



Les effets du sexe et de l'orientation de genre sur la réussite et le positionnement dans la hiérarchie au sein de plusieurs disciplines

Julien Moniotte, Marie-Paule Poggi

► To cite this version:

Julien Moniotte, Marie-Paule Poggi. Les effets du sexe et de l'orientation de genre sur la réussite et le positionnement dans la hiérarchie au sein de plusieurs disciplines. 2016. hal-01446074

HAL Id: hal-01446074

<https://hal.science/hal-01446074v1>

Preprint submitted on 25 Jan 2017

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.

Les effets du sexe et de l'orientation de genre sur la réussite et le positionnement dans la hiérarchie au sein de plusieurs disciplines

Julien Moniotte* & Marie-Paule Poggi**

**Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF - EA 4697)*

Université de Picardie Jules Verne

***Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF-EA 4538)*

Université des Antilles et de la Guyane

Introduction

Les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons (Baudelot & Establet, 1992). Cependant en EPS, elles réussissent moins bien, avec environ 1,1 point de moins au bac (David, 2000). Cet écart a diminué. En 2015, la moyenne des filles en EPS au bac général et technologique était de 13,58, contre 14,12 pour les garçons fréquentant les mêmes filières. Celle des filles de bac professionnel était de 12,39 ; celle des garçons de la même filière était de 13,12 (chiffres du rapport annuel session 2015 de l'évaluation aux baccalauréats, BEP et CAP en EPS). Comment expliquer cet échec atypique des filles en EPS ? Selon Combaz & Hoibian (2007), l'intervention du corps en EPS, sous couvert d'évidence « biologique », occulte la dimension socialement construite d'inégalités de réussite entre garçons et filles. S'en tenir à la variable « sexe biologique » ne suffit pas pour étudier ce phénomène. Pour rendre compte de cette construction sociale, notre choix s'est porté sur la variable « genre », mesurée par un inventaire des rôles de sexe. Le genre permet de distinguer « sexe biologique » et « sexe social » – produit de l'intériorisation de normes et rôles sociaux. A l'unicité et l'invariance du sexe s'oppose la pluralité et la « relative » (car liée à l'inertie des habitus) variabilité du genre. Prendre en compte le genre permet de jeter un autre regard sur les écarts de notation entre garçons et filles à l'école. En effet, comme l'ont déjà montré différentes recherches (Combaz, 1992 ; Merle, 1998 ; Bourdieu & de Saint Martin, 1975), la distribution des notes est davantage liée aux caractéristiques sociales des élèves qu'à leur profil biologique ou à la mesure objective de leurs performances. La notation est le produit d'un jugement professoral fondé en partie sur des critères implicites et diffus qui ne sont pas socialement neutres ; l'étude de ses variations nécessite de prendre en considération autant le sexe que le genre. C'est donc à l'analyse des liens

entre notation, sexe et genre qu'est consacré cet article. Les résultats montrent que les hiérarchies produites dans le lycée étudié sont liées à des facteurs non scolaires. Le genre, plus que le sexe, semble peser sur la réussite (à travers les notes distribuées) et donc à terme sur le destin scolaire voire professionnel des élèves. Mieux vaut posséder les traits « masculins » pour obtenir les meilleures notes. En EPS, ce résultat ne surprend guère tant la discipline semble historiquement associée aux valeurs de masculinité véhiculées par le sport, même si contenus d'enseignement et formes de transmission évoluent et peuvent varier en contexte (Verscheure, Amade-Escot & Chiocca, 2006). Dans les autres disciplines, cette tendance est plus inattendue sauf à considérer que l'École, principale structure de socialisation, constitue un rouage privilégié du processus de « la domination masculine », et ainsi « contribue très fortement à la perpétuation des rapports sociaux de domination entre les sexes » (Bourdieu, 1998, p.124).

Au-delà de la seule analyse des pratiques de notation des enseignants, cette recherche se préoccupe des effets possibles de ces dernières sur la transformation/perpétuation des rapports sociaux (de sexe notamment). Dans quelle mesure l'Ecole constitue, comme l'affirme Bourdieu (1998), l'instance qui contribue le plus efficacement à la reproduction de la hiérarchie masculin/féminin ? Après avoir présenté plusieurs apports théoriques sur le genre et l'évaluation-notation scolaire, puis la méthodologie utilisée, nous observons l'effet du sexe et du genre sur la réussite scolaire générale, puis dans cinq disciplines.

1. Quelques travaux précurseurs

1.1. Sexe/genre et choix du BSRI

Selon Goffman (2002), le genre est une construction sociale et non biologique ; chaque société définit des normes de la masculinité et de la féminité, pouvant renvoyer à des attributs appréciés et/ou dépréciés. Il a trait non à la différence, mais à la différenciation sociale des sexes (Mathieu, 2002). Il sépare les discriminations sociales des différences biologiques et dévoile les mécanismes de construction de la masculinité et la féminité. Pour Marro (2005), c'est un système de normes de sexe qui définit des modèles interdépendants et intégrés de traits de comportements ou personnalités et surtout des rôles de sexe auxquels hommes et femmes sont censés se soumettre ; les normes de masculinité n'existent que par rapport aux normes de féminité et inversement. Marro insiste sur le caractère systémique du genre et les positions asymétriques qu'il génère entre masculin et féminin. Ceux-ci sont opposés dans la représentation traditionnelle des rôles sexués : une conception bipolaire et unidimensionnelle, masculinité et féminité s'excluant mutuellement, l'un étant le contraire de l'autre. Cette conception essentialiste est

combattue par le courant du constructivisme sexué qui revendique la séparation entre sexe et genre (Vinet, 2008). Il démonte la représentation dominante du couple masculin-féminin (Constantinople, 1973) ; ces deux présupposés, bipolarité et unidimensionnalité, sont erronés. Les comportements « masculins » ne sont pas la négation des comportements « féminins ». Masculinité et féminité sont deux dimensions distinctes et indépendantes l'une de l'autre. Chaque individu peut posséder à la fois des traits « féminins » et « masculins ».

En 1974, s'appuyant sur les réflexions et travaux susmentionnés, Bem crée le BSRI (Bem Sex Role Inventory) pour mesurer l'orientation de genre. Selon Marro (2005), le concept d'orientation de genre proposé par Bem renvoie au degré d'adhésion (et à sa variabilité) d'un individu aux Rôles de sexe. Marro remarque que ces Rôles sont composés de petits rôles élémentaires, renvoyant à des traits/comportements (par exemple, sensible vs indépendant), puis à des tâches inégalement valorisées socialement (par exemple, faire le ménage vs faire le jardin). Le BSRI permet de classer les sujets en quatre catégories. Il mesure le degré d'adhésion des individus aux petits rôles masculins ou féminins – qui serviraient d'actes préparatoires aux Rôles, selon la terminologie de Marro (2005). Les typés « masculins » (« féminins ») endossent (rejetent) les traits/rôles « masculins » tout en rejetant (endossant) les traits/rôles « féminins ». Pour leur part, les androgynes endossent traits « masculins » et « féminins », alors que les non différenciés les rejettent. L'orientation de genre mesurée par un BSRI est une photographie à un instant t. Elle sert à comparer les élèves entre eux. Le BSRI permet d'utiliser une variable enrichissant l'analyse sur le genre et d'observer comment la possession de traits socialement connotés influe sur la notation et la fabrication de hiérarchies scolaires. Plusieurs critiques ont été formulées envers cet inventaire. Verscheure *et al.* (2006) le considèrent trop essentialiste, figeant les individus dans des typologies étroites et insensibles au contexte. Les chercheuses préfèrent utiliser le terme de « position de genre » à celui d'« identité de genre » pour rendre compte du caractère évolutif du genre. Pour notre part, nous utilisons « orientation de genre » et partageons l'idée du caractère évolutif sans oublier toutefois le poids des invariants liés à l'inertie des habitus.

En outre, Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) reproche à l'androgynie psychologique, dont le BSRI est un des outils, d'ignorer l'asymétrie des genres – la plus grande valorisation des rôles masculins – et réfute l'idée que la désirabilité ou l'utilité sociale des traits masculins et féminins soient équivalentes dans de nombreuses situations. Lentillon (2007) évite cette asymétrie en raisonnant uniquement à partir de l'échelle de masculinité du BSRI dans son étude centrée sur l'EPS. Nous raisonnerons également à partir des échelles de masculinité et de féminité pour compléter notre

raisonnement à partir des orientations de genre et analyser finement la rentabilité des traits masculins et féminins dans les différentes matières.

