



**L'orientation scolaire et professionnelle**

36/3 | 2007  
Varia

---

## Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France

*Domain-specific perception and pupil gender within elementary school: The French teachers and pupils' point of view*

Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1469>

DOI : [10.4000/osp.1469](https://doi.org/10.4000/osp.1469)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2007

Pagination : 379-400

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek, « 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* [En ligne], 36/3 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1469> ; DOI : [10.4000/osp.1469](https://doi.org/10.4000/osp.1469)

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France

*Domain-specific perception and pupil gender within elementary school: The French teachers and pupils' point of view*

Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek

---

## Introduction

- 1 Les disciplines scolaires sont au cœur de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, c'est sur la base d'une plus ou moins grande réussite dans telle ou telle discipline que les élèves se verront conseiller ou, à l'inverse, refuser l'accès à une filière nécessitant un niveau de maîtrise supérieur. Or, les disciplines scolaires, avant même de permettre un choix d'orientation scolaire ou professionnelle, semblent investies de manière différente par les élèves, selon qu'ils aspirent à réaliser tel ou tel projet professionnel. De plus, il apparaît que ces disciplines sont également investies de manière inégale par les garçons et par les filles. Ces disparités sont nettes si l'on s'arrête sur les choix de filières au niveau des baccalauréats. En examinant les choix d'orientation (Duru-Bellat, 2004 ; Chatard, 2004) et les résultats des élèves, tout nous conduit à penser que ces choix s'installent très tôt dans la scolarité des élèves. En 2005, en analysant les statistiques fournies par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), on observe qu'en termes de taux de succès global au baccalauréat, les filles réussissent mieux que les garçons. Toutefois, les candidates sont minoritaires dans la filière scientifique S (45 %), ainsi que dans certaines séries technologiques (seulement 8 % des effectifs de STI et 28 % de STAE) et professionnelles (à peine 10 % des effectifs du secteur de la production). Inversement, elles sont largement majoritaires en filière littéraire L (82 %), dans les séries technologiques SMS (96 %) et STT (61 %) ainsi que dans le secteur des services du

baccalauréat professionnel (69 %). Ces différences au niveau de la filière du baccalauréat sont loin d'être neutres car elles induisent des débouchés professionnels très disparates et des carrières aux prestiges relativement contrastés.

- Force est de constater que les disciplines scolaires jouent un rôle déterminant dans ces choix d'orientation, dans la réussite scolaire et, en amont, dans l'engagement et la motivation des élèves à l'école. De très nombreuses recherches se sont intéressées à ces disciplines scolaires. En sciences de l'éducation et en psychologie sociale, certains travaux investissent les disciplines pour caractériser les contextes d'apprentissage en étudiant, par exemple, les performances des élèves (Monteil, 1989 ; Monteil & Huguet, 2001, 2002), d'autres révèlent l'importance capitale des perceptions de ces disciplines par les élèves (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002) quand d'autres étudient la nature des interactions enseignants-élèves travaillant dans telle ou telle discipline (Bressoux & Dessus, 2003 ; Duru-Bellat, 1995 ; Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978). Nous présenterons ces principaux travaux afin d'introduire la problématique et les hypothèses de travail qui sous-tendent les études présentées dans cet article.

## Problématique et état de la littérature

- Dans la littérature, aucun argument scientifique ne permet de fonder une hiérarchie des disciplines sur une hiérarchie des opérations cognitives impliquées par ces disciplines (Monteil, 1989). Les travaux de Simon (1982) ont révélé qu'une hiérarchisation des savoirs disciplinaires envisagée en correspondance avec des compétences cognitives plus ou moins complexes était sans fondement empirique. En effet, du point de vue de l'épistémologie cognitive, aucune différence fondamentale ne permet de distinguer les processus de traitement requis par la construction et le maniement des différents savoirs, même lorsque ceux-ci renvoient à des connaissances procédurales et déclaratives diversifiées. Dès lors, ce n'est pas à des raisons tenant aux modalités de traitement cognitif des différents types de savoir qu'est imputable l'organisation hiérarchique institutionnelle des savoirs disciplinaires gérés à l'école. En revanche, les travaux dans le domaine de l'éducation, notamment en psychologie sociale de l'éducation (Monteil, 1989), montrent que les performances cognitives d'un élève ne sont pas indépendantes des conditions sociales dans lesquelles elles sont réalisées. Dans cette perspective, certains travaux montrent que la plus ou moins grande valorisation sociale des disciplines scolaires est de nature à provoquer chez les élèves des comportements différenciés.

