pour les études, moins d'affectivité négative vis-à-vis de l'école et moins de désintérêt scolaire que des garçons du même âge.

*L'évaluation scolaire
et le sexe de l'élève*

Plusieurs observations semblent indiquer que les enseignant-e-s possèdent des représentations sexuées sur la réussite des élèves selon les disciplines scolaires (Vouillot, 2002). Pour elles et eux, les filles et les garçons posséderaient des compétences, des aptitudes différentes. Les garçons seraient considérés comme plus doués en mathématiques et dans les sciences en général, les filles seraient, quant à elles, plus douées en littérature. Dutrévis et Toczek (2007) montrent ainsi que les enseignant-e-s de primaire estiment que les sciences, la résolution de problème et le sport sont des disciplines plus importantes pour l'avenir en général des garçons que pour celui des filles, mais également que les mathématiques et le sport sont des disciplines plus importantes pour l'avenir professionnel des garçons. Ils et elles disent également que les garçons accorderaient plus d'importance aux mathématiques, aux sciences et aux sports, alors que les filles en accorderaient davantage au français, à la lecture, à l'orthographe et aux arts plastiques.

Or, les disciplines ne sont pas équivalentes selon l'enjeu qui leur est associé. Ainsi, certaines disciplines sont fortement valorisées, comme les mathématiques (Monteil & Huguet, 2001), et ce, même si aucune étude n'a mis en évidence une hiérarchie des disciplines qui serait basée sur une hiérarchie des opérations cognitives impliquées dans celles-ci (Monteil, 1989). Cette discipline possède une place symbolique de premier rang au sein de notre système scolaire et elle est perçue comme se situant au point le plus élevé des capacités intellectuelles et des performances scolaires (Baudelot & Establet, 2006). Cette hiérarchie des disciplines apparaît très tôt dans la scolarité (Morin-Messabel & Ferrière, 2008) et elle a comme conséquence de développer des attentes de réussite en fonction de la valeur académique de ces disciplines, à l'école, mais également auprès des parents (Dutrévis & Toczek, 2007). Or, les disciplines scolaires sont au cœur de l'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, les élèves sont orientés en fonction de leur plus ou moins grande réussite dans telle discipline. Toutefois, à résultats équivalents, la filière scientifique est davantage envisagée par les parents pour leur fils que leur fille (Gouyon & Guérin, 2006).

Ces représentations pourraient également avoir un impact sur les évaluations des productions scolaires. Les mêmes copies obtiennent des notes différentes selon leur niveau et le sexe de l'élève : quand la copie est faible, les filles sont favorisées, quand elle est bonne, ce sont les garçons, et ce, aussi bien en mathématiques (Lafontaine & Monseur, 2009) qu'en sciences physiques (Desplats-Morfin, 1989) et en chimie (Spear, 1989). Les copies de filles sont ainsi jugées plus défavorablement sur des critères tels que la précision scientifique, la rigueur, la compréhension des principes ou encore sur les aptitudes pour la science. Mosconi (1999) fait part de plusieurs expériences montrant ce même type de résultats. Vouillot (2002) confirme ce constat d'une notation différenciée selon le sexe par l'analyse des appréciations portées sur des évaluations provenant de trois disciplines, connotées sexuellement différemment : les mathématiques (perçues comme masculines), l'histoire (perçue comme neutre) et le français (perçu comme féminin). Quelle que soit la discipline, à notes équivalentes, les mauvais résultats des garçons sont attribués à un manque ou à une mauvaise qualité du travail alors que ceux des filles le sont à un manque de compétences ou d'aptitudes. En mathématiques et en histoire, les appréciations obtenues par les garçons sont plus personnalisées que celles obtenues par les filles. Enfin, Vouillot montre que les mathématiques, plus que le français ou l'histoire, sont sensibles aux représentations sexuées des enseignant-e-s. Bressoux et Pansu (2003) mettent également en évidence un jugement plus favorable à l'égard des garçons en mathématiques alors qu'en français, aucune différence liée au sexe de l'élève n'est relevée. Les attentes des enseignant-e-s évolueraient avec l'âge de l'élève : identiques en mathématiques en CE1, elles diffèrent selon le sexe de l'élève en CM2 (Jarlégan, 1999). Les professeur-e-s feraient également davantage confiance aux garçons quand il s'agit d'une discipline scientifique (Mosconi, 1998). Lors de l'observation d'une leçon de mathématiques, ils ont plus souvent recours à certaines filles (les bonnes et moyennes élèves) pour rappeler les savoirs déjà acquis, alors que certains garçons (surtout les bons élèves et ceux de milieu plutôt favorisé) sont autorisés, voire invités, à produire des savoirs nouveaux et les énoncer publiquement, au tableau. Ces attentes et leurs manifestations (encouragement/découragement) renforcent chez les élèves l'idée que les filières littéraires sont féminines et les filières mathématiques et techniques masculines (Chaponnière, 2006).