Donnelly et Twenge (2016) ont produit une méta-analyse sur l'évolution des scores sur les échelles de féminité et de masculinité de tests BSRI de jeunes femmes et jeunes hommes entrant au *college* aux Etats-Unis. Leurs résultats montrent qu'entre 1974 et 1994, le score sur l'échelle de masculinité des filles a largement augmenté, mais pas celui sur l'échelle de féminité. Entre 1994 et 2012, ce sont les scores des filles sur l'échelle de féminité qui ont évolué ; ils ont diminué de manière significative. Les auteures pensent que cette baisse pourrait s'expliquer par l'augmentation du degré de narcissisme des individus aux Etats-Unis ; humilité et empathie sont des qualités qui ont été dévalorisées dans cette société narcissique. Il est également possible que la féminité des femmes ait évolué vers de nouvelles formes, plus centrées sur l'apparence physique que sur les qualités psychologiques (Donnelly et Twenge, 2016).

Donnelly et Twenge (2016) se demandent dès lors si le BSRI mesure encore les stéréotypes de sexe, ceux-ci ayant évolué depuis les années 1970, rendant potentiellement caduque l'association de certains items du test avec le genre féminin ou masculin. Certains items (rôles, traits) considérés comme étant plus appropriés aux femmes (ou aux hommes) au milieu des années 1970 ne le sont plus forcément aujourd'hui. Il se peut que les jeunes filles et les jeunes garçons des années 2010 aient pris des distances par rapport aux stéréotypes de sexe par rapport à leurs aînés, mais il n'est pas à exclure que ces stéréotypes se soient déplacés, aient mutés. Remarquons que la version française du test BSRI utilisée pour cette étude échappe en partie à cette critique, puisqu'elle a été validée beaucoup plus récemment (à la fin des années 1990, au début des années 2000). Néanmoins, Donnelly et Twenge (2016) soulignent un autre biais du BSRI : l'impossibilité de mesurer l'impact du biais de désirabilité sociale des réponses des individus à ce test.

Malgré ses limites, nous avons choisi d'utiliser un test de type BSRI, car celui-ci nous donne un point de comparaison avec les études antérieures ayant utilisé ce test dans le cadre de l'école ou de l'EPS. Par ailleurs, le BSRI présente l'intérêt d'aider à « situer une personne donnée, indépendamment de son sexe biologique, sur une échelle de masculinité et une échelle de féminité » (Terret, Cogérino, Rogowski, 2006, p. 30), autrement dit de distinguer sexe et genre et de distribuer les sujets sur quatre profils bien identifiés, sans perdre de vue les scores obtenus sur les échelles de féminité et de masculinité.

1.2. Effets du sexe et du genre sur l'évaluation, la notation et la réussite scolaire

Nous analysons, par le croisement de l'orientation de genre, du sexe et des notes, la construction

des hiérarchies scolaires. En effet, évaluer par la notation c'est créer des hiérarchies d'excellence (Perrenoud, 1998). Comme le rappelle Felouzis (1997), les différents écarts de notation mis en lumière par les expériences de docimologie montrent qu'il n'existe pas d'évaluation objective. Par exemple, à compétences égales à des tests standards, les filles obtiennent en moyenne 0,78 point de plus que les garçons (Terrail, 1995, cité par Merle, 1996). Leur application et leur « sérieux » seraient récompensés, l'agitation des garçons sanctionnée. Pourtant, en EPS, les résultats des filles sont inférieurs. Ce retard trouve plusieurs explications : la moindre pratique d'APS en dehors du cadre scolaire et le recours fréquent, en cours d'EPS, aux sports, marqués par les modèles sociaux masculins (Davis & Louveau, 1998/2003), des attentes sexuées en EPS (Chalabaev, 2006) ou bien encore des interactions enseignants/garçons plus fréquentes (Trottin & Cogérino, 2003). Verscheure et Amade-Escot (2004) expliquent ce dernier point par le fait que les enseignants s'appuient sur les bons élèves (en EPS, les garçons) pour assurer l'avancée du savoir. Par ailleurs, Lentillon et Cogérino (2005) notent que les garçons monopolisent d'avantage l'attention des enseignants d'EPS par la création d'incidents. Vigneron (2004) pointe deux *curricula* cachés : attention et sérieux pour les filles, dynamisme et engagement pour les garçons. D'après Forquin (1989), le curriculum caché désigne ce qui s'acquiert à l'école, par exemple des valeurs, des rôles ou encore des représentations, « sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (p. 23). La transmission de *curricula* cachés est susceptible d'être activée par des attentes différenciées des enseignants. En effet, Coupey (1995) montre qu'en EPS, les garçons progressent plus que les filles dans les classes de CP où les enseignants déclarent avoir des attentes différenciées (dans 70% des cas, ils attendent plus des garçons). Ces dernières sont susceptibles d'activer la transmission de *curricula* cachés.

Plusieurs recherches ont montré que la combinaison des variables « sexe » et « genre » avaient une influence sur la réussite scolaire. Par exemple, Baudoux et Noircent (1998) soulignent que la masculinité aurait des effets bénéfiques sur la réussite scolaire. Les filles de leur étude (entrantes au collégial Québécois) ont des résultats scolaires significativement différents selon leur « genre », alors que cette variable n'a pas d'effet pour les garçons et que l'écart inter-sexe n'est pas significatif. Pour les élèves entrant au collégial (une étape intermédiaire entre le secondaire et l'université), la hiérarchie observée est la suivante : les filles « TM » devancent les garçons « TM », puis les filles « AND », les filles « TF », les garçons « AND », les garçons « TF ». Aux première et deuxième sessions d'examen au collégial, il n'y a toujours pas de différences inter-sexes, mais les différences inter-genres s'estompent. Les filles typées masculines si elles restent le groupe obtenant les meilleurs résultats, ne se distinguent plus des autres groupes de filles de

manière statistiquement significative. Par ailleurs, aux deux sessions, les résultats des trois groupes de filles dépassent ceux des trois groupes de garçons et la hiérarchie parmi les garçons a été modifiée, les garçons typés masculins étant dépassés par les typés féminins et les androgynes à la session 1, puis dépassés uniquement par les typés féminins à la session 2. Nous pouvons regretter que les auteurs ne distinguent pas « AND » et « ND », considérant que ce n'est pas nécessaire car « les uns comme les autres sont aschématiques puisqu'ils n'assortissent pas les traits du questionnaire en fonction de la connotation sexuelle » (Baudoux & Noircent, 1998, p. 362). Néanmoins, leur étude permet de répondre aux nombreux messages médiatiques qui parlent d'une crise d'identité des garçons à l'École, notamment à cause de la féminisation du corps enseignant. Puisque les filles et garçons typés masculins réussissent mieux avant d'entrer au collégial, les traits masculins semblent scolairement rentables. Ils semblent l'être tout particulièrement en éducation physique, notamment en France. En effet, Fontayne (1999, cité par Lentillon, 2007), puis Lentillon (2007) montrent que les individus qui endossent à un degré élevé les traits et rôles masculins – typés masculins ou androgynes selon un test de type BSRI –, qu'ils soient garçons ou filles, obtiennent des résultats significativement plus élevés en éducation physique que ceux qui les rejettent – typés féminins ou non différenciés selon le même test. Par ailleurs, Lentillon (2007) montre que les élèves typés féminins et non différenciés désirent des notes en EPS significativement plus faibles que leurs camarades typés masculins et androgynes.

Cadre théorique et questions de recherche

Prolongeant les travaux centrés sur le concept de l'orientation de genre, notre étude s'appuie sur le constructivisme sexué (Constantinople, 1973 ; Bem, 1978).

Nous cherchons à expliciter les mécanismes de production de la réussite dans diverses disciplines à travers l'orientation de genre et le sexe. Comme le précise Perrenoud (1998, p. 27), réussite et échec scolaires résultent « du jugement différentiel que l'organisation scolaire porte sur les élèves, sur la base de hiérarchies d'excellence établies à des moments du cursus qu'elle choisit et selon des procédures d'évaluation qui lui appartiennent ». L'originalité de notre étude réside dans l'analyse des hiérarchies produites par plusieurs disciplines pour une même population scolaire. Nous tenterons de déconstruire ces hiérarchies. Comment ces dernières sont-elles fabriquées ? Les mêmes variables (sexe et genre) agissent-elles différemment selon les disciplines ?

Ceci nous conduit à formuler les hypothèses suivantes :

- Puisque les garçons ont de meilleurs résultats que les filles en EPS, nous nous attendons à ce que les élèves qui endossent les traits et rôles connotés masculins, c'est-à-dire qui obtiennent des

scores élevés sur l'échelle de masculinité obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades.