## Le rôle de la valeur académique accordée aux disciplines sur les performances

- Les disciplines ne sont pas toutes équivalentes quant à l'enjeu qu'elles véhiculent. Certaines disciplines sont peu valorisées, c'est le cas notamment du dessin – discipline nommée arts plastiques ou arts visuels dans les instructions officielles. D'autres, au contraire, sont plus valorisées, comme les mathématiques par exemple (Chambon, 1990a, 1990b ; Huguet & Monteil, 1992 ; Monteil & Huguet, 2001 ; Mugny & Carugati, 1985). Cette hiérarchie des disciplines scolaires conduit l'école en général et les parents en particulier à développer des attentes de réussite en fonction de la valeur académique des disciplines. Une étude menée par Monteil et Huguet (2001, 2002) a révélé que la valeur académique accordée à certaines disciplines ou à certaines tâches est susceptible de réguler les

performances et que cet effet peut être modulé par le passé scolaire des élèves. Dans l'étude en question, de bons et de mauvais élèves devaient mémoriser une figure complexe adaptée de la figure de Rey. Les expérimentateurs présentaient cette même figure dans deux contextes différents correspondant à des disciplines contrastées : la géométrie *versus* les arts plastiques. Le but de cette expérience était de montrer que les performances des élèves sont étroitement liées à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes dans telle ou telle discipline : la seule évocation de la géométrie, lorsqu'elle active chez eux des souvenirs d'échec (Huguet, 2006), serait ainsi susceptible d'inhiber leur capacité à stocker et récupérer une information en mémoire. Les résultats sont éloquentes. Dans le contexte de la géométrie, les performances des élèves en échec scolaire sont très inférieures à celles des élèves en réussite. En revanche, dans le contexte des arts plastiques, leurs performances sont bien meilleures au point de ne plus différer de celles des bons élèves. Ce sont donc bien les représentations construites au fil du temps par les enfants à propos d'eux-mêmes qui s'avèrent déterminantes. Les résultats montrent que les élèves faibles réalisent de meilleures performances dans le contexte moins valorisé des arts par rapport à celui à fort enjeu social : la géométrie. Au contraire, les bons élèves obtiennent de meilleures performances lorsque la tâche est présentée dans un contexte de géométrie. Il est intéressant de noter que les performances des élèves dans le contexte des arts plastiques sont équivalentes ; elles ne sont pas dépendantes de leur passé scolaire. Une telle expérience révèle que les performances obtenues à une même tâche peuvent être déterminées par une induction de contextes différents, contextes marqués par un ancrage disciplinaire différent : un contexte à forte valeur académique *versus* à faible valeur académique, et ceci plus fortement pour les élèves ayant un passé scolaire caractérisé par des difficultés d'apprentissage. Cette recherche atteste fort bien que ce ne sont pas les capacités des élèves qui sont en jeu ici mais bien la perception des contextes liés aux disciplines scolaires qui régulent les performances.

- 5 Cette étude est confortée par une seconde recherche menée très récemment par Neuville (2005) reprenant le même paradigme d'induction de contextes liés aux disciplines : géométrie/arts plastiques. Dans ce travail, Neuville s'attache à observer les performances des filles et des garçons à cette même tâche. Ses résultats montrent que les filles obtiennent des performances plus faibles lorsque la tâche est intitulée géométrie. Ce sont paradoxalement les filles – collégiennes – plus fortes en mathématiques qui, dans ce contexte de la géométrie, réalisent les performances les plus faibles. Ici, semble-t-il, c'est la crainte de confirmer la mauvaise réputation de leur groupe d'appartenance qui constitue la source d'interférence négative (pour une interprétation similaire, voir également Spencer, Steele & Quinn, 1999). Si, dans un tel contexte, la performance des filles est altérée, elles réussissent cette épreuve comme les garçons lorsqu'on leur présente cet exercice dans le cadre d'une activité d'arts plastiques. Conformément aux stéréotypes de genre (Eccles, Jacobs & Harold, 1990 ; Guimond & Roussel, 2002), l'évaluation sur un domaine dans lequel les filles sont réputées peu compétentes (la géométrie) altère leur niveau de réussite. Lorsque la dimension évaluée est présentée comme typiquement féminine (les arts plastiques), cet effet disparaît.