Mosconi et Marry (2014) parlent d'un double standard dans les jugements, visible dans la perception des comportements. L'indiscipline des garçons est vue comme fâcheuse mais inévitable, mais est rejetée pour les filles. Un double standard existerait également pour l'évaluation des résultats scolaires. Les garçons auraient des capacités qu'ils n'exploiteraient pas, alors que les filles feraient « tout ce qu'elles peuvent » (446). De même, Jarlégan (1999) montre que, même si les résultats des filles et des garçons sont jugés comparables, les filles sont perçues comme ayant moins de potentiel que les garçons pour les mathématiques, mais comme plus attentives et faisant plus d'effort qu'eux. Les garçons sont ainsi perçus comme plus doués pour les mathématiques et les disciplines scientifiques et techniques en général ; les filles comme moins curieuses, moins audacieuses et plus intéressées par la littérature (Duru-Bellat & Jarlégan, 2001).

La recherche présentée ici s'est intéressée à l'influence du sexe de l'élève, inféré à partir du prénom inscrit sur la copie (prénom féminin/masculin) et de la discipline scolaire (discipline considérée comme féminine : le français ; discipline considérée comme masculine : les mathématiques) sur les notes attribuées par des enseignant-e-s du primaire. Il nous a semblé intéressant de focaliser notre regard, dans un premier temps, sur les évaluations réalisées en école primaire. En effet,

les précédentes études, déjà anciennes, se sont intéressées en majorité aux élèves et aux enseignant-e-s du collège (Desplats-Morfin, 1989 ; Spear, 1989). Par ailleurs, des recherches récentes de Jarlégan et collaborateurs (2011, 2016) semblent montrer une évolution dans les interactions en classe de primaire, vers plus d'égalité. Cette évolution, visible quand on s'intéresse aux interactions en classe, est-elle également perceptible dans les notations des enseignant-e-s du primaire ?

Hypothèses

Nous nous attendions donc, d'après Bressoux et Pansu (2003), Desplats-Morfin (1989), Spear (1989) et Vouillot (2002), à ce que :

- le genre de la discipline interagisse avec le sexe du prénom inscrit sur la copie : une copie de garçons en mathématiques et celle de filles en français obtiendraient de meilleures notes (Hypothèse 1),
- il existe une complicité de genre (Zaidman, 1996) : les enseignantes évalueraient plus favorablement les copies de filles et les enseignants celles de garçons (Hypothèse 2),
- les notes soient modulées en fonction du sexe de l'élève, de celui de l'enseignant-e et du genre de la discipline (Hypothèse 3).

RECHERCHE

Méthode

Cette recherche s'intéressait à l'évaluation de copies, de mathématiques et de français, portant soit un prénom de fille soit un prénom de garçon, par des enseignant-e-s de classe de cycle 3 (CM1-CM2).

Variables

Les variables indépendantes intrasujets étaient :

- Le sexe du prénom inscrit sur la copie (fille et garçon)
- Le genre de la discipline (français et mathématiques).

La variable indépendante intersujet était le sexe de l'enseignant-e qui évalue les copies.