- Puisque dans les autres disciplines, soit l'inverse se produit, soit les écarts sont très faibles malgré la sur-sélection à laquelle les garçons (de notre échantillon) ont été soumis, nous nous attendons à ce que les élèves qui endossent les traits et rôles connotés féminins, c'est-à-dire qui obtiennent des scores élevés sur l'échelle de féminité obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades.

- Par conséquent, quelque soit la discipline, nous nous attendons à ce que les élèves androgynes qui endossent à la fois les traits masculins et féminins obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades, excepté en EPS. Dans cette discipline, nous nous attendons à ce que les élèves typés masculins obtiennent des résultats similaires aux élèves androgynes, étant donné la connotation masculine de l'EPS.

2. Méthodologie

En 2007, 499 lycéens (191 garçons, et 308 filles) d'un établissement favorisé ont été soumis à une version courte du BSRI (Fontayne et *al.*, 2000), complétée par les notes relevées sur les bulletins. Le taux de réussite au bac dans ce lycée fut de 97% en 2007. La proportion de garçons d'origine favorisée (environ 1 sur 2) y est plus importante que celle des filles issues des mêmes milieux (moins de 1 sur 3). Tous ces lycéens ne sont pas notés dans chaque discipline étudiée (*e.g.* seuls les élèves de terminale sont notés en philosophie). Pour définir l'orientation de genre, les populations « garçons » et « filles » sont séparées. Pour chacune d'elles, les médianes sur les échelles (composant le BSRI) de masculinité (M) et de féminité (F) sont calculées empiriquement. Le « genre » est donc relatif à la population étudiée, ce qui ne pose pas de problème, considérant que la notation donne des informations sur la place des élèves les uns par rapport aux autres. La discussion de nos résultats est liée au profil particulier de notre échantillon et n'a guère de prétention à la généralisation.

Par la suite, le « genre » de chaque sujet sexué est déterminé par ses scores sur M et F par rapport aux médianes ce qui permet de définir quatre modalités : masculin, féminin, androgyne et non différencié. Les appellations « typés » « masculins » (TM) ou « féminins » (TF), « androgynes » (AND) et « non différenciés » (ND) renvoient à nos mesures. Cette construction du genre est basée uniquement sur la comparaison entre élèves de notre échantillon. Pour rappel, nous considérons l'orientation de genre comme une construction sociale susceptible d'évoluer.

Tableau 1 : Construction du « genre » (effectifs des filles et garçons de notre échantillon)

	AND	ND	TF	TM	Total
Un garçon	28,8 % (50)	24,1 % (46)	22 % (42)	25,1 % (48)	191
Une fille	26 % (80)	23,1 % (71)	23,7 % (73)	27,3 % (84)	308
Total	27,1 % (135)	23,5 % (117)	23,1 % (115)	26,5 % (132)	499

En utilisant les quartiles, les moyennes annuelles obtenues dans les différentes matières, de même que les moyennes générales ont été regroupées dans quatre classes représentant les hiérarchies scolaires : un groupe d'élèves formant l'élite locale (le dernier quartile), un groupe d'élèves « assez bons », un groupe d'élèves « moyens » et un groupe avec les élèves obtenant les moins bons résultats par rapport à leurs camarades (le premier quartile).

La variable relative aux scores sur M (l'échelle de masculinité) et F (l'échelle de féminité) a été construite par la méthode des centres mobiles appliquée à l'ensemble de la population (garçons et filles mélangés). La méthode des centres mobiles permet de créer des groupes avec une cohérence mathématiques plus forte (au sein des groupes, les scores des individus sont plus proches que dans des groupes définis à partir des quartiles). Néanmoins, cela peut s'accompagner d'un déséquilibre numérique des différents groupes. Nous avons ainsi généré deux nouvelles variables : « classe-auto-M » et « classe-auto-F ».

Nous avons utilisé plusieurs tests statistiques suivant les croisements effectués. Le test de Fisher a été utilisé pour les croisements d'une variable qualitative (par exemple, le sexe ou le genre) avec une variable numérique (par exemple la moyenne annuelle en mathématiques). Les résultats du test sont présentés à chaque fois entre parenthèses et prennent la forme suivante : $V_{\text{inter}} = x$, $V_{\text{intra}} = y$, $F = z$, $1-p = n\%$.

Pour les croisements de deux variables qualitatives (par exemple le sexe avec les moyennes en mathématiques réparties en quatre classes de notes, ce qui rend compte de la hiérarchie dans cette matière), le test de χ^2 a été utilisé. Dans de rares cas, lorsque les effectifs étaient trop faibles pour que le χ^2 soit valide, ce test a été remplacé par le test exact de Fisher.

3. Résultats

3.1 Moyennes annuelles selon le sexe et le genre

Filles et garçons obtiennent, dans l'ensemble, des moyennes générales annuelles équivalentes. Par ailleurs, les élèves typés masculins (filles et garçons) obtiennent des résultats « généraux » significativement élevés par rapport à leur camarades, tout particulièrement les élèves ND ($V_{\text{inter}} = 21,44$, $V_{\text{intra}} = 3,23$, $F = 19,93$, $1-p = 99,97\%$).

Des phénomènes similaires ont été observés au niveau des moyennes en mathématiques ($V_{inter} = 33,00$, $V_{intra} = 10,60$, $F = 9,34$, $1-p = 97,42\%$) et histoire-géographie ($V_{inter} = 12,16$, $V_{intra} = 4,13$, $F = 8,84$, $1-p = 96,80\%$). Les élèves TM obtiennent, en moyenne, des résultats significativement supérieurs à ceux de leurs camarades. Dans ces deux matières, le groupe des ND est le groupe obtenant les moins bons résultats (ceux-ci étant particulièrement proches de ceux du groupe des TF en mathématiques).

Dans les trois cas, l'effet du genre sur les moyennes est significatif (voire TS pour les moyennes générales), il n'y a pas d'effet du sexe sur les moyennes, et l'interaction du sexe et du genre ne produit pas d'effet.

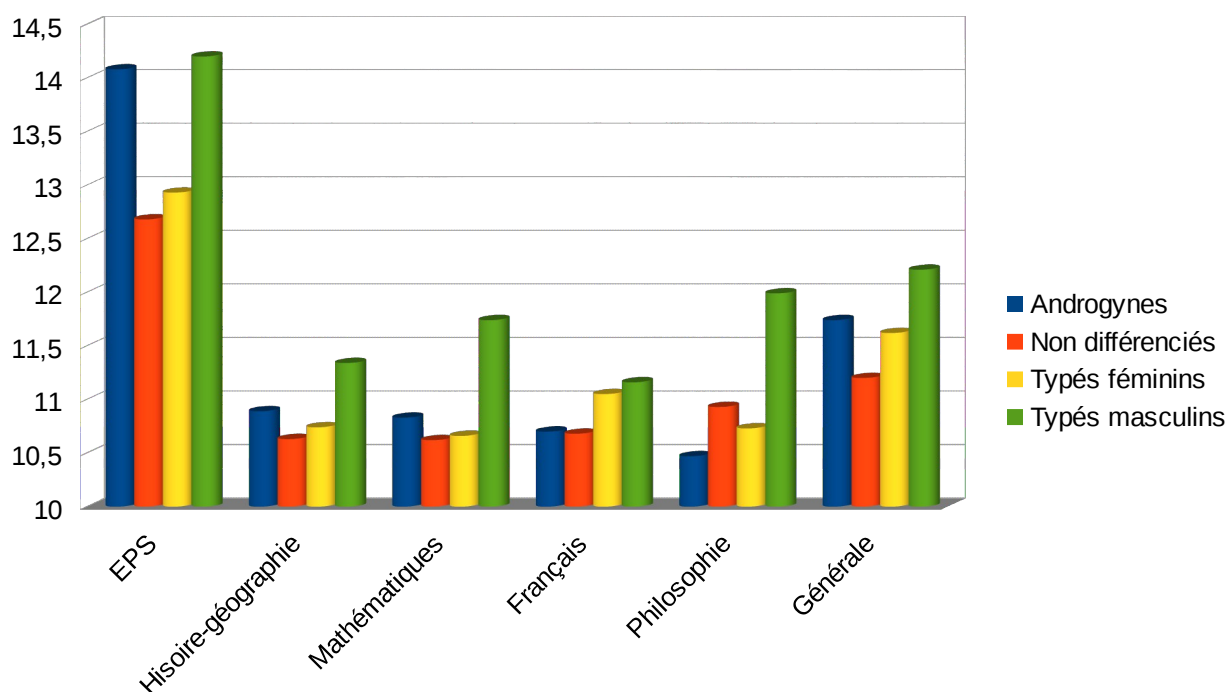


Figure 1 : moyennes annuelles des élèves selon leur orientation de genre dans les différentes matières

En philosophie ($V_{inter} = 16,64$, $V_{intra} = 4,99$, $F = 10,00$, $1-p = 97,90\%$) et en EPS ($V_{inter} = 74,74$, $V_{intra} = 3,68$, $F = 60,91$, $1-p = >99,99\%$), nous observons un effet significatif du genre sur les notes reçues (TS pour l'EPS), un effet peu significatif du sexe sur les notes dans le cas de la philosophie ($V_{inter} = 11,23$, $V_{intra} = 5,13$, $F = 2,19$, $1-p = 86,31\%$) et un effet très significatif dans le cas de l'EPS ($V_{inter} = 124,81$, $V_{intra} = 3,69$, $F = 33,81$, $1-p = >99,99\%$).

Par ailleurs, l'effet de l'interaction du sexe et du genre sur les notes en EPS est très significatif. Les filles TM ou AND obtiennent des résultats en EPS proches de ceux des garçons TF ou ND, voire les dépassent dans le cas des filles TM.

En outre, en EPS les écarts intra-sexes et inter-genres dépassent les écarts inter-sexes (1,35 point d'écart inter-sexes, contre 1,52 point d'écart inter-genres ; les écarts inter-genres sont de 1,32 point chez les garçons, 1,69 point chez les filles).

En EPS, les élèves TM et AND obtiennent des moyennes significativement élevées par rapport à leurs camarades TF et ND.

En philosophie, les élèves TM obtiennent des moyennes significativement élevées par rapport à leurs camarades, pour l'ensemble de la population, mais également dans les strates « filles » et « garçons ». Le groupe des filles typées masculines réussit particulièrement bien dans cette matière (12,1 vs 10,99 pour l'ensemble de la population). De façon assez surprenante, c'est le groupe des androgynes qui obtient dans l'ensemble, la moyenne la moins élevée. Cette moyenne est relevée par le groupe des filles AND qui avec 11,29 dépasse les autres groupes (excepté le groupe des filles TM et celui des garçons TM). Le groupe des garçons ND ne se distingue pas des groupes de garçons androgynes et typés féminins par les résultats en philosophie.

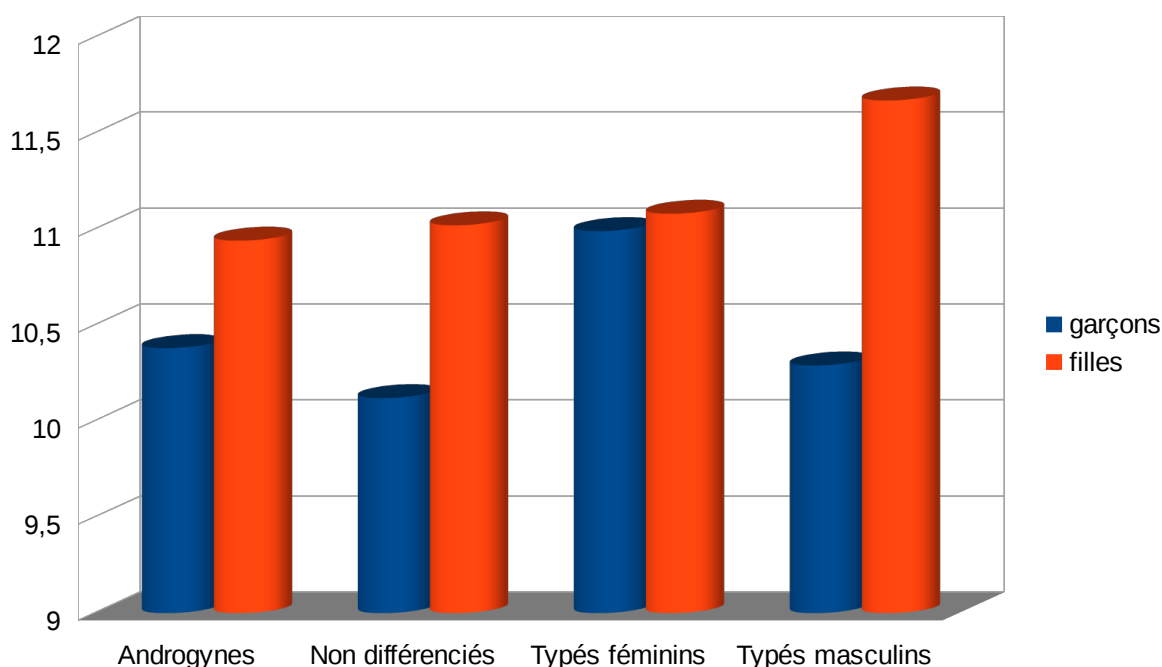


Figure 2 : moyennes annuelles en français selon le sexe et le genre des élèves.

L'effet de l'interaction entre le sexe et le genre sur les moyennes en français rapproche cette discipline de l'EPS. En effet, avec l'EPS, le français est la seule discipline pour laquelle nous avons observé un effet de l'interaction de nos deux variables sur les résultats obtenus ($V_{\text{inter}} = 13,16$, $V_{\text{intra}} = 4,14$, $F = 3,18$, $1-p = 97,61\%$).

Néanmoins, l'effet (très significatif) du sexe sur les moyennes en français ($V_{\text{inter}} = 33,57$,

$V_{\text{intra}} = 4,16$, $F = 8,07$, $1-p = 99,52\%$) le rapproche plutôt de la philosophie. Dans ces deux disciplines, les filles obtiennent, en moyenne, des résultats supérieurs aux garçons (l'effet est peu significatif en philosophie, très significatif en français). Par ailleurs, ce sont les filles TM qui obtiennent des résultats significativement élevés par rapport à leurs camarades, en français comme en philosophie. Le groupe des garçons ND obtient, dans l'ensemble, des résultats particulièrement faibles en français. Seul le groupe des garçons TF (10,99) rivalise avec les groupes de filles AND (10,94), ND (11,02) et TF (11,08) par ses résultats.

A partir des similitudes susmentionnées, nous regrouperons, dans ce qui suit, moyenne générale, moyenne en maths et moyenne en histoire-géographie dans un premier groupe, français et philosophie dans un second groupe. Enfin, l'EPS sera traitée à part.

3.2 Répartition des notes selon le genre et le sexe

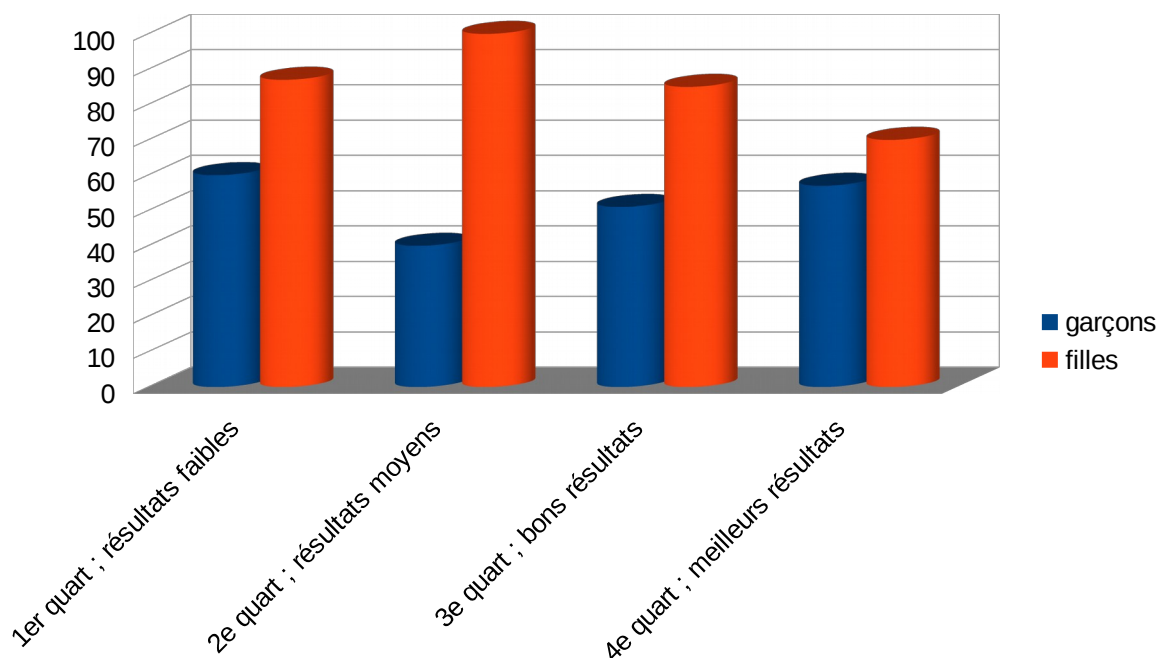


Figure 3 : répartition des moyennes annuelles en histoire géographie selon le sexe des élèves.