Le plan d'expérience était donc : 2*2*2

La variable dépendante était la note attribuée par l'enseignant-e sur la copie et pouvait être comprise entre 0 et 10.

Participant-e-s

Vingt-quatre enseignant-e-s (moitié femmes et moitié hommes) d'une classe de cycle 3 (CM1 et CM2) ont participé à l'étude. Elles et ils avaient entre 24 et 50 ans, l'âge moyen est de 34,16 ans (écart-type = 8,82) et leur ancienneté se situait entre un an et 24 ans, l'ancienneté moyenne étant de 9,58 (ET = 8,38) Elles et ils ont été recruté-e-s par une démarche directe dans les écoles ou par co-optation.

Matériel et procédure

Le matériel, construit par un maître formateur titulaire d'une classe de CM1, apparaît sous la forme de deux évaluations, une en français et une en mathématiques. Le contrôle de français portait sur la compréhension littéraire d'un texte court à l'aide de questions ouvertes. Le contrôle de mathématiques se présentait sous la forme de petits problèmes portant sur la compréhension des quatre opérations mathématiques et celle des nombres décimaux.

Après avoir photocopié les évaluations en nombre suffisant, elles ont été remplies par 16 élèves de la classe. Chacun-e des élèves (huit filles et huit garçons de niveau scolaire varié) a eu pour consigne de répondre aux contrôles de français et mathématiques, une première fois en inscrivant leur prénom et une seconde fois en inscrivant un prénom du sexe opposé (souvent celui d'un frère, d'une sœur, d'un-e cousin-e...) Nous obtenions donc pour chaque discipline :

- 8 copies rédigées par une fille et portant un prénom féminin ;
 - 8 copies rédigées par une fille et portant un prénom masculin ;
 - 8 copies rédigées par un garçon et portant un prénom masculin ;
 - 8 copies rédigées par un garçon et portant un prénom féminin ;
- soit 32 copies de français et 32 copies de mathématiques.

Une fois le matériel construit, nous proposons à chaque enseignant-e de notre échantillon d'évaluer 32 copies (les 16 copies en français et les 16 en mathématiques des mêmes élèves avec le même prénom) Ainsi, par exemple, s'ils évaluaient les copies de Victor en français et en mathématiques, ils n'évaluaient pas celles de son « double féminin » Katia. Deux paquets de copies ont ainsi été créés et répartis de manière équitable en fonction du sexe de l'enseignant-e. Par ailleurs, un contrebalancement partiel a été réalisé, afin que, pour un même paquet, l'ordre de présentation des copies soit différent pour chaque enseignant-e.

Les enseignant-e-s avaient pour consigne de noter les copies entre 0 et 10, sachant qu'aucun barème n'accompagnait les copies. Le but réel de l'expérience n'a été révélé aux participant-e-s qu'après la remise des copies notées.

Résultats

Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel *statistica*.

Globalement, les copies portant un prénom féminin ($M = 5,36$ et $ET = 0,08$) et celles portant un prénom masculin ($M = 5,21$ et $ET = 0,17$) obtiennent des notes similaires ($F(1,20) < 1$, *ns*).

En revanche, l'interaction entre le sexe de la copie et le genre de la discipline est significative ($F(1,20) = 26,2$, $p < 01$).

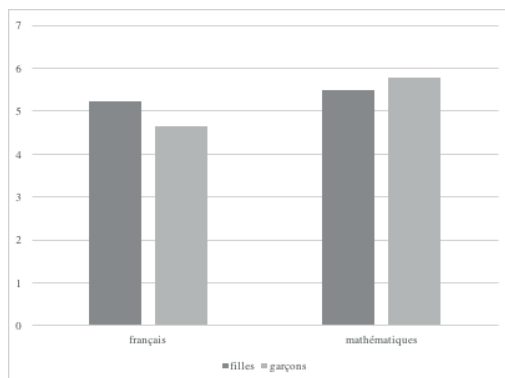


Figure 1 : Moyennes des notes en fonction du sexe de l'élève et du genre de la discipline

Conformément à l'hypothèse 1 (voir figure 1), les copies de français des filles ($M = 5,23$ et $ET = 0,09$) sont évaluées plus favorablement que celles des garçons ($M = 4,64$ et $ET = 0,10$, $F(1,20) = 19,01$, $p < 01$). En revanche, en mathématiques, les copies de garçons ($M = 5,77$ et $ET = 0,10$) ne sont pas évaluées

de manière plus favorable que celles des filles ($M = 5,48$ et $ET = 0,11$, $F(1,20) = 1,67$, $p > .21$). L'hypothèse 1 est donc partiellement validée.

L'hypothèse 2 envisageait une « complicité de genre », selon laquelle les enseignant-e-s évalueraient les copies des élèves de même sexe qu'elles et eux de manière plus favorable. L'interaction entre le sexe de la copie et le sexe de l'enseignant-e est bien significative ($F(1,20) = 8,43$, $p < 01$).

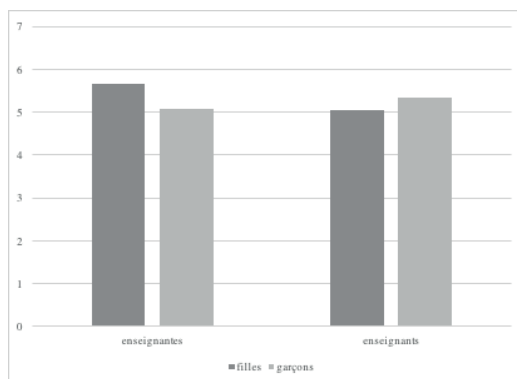


Figure 2 : Moyennes des notes en fonction du sexe de la copie et du sexe de l'enseignant-e

De manière cohérente à l'hypothèse 2 (voir figure 2), les copies de filles ($M = 5,67$ et $ET = 0,12$) sont mieux évaluées que celles des garçons ($M = 5,07$ et $ET = 0,18$) quand elles sont corrigées par les enseignantes ($F(1,20) = 7,53$, $p < 02$). En revanche, celles de garçons ($5,35$ et $ET = 0,18$) ne sont pas significativement mieux évaluées que celles des filles ($M = 5,05$ et $ET = 0,11$) quand les correcteurs sont des hommes ($F(1,20) = 1,85$, $p > .18$). L'hypothèse 2 est donc également partiellement vérifiée.

Enfin, l'hypothèse 3 s'intéressait à l'interaction entre les trois variables indépendantes. Cette interaction est significative ($F(1,20) = 13,63$, $p < 01$)

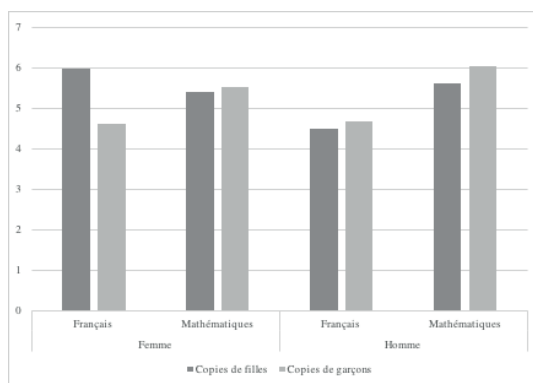


Figure 3 : Moyennes des notes en fonction du sexe de la copie, du genre de la discipline et du sexe de l'enseignant-e

Cette interaction semble particulièrement due aux évaluations de français réalisées par des enseignantes (voir figure 3). En effet, alors que pour les copies de

mathématiques, il n'y a pas de différence significative entre les notes des filles et celles des garçons, que l'enseignant soit de sexe féminin ou masculin (voir tableau 1), les enseignantes évaluent de manière plus favorable les copies de français provenant de filles plutôt que de garçons ($F(1,20) = 50,83, p < 01$).