Bien que le sexe n'ait pas d'effet significatif sur les notes reçues en histoire-géographie et en mathématiques, cette variable a un effet sur la répartition des élèves dans les différentes classes de notes. La dépendance est significative en histoire géographie ($\chi^2 = 8,35$, $ddl = 3$, $1-p = 96,07\%$), très significative en mathématiques ($\chi^2 = 12,53$, $ddl = 3$, $1-p = 99,42\%$).

Les garçons sont significativement sous-représentés parmi les lycéens obtenant des résultats moyens en histoire géographie, alors que les filles y sont sur-représentées. Les garçons sont significativement sur-représentés parmi les élèves obtenant les moins bons résultats en

mathématiques et sous-représentés parmi ceux obtenant de bons résultats. Au contraire, les filles sont sur-représentées parmi les élèves obtenant de bons résultats en mathématiques.

Au niveau de la moyenne générale, nous n'observons aucun effet du sexe sur la distribution des notes ($\chi^2 = 0,97$, ddl = 3, 1-p = 19,20%). Il existe un lien significatif entre genre des élèves et répartition des moyennes générales ($\chi^2 = 21,01$, ddl = 9, 1-p = 98,74%) ou répartition des moyennes en histoire-géographie ($\chi^2 = 18,59$, ddl = 9, 1-p = 97,11%). Les élèves TM sont significativement sur-représentés parmi les élèves obtenant les meilleures moyennes générales et les meilleures moyennes en histoire-géographie dans cet établissement.

Dans le cas des mathématiques, la dépendance entre le genre des élèves et la distribution des notes n'est pas significative ($\chi^2 = 13,14$, ddl = 9, 1-p = 84,36%). Néanmoins, la comparaison des élèves ND et TM montre une différence de répartition significative ($\chi^2 = 10,43$, 1-p = 98,47%). Par rapport, à leurs camarades non différenciés, les élèves TM sont significativement sur-représentés parmi ceux qui obtiennent les meilleures moyennes en maths.

Il existe un lien très significatif entre le sexe des élèves et leur moyenne annuelle en français ($\chi^2 = 20,27$, ddl = 3, 1-p = 99,99%). Dans le cas de la philosophie, la dépendance entre sexe et répartition des notes est significative ($\chi^2 = 8,60$, ddl = 3, 1-p = 96,49%). Les garçons sont sur-représentés (significativement) parmi les élèves obtenant les moins bons résultats en français et en philosophie. Ils sont également sous-représentés parmi les élèves obtenant les meilleures notes en philosophie.

L'orientation de genre n'a pas d'effet sur la répartition des notes en français, ce qui n'est pas le cas pour les moyennes annuelles en philosophie ($\chi^2 = 19,21$, ddl = 9, 1-p = 97,65%). En effet, les élèves androgynes sont sur-représentés parmi les élèves obtenant les moins bonnes moyennes en philosophie et sont sous-représentés parmi les élèves obtenant les meilleures notes en philosophie. A l'inverse, les élèves TM sont sur-représentés parmi les élèves obtenant les meilleures notes en philosophie.

Etant donné l'effet significatif du sexe sur les résultats en français, nous avons séparé filles et garçons, puis réalisé à nouveau ces croisements. Ceux-ci n'ont abouti à aucun résultat significatif. Cela pourrait provenir du fait que l'interaction entre sexe et genre produit un effet significatif sur la répartition des moyennes annuelles en français. En séparant filles et garçons, cet effet serait masqué (le genre n'ayant pas d'effet significatif sur les résultats en français).

Par ailleurs, il existe un lien très significatif entre le sexe des élèves et la répartition des moyennes annuelles en EPS ($\chi^2 = 64,27$, ddl = 3, 1-p = >99,99%). Les filles sont sous-représentées parmi les élèves obtenant les meilleures moyennes en EPS, alors que les garçons y

sont sur-représentés. De plus, les garçons sont sous-représentés parmi les élèves obtenant les moins fortes moyennes en EPS. De surcroît, la dépendance entre le genre des élèves et la répartition des moyennes en EPS est également très significative ($\chi^2 = 56,91$, ddl = 9, $1-p = >99,99\%$). Les élèves TM et AND sont sur-représentés parmi les élèves obtenant les meilleures moyennes annuelles en EPS et sous représentés parmi les élèves obtenant les moins bonnes moyennes annuelles en EPS. L'inverse se produit pour les élèves ND et TF. Les garçons ND et TF sont sur-représentés parmi les élèves obtenant les moins bonnes notes en EPS (pas uniquement parmi les garçons obtenant les moins notes en EPS). Les garçons TM et AND y sont quasiment absents. En outre, les filles TM sont très présentes parmi les meilleurs élèves en EPS (et pas uniquement parmi les meilleurs filles en EPS).

Notons que parmi les élèves de notre étude, 18 élèves sont parmi les meilleurs dans toutes les disciplines (premier quart), ou presque (3 cas de lycéens à quelques dixièmes de points du dernier quartile en EPS, avec une moyenne supérieure ou égale à 15, mais inférieure à 15,8, la limite du dernier quartile pour les garçons). Nous décomptons 3 filles et 4 garçons androgynes, 4 garçons non différenciés, une fille et un garçon typés féminins, trois filles et deux garçons typés masculins.

Si on ne prend plus en compte l'EPS, le chiffre des excellents « partout » augmente (53 élèves). Nous retrouvons alors 5 filles et 5 garçons AND, 6 garçons et 2 filles ND, 6 garçons et 4 filles TF, 13 filles et 11 garçons TM.

Ceci nous laisse penser que les très bons élèves « partout » TM ne viennent pas fausser les résultats (puisque'ils ne représentent qu'une petite partie des élèves obtenant les meilleures notes dans chaque matière (dans laquelle ils sont notés) à chaque fois. Cela représente environ 140 élèves pour les moyennes générales, celles en EPS et en histoire-géographie ; les TM très bons partout représentent donc environ 27% des élèves y obtenant les meilleures moyennes). Le nombre d'élèves notés en mathématiques faisant partie du dernier quartile est un peu moins important (aux alentours de 120 élèves ; avec environ 1/3 de très bons « partout »). Parmi les 100 élèves du dernier quartile en français, il y a environ 30 élèves excellents « partout » (EPS à part, notés en français), ce qui représente environ 30% des 100 élèves obtenant les meilleures notes en français), En philosophie, ils sont environ 50 élèves (5TM notés en philo sont excellents partout, EPS mis à part, ce qui représente environ 26% de cette population composée également de 2TF, 3ND, 3AND).

Nous pouvons remarquer une sur-représentation des garçons parmi les meilleurs partout (EPS à part ou EPS comprise) puisqu'il y a à peu près autant de garçons que de filles dans cette

catégorie d'élèves alors que la proportion de filles de l'étude est d'environ 3 pour 2 garçons.

Tableau 2 : appartenance à la catégorie des meilleurs parmi toutes les matières étudiées (EPS mise à part) selon le genre des élèves

	Parmi les meilleurs partout (EPS à part)	Autres	Total
AND	10	125	135
ND	8	109	117
TF	10	105	115
TM	24	108	132

D'après le test exact de Fisher, il existe un lien significatif ($p\text{-value} = 0.014066$) entre le genre des élèves et leur appartenance à la catégorie des meilleurs partout (EPS mise à part). Les élèves typés masculins sont sur-représentés parmi cette catégorie d'élèves.

Nos résultats semblent indiquer que le score sur M a un impact particulièrement important sur la réussite dans les différentes matières. Pour affiner cette piste, nous croisons les scores obtenus sur les échelles de masculinité et de féminité avec les notes obtenues dans les différentes disciplines.

3.3 Scores sur les échelles de masculinité et de féminité

Nous avons procédé au croisement des scores obtenus sur les échelles de masculinité et de féminité avec les moyennes générales annuelles et les moyennes annuelles obtenues dans les différentes matières. Pour rappel, les variables « classe-auto-M » et « classe-auto-F » ont été construites par la méthode des centres mobiles appliquée à l'ensemble de la population (garçons et filles mélangés).