Sexe correcteur	Discipline	Copies de filles	Copies de garçons
Femme	Français	5,97 (0,12)	4,62 (0,14) *
	Mathématiques	5,39 (0,15)	5,52 (0,25)
Homme	Français	4,48 (0,12)	4,67 (0,14)
	Mathématiques	5,61 (0,15)	6,03 (0,25)

* : significatif à $p < 01$

Tableau 1 : moyennes (et écarts-types) des notes obtenues en fonction du sexe de l'élève, du genre de la discipline et du sexe de l'enseignant-e

Discussion

Dans cette étude, dont l'objectif était d'appréhender quelle peut être l'influence du sexe de l'élève, de celui de l'enseignant-e et du genre de la discipline sur la notation des copies, plusieurs éléments apparaissent.

Tout d'abord, l'analyse des notes attribuées aux copies a permis de montrer qu'en français, les filles obtenaient de meilleures notes que les garçons, alors qu'il s'agit des mêmes copies (Hypothèse 1), tandis qu'en mathématiques, aucune différence significative n'a été relevée entre les copies attribuées aux filles et celles attribuées aux garçons. Ces résultats, qui peuvent paraître en contradiction avec ceux obtenus par Bressoux et Pansu (2003), Desplats-Morfin (1989) ou Spear (1989), sont toutefois en accord avec les résultats par Demoulin et Daniel (2013). À partir des bulletins scolaires d'élèves de 2nde, ces derniers montrent des différences significatives entre filles et garçons en français (les filles obtiennent des moyennes supérieures), alors que les résultats en mathématiques ne sont pas significativement différents. De même, si Mingat (1984) ne montre pas de différences entre filles et garçons en mathématiques, que ce soit au début ou à la fin du CP, une différence apparaît en français, au profit des filles, supériorité qui augmente entre le début et la fin du CP. Félouzis (1997) montre également que les filles sont mieux notées en français. Une surévaluation scolaire des filles à compétences égales pourrait s'expliquer par la perception des comportements des filles à l'école par les enseignant-e-s, comme plus conformes à leurs attentes (Duru-Bellat, 1995, 2016). Le comportement des garçons, perçu plus agité, voire contestataire, pourrait expliquer leur notation plus sévère en moyenne. Enfin, il faut noter également que d'autres recherches n'ont pas montré d'effet du sexe de l'élève sur les notes (Bressoux & Pansu, 2001).

Par ailleurs, le sexe de l'enseignant-e semble également avoir une influence sur les notations. Ainsi, on observerait une « complicité de genre » (Zaidman, 1996) entre enseignantes et élèves filles, ces dernières étant favorisées (Hypothèse 2). Cette complicité de genre ne s'observe toutefois pas entre enseignants hommes et élèves garçons, ce qui est cohérent avec les résultats obtenus par Jarlégan avec des élèves de même niveau scolaire mais avec une autre méthode, celle de l'observation (1999, 2016 ; Jarlégan et al., 2011). Elle est particulièrement visible pour les copies de français, attribuées à des filles et corrigées par des enseignantes (Hypothèse 3). Les autres études s'intéressant à l'influence du sexe de l'enseignant-e amènent à des conclusions plus nuancées. Ainsi, Lafontaine et Monseur (2009) obtiennent des résultats ambigus : pour certaines copies, les enseignants

hommes sont plus indulgents avec les filles qu'avec les garçons, alors que les enseignantes sont plus sévères avec les filles. Sur d'autres copies, la différence n'est pas significative. Demoulin et Daniel (2013) n'obtiennent pas de différences significatives entre les copies de filles et de garçons en français selon le sexe de l'enseignant, alors qu'en mathématiques, l'interaction est significative : les enseignantes jugent moins favorablement les copies de filles que celles de garçons et moins favorablement que leurs collègues hommes. Les différences dans les évaluations des copies de filles et de garçons par des enseignant-e-s ne sont donc pas systématiquement observées.

Si notre recherche a pu montrer des différences entre les notes obtenues par les filles et les garçons en français, quand l'enseignant est une femme, elle n'a pas pu mettre en évidence d'effet en mathématiques, qui semble pourtant une discipline dont les enjeux semblent plus importants pour la réussite future de l'élève. Nos hypothèses sont donc partiellement validées. Les effets, obtenus il y a quelques années par Desplats-Morfin (1989) et Spear (1989) notamment, tendent-ils à s'amenuiser actuellement, tout comme les différences d'interactions en classes primaires (Jarlégan *et al.*, 2010, 2011 ; Younger & Warrington, 2002) ? Peut-être grâce à une plus grande sensibilisation des enseignant-e-s aux effets des stéréotypes de sexe à l'école, comme le suggère Jarlégan (2016) ? Cette sensibilisation, réalisée au travers des actions menées au sein des académies, mais également une évolution générale des mentalités, peuvent avoir contribué au changement des représentations des enseignant-e-s. Il semble également que de plus en plus de parents sont sensibles à la question des inégalités entre les sexes et manifestent auprès des équipes pédagogiques une volonté de voir se mettre en place de bonnes pratiques éducatives.

Par ailleurs, afin de compléter les résultats obtenus au cycle 3, d'autres études doivent être réalisées, notamment au collège, où l'enjeu des disciplines devient prégnant, étant donné que s'amorcent les premiers choix d'orientation scolaires qui préfigurent les futures insertions professionnelles. Les évolutions notées par Jarlégan (2016), dans le sens d'une plus grande égalité, sont-elles également perceptibles dans les notations des enseignant-e-s du collège, alors que des différences dans les interactions peuvent encore y être observées (Collet, 2015) ? De même, nous pourrions nous demander si les appréciations portées sur les copies pourraient influencer, plus que la note, le sentiment de compétences des élèves filles et garçons. En effet, même si on note une plus grande réussite scolaire des filles, cette réussite ne se retrouve pas dans les choix d'orientation encore fortement sexués et dans les insertions professionnelles des femmes, qui sont souvent synonymes de discrimination (ségrégation horizontale, verticale, salaires...).

En outre, nous pouvons nous demander quels pourraient être les effets des représentations des enseignant-e-s sur les nouvelles modalités d'évaluation du socle commun des connaissances, des compétences et de la culture (loi du 3 juillet 2013), sous forme de quatre niveaux, qui sont de plus en plus fréquentes au détriment des évaluations chiffrées sous forme de notes. L'évaluation d'un niveau de compétences serait-elle soumise aux mêmes biais ? Se pose alors la question des outils et moyens mis à disposition des enseignant-e-s pour passer d'une évaluation chiffrée à celle d'un niveau de compétences : n'y aurait-il pas toujours un passage par une note pour définir un niveau de compétences ? Ou, au contraire, une évaluation d'acquisition de compétences indépendante de toute note ? Mais, dans cette perspective, ne risque-t-on pas de voir ressurgir plus de biais, puisque les enseignant-e-s n'attribuent pas les mêmes compétences aux élèves filles et garçons (Morlaix, 2015 ; Mosconi & Marry, 2014 ; Vouillot, 2002) ?

Enfin, outre leur impact sur les interactions avec les élèves et les notations, nous pouvons nous interroger sur l'influence des représentations des enseignant-e-s sur les comportements effectifs des élèves, que ce soit lors des productions orales ou écrites. Ainsi, les représentations et les attentes des enseignant-e-s pourraient fonctionner comme des prophéties autoréalisatrices (Good & Brophy, 2003), qui sont la réalisation effective d'une attente pourtant erronée à propos d'autrui, un jugement erroné de la situation initiale auquel l'élève va se conformer et contribuer ainsi à rendre vrai (Bressoux, 2002). Ces attentes favorisent la confiance des garçons dans leurs capacités en mathématiques mais défavorisent celle des filles. Or, pour Martinot (2006), pouvoir se percevoir comme un bon élève et se projeter dans l'avenir en pensant réussir semble favorable à une plus grande réussite scolaire au travers l'engagement et la persévérance dans une tâche.