Les croisements menés à partir de la variable « classe-auto-F » semblent indiquer que les scores sur l'échelle de féminité n'ont aucun effet sur les résultats scolaires (aucune différence significative ou peu significative n'est apparue lors de nos croisements de variables). Par contre, les croisements effectués à partir des scores sur M donnent des résultats significatifs. En effet, il existe un lien très significatif entre la variable « classes-auto-M » et les moyennes en EPS ($V_{\text{inter}} = 141,80$, $V_{\text{intra}} = 3,32$, $F = 42,74$, $1-p = >99,99\%$) ou les moyennes générales annuelles ($V_{\text{inter}} = 20,80$, $V_{\text{intra}} = 3,24$, $F = 6,43$, $1-p = 99,97\%$). En histoire-géographie le lien est peu significatif ($V_{\text{inter}} = 9,68$, $V_{\text{intra}} = 4,15$, $F = 2,33$, $1-p = 92,81\%$), en mathématiques, il est significatif ($V_{\text{inter}} = 33,80$, $V_{\text{intra}} = 10,62$, $F = 3,18$, $1-p = 97,65\%$). Les élèves classés dans la catégorie « M+ », c'est-à-dire ayant obtenu des scores élevés sur l'échelle

de masculinité par rapport à leurs camarades, mais ne faisant pas partie des élèves ayant obtenu les plus hauts scores sur cette échelle obtiennent, en moyenne, des résultats supérieurs à leurs camarades en histoire-géographie, en mathématiques, en EPS et au niveau général.

Tableau 3 : Moyennes en EPS selon le score sur M appréhendé par classification automatique

Classe auto M	Moyenne EPS
M++	90 (14,51)
M+	162 (14,15)
M-	126 (13,40)
M--	119 (12,01)
TOTAL	497 (13,51)

Notons néanmoins qu'en EPS, ce sont les élèves de la catégorie « M++ » qui obtiennent les meilleurs résultats. Dans cette matière, les élèves les plus « masculins » (M++ et M+) obtiennent des moyennes significativement élevées par rapport à leurs camarades, tout particulièrement, ceux dont les scores sur l'échelle de masculinité sont très faibles (M- -). Ces derniers obtiennent également les moyennes les plus faibles en mathématiques, comme en général. Leur moyenne générale est d'ailleurs significativement faible. Au niveau de la moyenne générale et de la moyenne en histoire-géographie, les élèves M++ obtiennent des moyennes supérieures à leurs camarades M- et M- - (ce qui n'est pas le cas en mathématiques). Rappelons qu'en français et en philosophie, le sexe des élèves influe sur les notes reçues (au détriment des garçons, contrairement à ce qui se produit en EPS). Les filles étant sur-présentées parmi les élèves ayant obtenus les plus faibles scores sur M, il nous semble nécessaire de séparer filles et garçons pour affiner notre analyse.

Séparation des filles et des garçons

Au sein de la strate « garçons », nous retrouvons en lien très significatif en EPS et un lien peu significatif en mathématiques. En EPS, le groupe des garçons les plus « masculins » a obtenu 15,25 de moyenne, celui des M+ : 14,64 ; celui des M- : 14,16 ; celui des M- - : 12,38. Ce dernier groupe obtient une moyenne annuelle en EPS significativement faible par rapport aux autres groupes. Au contraire, le groupe des M++ obtient des résultats en EPS significativement élevés par rapport aux résultats des autres groupes. En mathématiques, ce ne sont pas les garçons M++

qui obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats, mais les garçons M+ avec une moyenne de 11,79, comptant entre 0,79 et 1,62 point d'avance sur les autres groupes, le groupe des M- (11,00) dépassant celui des M++ (10,38). Des comparaisons deux par deux (accompagnées d'un test t de Student) montrent que des différences de moyennes en mathématiques significatives entre le groupe des M+ et les groupes des M- - ($t=2,12$, $1-p=96,6\%$) et M++ ($t=2,21$, $1-p=97,2\%$).

Au sein de la strate « filles », le lien entre la variable relative au score sur M et les résultats en EPS ou les moyennes générales est très significatif ; il est significatif dans le cas de l'histoire-géographie. Il n'est pas significatif dans les autres matières. Les filles ayant obtenus les scores les plus élevés sur l'échelle de masculinité (M++ et M+) obtiennent des résultats en EPS significativement élevés. Au contraire, les filles ayant obtenu les plus faibles scores sur l'échelle de masculinité (M- -) obtiennent des résultats significativement faibles (11,89 soit plus d'un point de retard sur la moyenne en EPS de l'ensemble des filles de notre étude : 12,99). Au niveau de la moyenne générale, les filles du groupe M+ obtiennent des résultats significativement élevés (11,28) par rapport aux autres filles de l'échantillon, tout particulièrement les filles du groupe M- -, dont les résultats sont significativement faibles (11,18). En histoire-géographie, comme en français, en philosophie et en mathématiques, les filles du groupe M+ obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats. Des comparaisons deux par deux montrent que la différence entre la moyenne du groupe M+ et celle du groupe M- - est très significative en histoire-géographie ($t = 2,70$, $1-p = 99,3\%$), significative en français ($t = 2,24$, $1-p = 97,5\%$), peu significative en mathématiques ($t = 1,85$, $1-p = 93,7\%$), non significative en philosophie. (Cette différence est évidemment très significative pour les moyennes en EPS et les moyennes générales).

4. Discussion

Contrairement à ce que nous pouvions attendre, les filles ne réussissent pas mieux leur scolarité dans cet établissement. (La moyenne générale annuelle des garçons est de 11,63, celle des filles est de 11,7.) Ceci peut provenir du recrutement du lycée. La sur-sélection scolaire (97% de réussite au bac) et sociale des garçons (93 d'entre eux ayant au moins un parent de niveau cadre, pour 12 garçons issus des milieux ouvriers) expliquerait la relative égalité de réussite générale inter-sexes. Or, Bourdieu & Passeron (1970) mettent en garde contre les trompe-l'œil : les désavantages sociaux (ici sexués) peuvent devenir des avantages scolaires à cause de la sur-sélection à laquelle les élèves de milieux modestes (ici les garçons) connaissant une réussite d'exception sont soumis. Nous avons également observé que la comparaison des moyennes

pouvait générer d'autres trompe-l'œil. En effet, nous avons vu que la répartition des notes dans les différents quartiles était liée au sexe des élèves en histoire-géographie et mathématiques, alors que la comparaison des moyennes du groupe des filles et celles du groupe des garçons dans ces disciplines masquait l'effet du sexe. En mathématiques, comme en français et en philosophie, les garçons sont sur-représentés parmi les élèves obtenant les moins bons résultats (premier quartile). En histoire-géographie, les garçons sont sous-représentés dans le second quartile, alors que les filles y sont sur-représentées. Dans le premier quartile, le pourcentage de garçons est supérieur de 2,2 % (28,9 % contre 26,7%) aux effectifs théoriques, mais sans franchir le seuil de significativité. Nous pensons que ces phénomènes sont révélateurs d'attentes différenciées des enseignants en fonction du sexe des élèves et d'une plus grande sévérité des enseignants envers les garçons. En mathématiques, discipline connotée masculine, ces phénomènes seraient particulièrement forts.

Les recherches de Desplats (1989, cité par Duru-Bellat, 1994-1995) ont montré l'existence de biais de sexe en mathématiques. Les enseignants attendent plus des garçons. Les écarts observés aux extrêmes pourraient donc être dus aux croyances dans des capacités plus fortes des garçons. Lorsqu'ils déçoivent, ces derniers seraient corrigés avec « rudesse » (d'où leur sur-représentation parmi le premier quartile), mais lorsqu'ils sont à la hauteur, ils jouiraient d'une certaine bienveillance professorale (sous-représentation parmi le troisième quartile et légère sur-représentation parmi le quatrième quartile). Les filles, à l'inverse, profiteraient d'une relative clémence en cas de faiblesse (sous-représentation parmi le premier quartile), tout en étant victime de la rigidité des enseignants lorsqu'elles sont à la frontière réussite/excellence (sur-représentation parmi le troisième quartile, légère sous-représentation parmi le quatrième quartile). Ici résiderait, en partie, une explication à nos observations. Au sein des différentes classes, deux systèmes de classement propres à chaque sexe, deux compétitions parallèles, semblent s'instaurer. D'ailleurs, Stanworth (1983, citée par Baudoux & Noircent, 1995) note que les garçons ne se comparent qu'entre eux, refusant la concurrence des filles considérées comme hors compétition. Duru-Bellat (1994-1995) explique que les garçons reçoivent plus de réprimandes et d'injonctions à réussir, étant considérés comme des sous-réalisateurs n'exploitant pas leur potentiel. Les croyances et attentes envers les garçons et les filles construiraient donc deux « championnats » parallèles. Au final, une plus grande sévérité s'exercerait sur les élèves non conformes aux stéréotypes de sexe, combinée à une plus grande indulgence en direction des élèves conformes (garçons qui réussissent, filles en difficulté en mathématiques ou histoire-géographie).