Sabine De BOSSCHER*

Vanessa FOURNIER *

Laurent CARTON**

*Université Lille SHS

EA 4072 – PSITEC

(Psychologie : Interactions, Temps,

Émotions, Cognition)

** Inspecteur de l'Éducation Nationale

Circonscription de Béthune 3

Abstract : The aim of the study is to contribute to a better understanding of the influence of gendered representations of teachers on student scoring. Primary school teachers evaluated the same copies with a feminine or masculine first name, in French (discipline perceived as feminine) and in mathematics (as masculine) The results show that, unlike previous studies, no difference is significant in mathematics. In French, they show a complicity of gender : the female teachers evaluate more favorably the girls students.

Keywords : Mark, pupil gender, teacher gender and school subjects

Bibliographie

- Ayral S. (2010) « Sanctions et genre au collège » – *Socio-logos. Revue de l'Association Française de Sociologie* 5 (2-9).
- Backe-Hansen E. & Ogden, T. (1996) « Competent girls and problematic boys ? Sex difference in two cohorts of Norwegian 10- and 13-year-olds » – *Childhood* 3 (331-350).
- Baudelot C. & Establet R. (2006) *Allez les filles. Une révolution silencieuse*. Paris : Points.
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la France » – in : J.-P. Terrail (éd.) *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux* (105-112). Paris : La Dispute.
- Beaman R., Wheldall K., & Kemp C. (2006) « Differential teacher attention to boys and girls in the classroom » – *Educational Review* 58 (339-366).
- Bennacer H. (2008) « Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation » – *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 58 (75-87).

- Bouchard C., Cloutier R. & Gravel F. (2006) « Différences garçons-filles en matière de prosocialité » – *Enfance* 58 (377-393).
- Bouchard P., St-Amand J.-C. & Tondreau J. (1996) « Les filles réussissent mieux. Pourquoi ? » – *Options* 14 (153-169).
- Bressoux P. (2002) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*.
<http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, < edutice-00000286>
- Bressoux P. & Pansu P. (2001) « Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire » – *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 30 (353-371).
- Bressoux P. & Pansu P. (2003) *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Brophy J. (1985) « Interactions of male and female students with male and female teachers » – in : L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (eds.) *Gender in*
- Brugailles C. & Cromer S. (2005) *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- Chaponniere M. (2006) « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui » – in : A. Dafflon-Novelle (éd.) *Filles et garçons. Socialisation différenciée ?* (127-144). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Collet I. (2015) « Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre » – *Revue Internationale d'Ethnographie* 4 (6-22).
- Demoulin H. & Daniel C. (2013) « Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre » – *L'orientation Scolaire et Professionnelle* 3 (367-397).
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2017) *Filles et garçons sur le chemin : de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Desplats-Morfin M. (1989) *Les femmes et la physique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle. Université de Strasbourg 2.
- Duru-Bellat M. (1995) « Filles et garçons à l'école. Approches sociologiques et psycho-sociales. 2^e partie : la construction scolaire des différences entre les sexes » – *RFP* 110 (75-109).
- Duru-Bellat M. (2008) « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? » – *Travail, Genre et Sociétés* 19 (131-149).
- Duru-Bellat M. (2011) « Ce que la mixité fait aux élèves » – in : F. Molewski et H. Périvier (éds.) *Les discriminations entre les femmes et les hommes* (233-251). Paris : Presses de Sciences Po Académique.
- Duru-Bellat M. (2016) « À l'école du genre » – *Enfances & Psy* 69 (90-100).
- Duru-Bellat M. & Jarlegan A. (2001) « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire » – in : T. Blöss (éd.) *La dialectique des rapports Hommes-Femmes* (73-88). Paris : PUF.
- Dutrevis M. & Toczek M.-C. (2007) « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France » – *L'Orientation Scolaire et professionnelle* 36 (379-400).
- Felouzis G. (1993) « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons » – *Revue Française de Sociologie* 34 (199-222).
- Felouzis G. (1997) *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

- Francis B. (2000) « The gendered subject : students' subject preferences and discussions of gender and subject ability » – *Oxford Review of Education* 26 (35-48).
- Gagnon C. (1998) « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe » – *Recherches Féministes* 11 (19-45).
- Good T. L. & Brophy J. (2003) *Looking in classrooms* (9th edition). London : Pearson Education.
- Goodman A. & Gregg (2010) *The importance of attitude and behaviour for poorer children's educational attainment*, York, UK : Joseph Rowntree Foundation.
- Gouyon M. & Guerin S. (2006) « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique » – *Économie et Statistique* 398 (59-84).
- Jarlegan A. (1999) « La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire » - Thèse Université de Bourgogne.
- Jarlegan A. (2016) « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole » – *Le Français Aujourd'hui* 2 (77-86).
- Jarlegan A. & Tazouti Y. (2012) « Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section » – *Éducation et Socialisation* 32 (1-12).
- Jarlegan A., Tazouti Y. & Flieller A. (2011) « L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant (e) s et les interactions verbales enseignant (e)-élève » – *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 26 (33-50).
- Jarlegan A., Tazouti Y., Flieller A., Kerger S. & Martin R. (2010) « Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg » – *RFP* 173 (67-84).
- Lafontaine D. & Monseur C. (2009) « Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? » – *Mesure et Évaluation en Éducation* 32 (71-98).
- Martinot D. (2006) « Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire » – in : B. Galand et E. Bourgeois (éds.) *(Se) Motiver à apprendre* (27-39). Paris : PUF.
- Mingat A. (1984) « Les acquisitions scolaires de l'élève de CP : les origines des différences » – *RFP* 69 (49-63).
- Monteil J.-M. (1989) *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Monteil J.-M. & Huguet P. (2001) « De quelques contextes de l'instruction : influences sur les performances cognitives » – in : J.-M. Monteil et J.-L. Beauvois (éds.) *La psychologie sociale : des compétences pour l'application* (371-393). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Morin-Messabel, C. & Ferriere, S. (2008) « Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. De la variation de l'habillage de la tâche sur les performances à l'école élémentaire » - *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 80 (13-26).
- Morlaix S. (2015) « Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? » – *Les Documents de Travail de l'IREDU* 2 (1-23). <halshs-01111163>

- Mosconi N. (1998) « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école ? » – *Recherches Féministes*, 11 (7-17).
- Mosconi N. (1999) « Limites de la mixité laïque et républicaine » – *Les Cahiers Pédagogiques* 372 (8-11).
- Mosconi N. & Marry C. (2014) « Genre et éducation » – in : J. Beillerot et N. Mosconi (éds.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (443-455). Paris : Dunod.
- Myhill D. (2002) « Bad boys and good girls ? Patterns of interaction and response in whole class teaching » – *British Educational Research Journal* 28 (340-352).
- Pagé. P. & Gravel F. (2001) « Évaluation psychosociale des élèves à la maternelle : que reflètent les différences sexuelles ? » – *Revue Préscolaire* 39 (9-12).
- Sinigaglia-Amadio S. (2014) « Inégalités de genre. Du traitement des femmes et des hommes dans les manuels scolaires du secondaire en France » – in : S. Sinigaglia-Amadio (éd), *Enfance et genre. De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences* (109-129). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Spear M. G. (1989) « Sex Bias in Science teacher's rating of work and pupils characteristics » – *European Journal of Science Education* 6 (369-377).
- Vouillot, F. (2002) « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation » - *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31 (485-494).
- Vouillot F., Mezza J., Steinbruckner M. L. & Thienot L. (2011) *Orientation scolaire et discrimination : quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris : La Documentation Française.
- Younger M. & Warrington M. (2002) « Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions » – *British Educational Research Journal* 28 (353-373).
- Younger M., Warrington M. & Williams J. (1999) « The gender gap and classroom interactions : reality and rhetoric ? » – *British Journal of Sociology of Education* 20 (325-341).
- Zaidman C. (1996) *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.