Une autre piste d'interprétation pourrait être liée à l'intériorisation des stéréotypes de sexe par les élèves. Les tests d'associations implicites entre des mots se rapportant aux mathématiques et des mots évoquant la féminité ou la masculinité, tout comme les expériences menées sur la menace du stéréotype montrent que les jeunes garçons et les jeunes filles associent les mathématiques au « domaine » masculin, ce qui peut générer des contre-performances des filles lorsque une menace de stéréotype est activée (voir synthèse de Plante et al., 2010). Balibar (1995) rappelle une idée reçue répandue auprès des lycéennes : « les matheuses sont moches », « faire des maths n'est pas féminin ». Pour la physicienne, faire des mathématiques (ou des sciences) pour une fille, serait perçu comme un handicap dans les relations amoureuses. De plus, les lycéennes se distinguent par leur manque de confiance dans leurs capacités à réussir en mathématiques, quel que soit leur niveau (Roy, 1995). Une des raisons pour laquelle les mathématiques sont considérées comme masculines pourrait provenir de la façon dont elles sont enseignées – sur le modèle de l'exploit sportif selon Balibar. D'après Keitel (1995), les enseignants y utilisent des critères de compétition, par exemple la rapidité de réponse. Ce modèle sportif-compétitif des mathématiques associé aux effets d'attentes des enseignants pourrait expliquer la plus grande « facilité » des garçons à être classés parmi les « meilleurs en maths ». Nous n'avons pas connaissance de recherches mentionnant l'utilisation d'un modèle sportif-compétitif en histoire-géographie. Néanmoins, une étude de Mang (1995) sur une trentaine de manuels d'histoire des années 1980-1990 concluait que « les hommes jouent les premiers rôles en tant que sujets légitimes de l'Histoire et maîtres du temps du récit » (Mang, 1995, p. 284) et que les femmes n'entrent dans le texte que par effraction. Cependant, l'historien remarque qu'au travers du paratexte, un profil de femme active cohabite avec des représentations plus stéréotypées (mère ou courtisane).

La domination des filles en philosophie peut surprendre étant donné l'androcentrisme de cette discipline (Collin, 1995). Une fois celle-ci connue, celle des filles typées masculines paraît plutôt logique. En effet, Collin (1995) s'interroge sur la résistance de « l'espace philosophique » à l'émergence des femmes. Elle trouve une partie de la réponse dans les origines grecques de la philosophie. Cette dernière se décline alors « dans l'amour des garçons, conférant à celui-ci un statut public que n'acquiert pas l'amour hétérosexuel (l'amour des femmes), relégué quant à lui dans le privé. Comme l'a énoncé de manière éclairante Platon [...] la génération du symbolique se fait dans le rapport d'un homme à un homme, le rapport d'un homme à une femme ne concernant que la génération du vivant (et le rapport d'une femme à une femme ne produisant apparemment aucune génération dans cette lecture) » (Collin, p. 296). D'autre part, Collin

souligne la gêne des philosophes – se repliant sur des lieux communs – face à la question de la différence des sexes. La philosophe pointe que cette question mérite d'être traitée rigoureusement. Elle remarque que définir l'homme par la raison ou définir la démocratie comme participation de tous à la Cité et en écarter une partie de l'humanité entrent en contradiction.

Avec la philosophie, le français était l'autre discipline dans laquelle les filles réussissaient (significativement) mieux que les garçons. Plusieurs recherches montrent que les élèves adhèrent à la croyance selon laquelle les filles possèdent de meilleures capacités que les garçons dans la discipline liée à l'enseignement de leur langue nationale ; de même, des études centrées sur les tests d'associations explicites montrent que les filles et les garçons associent les mots à connotation féminine à la discipline liée à l'enseignement de leur langue nationale (voir synthèse de Plante & al., 2010). Par ailleurs, dans la continuité des expériences sur les menaces du stéréotype, Régner et al. (2016) ont montré (en étudiant 80 écoliers de 9 ans) que les performances des garçons à un exercice étaient significativement plus faibles que celles des filles lorsque cet exercice était présenté comme un exercice de lecture, alors que les performances des filles et des garçons étaient équivalentes lorsque cet exercice était présenté comme un jeu pour un magazine pour enfants. Malgré la connotation féminine de la discipline, ce sont les filles typées masculines qui obtiennent des meilleurs résultats en français (de manière significative), dépassant d'environ un demi-point le groupe des filles typées féminines. Au contraire, chez les garçons, c'est le groupe des garçons typés féminins qui obtient les meilleurs résultats, rivalisant avec les groupes de filles androgynes, non différenciées et typées féminines. Pour autant, lorsque nous nous intéressons uniquement aux scores obtenus sur l'échelle de masculinité, ce n'est pas le groupe des filles ayant les plus hauts scores sur M qui obtient les meilleurs résultats. Comme en philosophie, histoire-géographie et en mathématiques, c'est le groupe des filles ayant obtenu des scores plutôt élevés sur M sans pour autant que ce soient les plus élevés (le groupe M+) qui obtient les meilleurs résultats, de manière significative par rapport aux filles obtenant les scores les plus faibles sur M. Nous avons observé le même phénomène chez les garçons en mathématiques. Cet avantage des élèves obtenant des scores sur M élevés sans faire partie des plus « masculins » pourrait être lu en terme d'excès et d'insuffisances de masculinité des élèves. Le jugement professoral fonctionne bien souvent sur un rapport à une norme, reprochant aux élèves d'être trop scolaires ou au contraire de ne pas l'être assez, d'être trop sérieux ou pas assez. Il pourrait en être de même avec leur degré de masculinité ; tout serait question de dosage. Ceux qui endossent les traits et rôles masculins de manière marquée, mais non excessive seraient plus facilement reconnus comme bons élèves par leurs enseignants, excepté en EPS. Nous supposons

qu'au cours des cycles d'EPS, les enseignants décèlent plus facilement la présence ou non de « masculinité » chez leurs élèves, par exemple, le dynamisme ou le *leadership* et que ces traits sont particulièrement recherchés et valorisés dans cette discipline.

Dans cette dernière, l'excès de masculinité ne semble en effet pas poser de problème. Le groupe des garçons ayant obtenu les scores les plus élevés sur l'échelle de masculinité y obtient les meilleurs résultats. Chez les filles, les deux groupes ayant obtenus les scores les plus élevés sur M (M++ et M+) ont des résultats proches (avec un léger avantage pour le groupe M+). Ces résultats s'expliquent par la connivence entre la culture transmise en EPS et le genre masculin, dont les garçons ont plus de chances objectives d'être proches par leur socialisation. Comme le soulignent Combaz et Hoibian (2007), l'EPS est dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport. Ainsi, la culture corporelle transmise en EPS ne correspondrait pas aux attentes des filles (Combaz, 1991), mais pourrait toutefois se rapprocher de celles des filles « TM ». De plus, Vigneron (2004) souligne que l'EPS apprécie les filles atypiques, proches du modèle masculin.

Les traits masculins seraient particulièrement rentables en EPS, puisque les « TF » et les « ND », qui ne possèdent que peu de ces traits, ont plus de chance d'obtenir de moins bonnes notes que les « TM » et « AND » qui les endossent. Néanmoins, la possession de traits « féminins » n'est nullement pénalisée en EPS (puisque les « AND » y réussissent remarquablement). C'est l'absence de « masculinité » qui serait pénalisée (cas des « TF » et « ND ») plutôt que la présence de « féminité ». Lentillon (2007) explique la proximité des résultats en EPS des « TM » et des « AND » par la domination des traits « masculins » sur les traits « féminins », la plus grande utilité des premiers sur les seconds. Nos analyses complémentaires des scores sur l'échelle de masculinité confirment d'ailleurs l'explication de la prépondérance du score sur l'échelle de masculinité par rapport au score sur l'échelle de féminité (dans le domaine de l'EPS, mais également dans les autres disciplines). De surcroît, l'effet « remarquable » (au sens où il est rare) de l'interaction du sexe et du genre en EPS pourrait indiquer la prépondérance particulièrement forte du « pôle » masculin dans cette discipline. Si les filles, dans l'ensemble, réussissent moins bien que les garçons dans cette discipline, n'oublions pas que tous les garçons n'y réussissent pas. Bien souvent absents des analyses, ces garçons peu en réussite en EPS pourraient vivre particulièrement mal les leçons dans cette discipline. En effet, les attentes sociales (qui transparaissent dans les barèmes différenciés) les poussent à y réussir, ils subissent alors une pression plus élevée que leurs camarades de l'autre sexe (en difficulté ou non) en EPS.

Conclusion

Dans toutes les matières étudiées, les élèves typés masculins ont les meilleures notes (résultats significatifs à l'exception du français, discipline dans laquelle les filles typés masculines obtiennent néanmoins des résultats significativement élevés par rapport à leurs camarades). Nos hypothèses sont donc invalidées, excepté celle émise sur l'EPS. Pour rappel, nous pensions, étant donné la meilleure réussite des garçons en EPS, que les élèves possédant les traits « masculins » auraient les meilleurs résultats. Inversement, puisque dans les autres disciplines, les garçons ne réussissent pas mieux, malgré leur sur-sélection scolaire et sociale, ces disciplines favoriseraient le genre féminin (dont objectivement et théoriquement les filles sont plus proches) par une meilleure réussite des élèves qui endossent les traits féminins. Or, les élèves « TF » ne semblent pas avantagés et les « TM » sont sur-représentés (significativement sauf en français) parmi les « meilleurs ».

Non seulement le lycée étudié semble « favoriser » le genre masculin, mais de plus, il concevrait l'excellence comme « masculine » (sur-représentation des « TM » parmi les « meilleurs »). Il enverrait implicitement un message aux élèves (ce que nous pouvons rapprocher d'un curriculum caché) : dans la compétition scolaire (notamment à l'approche du bac), les traits masculins sont plus rentables, les traits féminins sont négligeables.

Toutefois, nous ne pouvons ignorer les caractéristiques spécifiques du lycée étudié. Les garçons y sont plus sur-sélectionnés scolairement et socialement. Pourtant, mis à part en EPS, ces garçons n'obtiennent pas des résultats supérieurs à ceux des filles. Ils accusent même un retard (significatif) en français et (peu significatif) en philosophie. Ces deux disciplines sont intéressantes pour leur dissonance entre sexe et genre. En effet, les filles y réussissent mieux que les garçons, mais comme dans les autres disciplines étudiées, les élèves « TM », surtout les filles, ont la plus forte probabilité objective d'obtenir les meilleurs résultats. Attention aux trompe-l'œil, la meilleure réussite moyenne des filles n'est pas synonyme d'une préférence du « féminin » à l'École, ou tout du moins dans ce lycée général. L'apport du genre permet de dépasser certaines croyances. Il réinterroge sans cesse masculin et féminin, ainsi que l'univers social que ce système génère ; un univers pluriel support d'une multitude de situations d'interactions sociales, ou encore de champs divers, dans lesquels les rapports sociaux de sexe sont en jeu. Nous pensons par exemple au degré de mixité d'une situation donnée. L'absence des garçons peut permettre une plus libre expression des traits « masculins » pour les filles, mais dans d'autres situations où la présence des garçons est forte, elles peuvent se conformer plus fortement aux rôles de sexe (Durand-Delvigne, 1995).

Si notre étude semble montrer (sous réserve des critiques envers le BSRI et des spécificités de notre échantillon) la plus grande rentabilité des traits masculins (dans le lycée étudié), nous ne savons nullement si les enseignants perçoivent les traits masculins et féminins de leurs élèves, ni même si ces derniers les donnent à voir au corps professoral quelle que soit la discipline. Il se peut que la non mixité de fait en EPS¹, par le jeu des menus d'APSA, des regroupements par niveau, par affinités, permette aux filles qui les possèdent, de mettre en avant leurs traits « masculins », ce qui n'est pas forcément le cas dans les autres disciplines qui offrent une mixité effective. En effet, les comportements masculins ou féminins n'ont de sens que dans des contextes mixtes ; il arrive que les filles, par différenciation avec les garçons, se montrent conformes aux stéréotypes (Duru-Bellat, 1994-1995). Notre étude ne permet pas de rendre compte des comportements masculins ou féminins des élèves, mais révélerait dans le lycée étudié, un curriculum caché masculiniste – dans le sens où les traits masculins sont valorisés, plus rentables et que les traits féminins ne semblent pas avoir d'impact sur la réussite scolaire – produit aussi bien en EPS que dans les autres disciplines. Elle doit maintenant être complétée par un travail permettant de vérifier si, toutes choses égales par ailleurs, l'orientation de genre constitue une variable réellement discriminante dans la production de la notation.

Bibliographie

- Balibar, F. (1995). « Un statut d'exception ». In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 235- 238.
- Baudelot C. & Establet R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Baudoux C. & Noircent A. (1995). « Culture mixte des classes et stratégies des filles ». *Revue française de pédagogie*, n°110, p.5-16.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1998). Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial. *Revue Des Sciences de L'éducation*, n°24(2), 355–378.
- Bem S. (1978). « Au-delà de l'androgynie. Quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée ». In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*. Paris : Tierce, p. 251-270.
- Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu P. & De Saint Martin M. (1975). « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 68-93.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.

¹ Selon DAVISSE et LOUVEAU (1998/2003), la mixité en EPS est un « faux-semblant ».

- Chalabaev A. (2006). *L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive*. Thèse STAPS, non publiée, Université de Grenoble.
- Collin, F. (1995). « L'oubli d'une vieille question philosophique ». In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 293-304.
- Combaz G. (1991). « EPS : la mixité : opinions et souhaits des élèves ». *Revue EPS*, 231, p.62-65.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite*, PUF.
- Combaz G. & Hoibian O. (2007). « La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France ». Communication orale au *AREF* de Strasbourg, 28-31 août.
- Coupey, S. (1995). « Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons ». *Revue française de pédagogie*, n°110, p. 51-55.
- Constantinople A. (1973). « Masculinité/féminité. Exception à un célèbre adage ». In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*. Paris : Tierce, p. 225-250.
- David B. (2000). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. France : INRP.
- Davisse A. & Louveau C. (1998/2003). *Sports, école, société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : l'Harmattan.
- Donnelly, K., & Twenge, J. M. (2016). Masculine and Feminine Traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993–2012 : a Cross-Temporal Meta-Analysis. *Sex Roles*, n° 76, p. 1-10.
- Durand-Delvigne , A. (1995). « Jeu du soi et du genre ». *Les Cahiers du MAGE*, n°1, p. 9-16.
- Duru-Bellat M. (1994-1995). « Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psychosociales ». *Revue française de pédagogie*, n°109, p. 111-141 et n°110, p.75-109.
- Felouzis G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.
- Fontayne P., Sarrazin P. & Famose, J.-P. (2000). «The Bem Sex-Role Inventory: Validation of a short-version for French teenagers». *European Review of Applied Psychology*, 50, p. 405-417.
- Forquin J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologies britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Goffman E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Keitel, C. (1995). « Equité, justice et enseignement des mathématiques ». In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 263-278.

- Lentillon V. & Cogérino G. (2005). « Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens », *STAPS*, 68, p. 77-93.
- Lentillon V. (2007). « Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique et Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°75-76, p. 79-01.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble: PUF.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris: PUF.
- Mang, P. (1995). « Les manuels d'histoire ont-ils un genre ? ». In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 279-292.
- Marro, C. (2005). « L'usage du concept de genre dans la description de soi : variation suivant les contextes ». *Les cahiers de l'école*, n°3, p. 9-14.
- Mathieu N.-C. (2002). « Les transgressions de sexe et de genre à la lumière de données ethnographiques ». In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch. *Sexe et genre*. Paris: CNRS, p. 69-80.
- Merle P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF.
- Perrenoud P. (1998). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Poggi, M.-P. (2000). *Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires*. Thèse de doctorat en sciences sociale non publiée, université René Descartes, Paris 5.
- Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues: recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, n°36(2), p. 389-419.
- Régner, I., Selimbegović, L., Pansu, P., Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2016). Different Sources of Threat on Math Performance for Girls and Boys: The Role of Stereotypic and Idiosyncratic Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Roy, M.-F. (1995). « Femme et mathématicienne ». In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, p. 251-262.
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Editions Revue EPS.
- Trottin B. & Cogérino G. (2003). « Les interactions en EPS : la construction d'identités de genre ». Communication en symposium, *X^{ème} Congrès International ACAPS*, Toulouse, 30 oct - 1^{er} nov.
- Verscheure I. & Amade-Escot C. (2004). « Dynamiques différentielles des interactions

didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde ». *STAPS*, n°66, p. 79-97.

Verscheure I. Amade-Escot C. & Chiocca C.-M. (2006). «Représentation du volley-ball scolaire et genre des élèves: pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem? ». *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 124-144.

Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EP au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.

Vinet N. (2008). « Émergence, perspective et mise à l'épreuve contemporaine du constructivisme sexué ». *Connexions*, n°90, p. 57-75.