## La perception des disciplines, un élément déterminant les performances des élèves

- 6 Ancré dans la littérature scientifique en psychologie sociale de l'éducation, le modèle de choix académique d'Eccles *et al.* (1983) spécifie que la valeur subjective accordée aux disciplines constitue, au même titre que les perceptions de compétence, un prédicteur motivationnel crucial de la performance et des choix d'orientation (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993 ; Wigfield *et al.*, 1997). Eccles *et al.* (1983) définissent la valeur subjective d'une tâche donnée comme la motivation à réaliser cette tâche. Ce concept inclut différentes composantes que sont l'intérêt, l'importance et l'utilité de la tâche pour les individus. Plusieurs recherches ont montré que la valeur subjective accordée à une discipline donnée prédisait les choix d'orientation des élèves. De plus, certains travaux mettent également en lumière les différences de sexe dans la valeur accordée aux différentes disciplines scolaires (Eccles *et al.*, 1993 ; Wigfield *et al.*, 1997). Ainsi, à l'âge de 7-10 ans, les garçons valorisent plus le sport que les filles. À l'inverse, les filles attribuent une plus grande valeur à la lecture et à la musique que les garçons (Eccles *et al.*, 1993). Eccles, Adler et Meece (1984) ont, pour leur part, examiné le rôle de plusieurs facteurs susceptibles d'influencer les choix d'orientation scolaire tels que les perceptions de compétences, la motivation, la difficulté perçue de la tâche et la valeur subjective. Cette étude, menée auprès de lycéens, a permis de montrer que la valeur subjective constituait le médiateur le plus fort entre le sexe, les conduites scolaires et les projets d'étude (Eccles *et al.*, 1984).
- 7 Comme en attestent plusieurs recherches, ces attitudes envers la discipline peuvent avoir plus d'influence sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle que la performance en elle-même (Duru-Bellat, 1994, 1995 ; Eccles *et al.*, 1984). Cependant, si l'on excepte les études menées sur cette question par Eccles et ses collaborateurs, les travaux portant sur la motivation scolaire n'ont consacré que peu d'attention au rôle pourtant majeur de la perception des disciplines scolaires (Wigfield *et al.*, 1997). À l'heure actuelle, il n'existe pas de recherches permettant de caractériser ces perceptions subjectives des disciplines par les élèves dans le système éducatif français.
- 8 Et du côté des enseignants, qu'en est-il ? De manière similaire au constat fait pour les élèves, à notre connaissance, aucune étude n'est en mesure de rendre compte de la perception des disciplines scolaires du point de vue des enseignants. Néanmoins, certains travaux nous fournissent des pistes de réflexion intéressantes.

## Les interactions enseignants-élèves selon les disciplines enseignées

- 9 Les interactions enseignants-élèves sont fortement marquées par les attentes des enseignants concernant la réussite des élèves. D'une manière générale, l'ensemble de ces interactions semble façonner des comportements différents chez les élèves filles et garçons (Duru-Bellat, 1995 ; Dweck *et al.*, 1978 ; Callaghan & Manstead, 1983), favorisant pour les garçons une meilleure confiance en eux alors même qu'ils reçoivent plus de critiques. À l'inverse, les enseignants inviteraient les filles à expliquer leurs échecs par des facteurs stables et incontrôlables (le manque d'aptitudes) et non par des facteurs comme l'effort par exemple. De plus, les enseignants perçoivent les faibles performances

de manière différente selon le sexe de l'élève ; les faibles performances des filles dans les matières scientifiques seraient perçues avec un certain fatalisme alors que les enseignants essaient visiblement de lutter contre les difficultés des garçons en lecture. D'autres travaux révèlent que, dans les matières scientifiques (Leder, 1987, 1990), la nature des interactions enseignants-élèves est différente selon le sexe des élèves. Il semblerait que l'on dénombre moins d'interactions avec les filles, moins d'encouragements à trouver la bonne réponse, moins de temps pour répondre, moins de remarques d'ordre cognitif, surtout des remarques de haut niveau cognitif en direction des filles. D'ailleurs, ces éléments sont soutenus par une étude de Crossman (1987) réalisée en classe de physique où l'on compte davantage d'interactions verbales des enseignants avec les élèves garçons et plus de questions simples adressées aux filles. La recherche de Kimball (1989) montre que ces différences semblent s'accroître avec l'âge. Ainsi, dans un cours de géométrie de niveau lycée, les filles reçoivent 30 % des interactions encourageantes alors que les garçons en reçoivent plutôt à hauteur de 70 %. De plus, une recherche menée par Eccles et Jacobs (1986) révèle que les différences de temps alloué se cumulent au cours de la scolarité. De manière complémentaire, d'autres travaux montrent que les garçons sont le plus souvent à l'origine des interactions avec l'enseignant dans ces cours de sciences (Morse & Handley, 1985). Ces différences d'interaction maître-élèves selon le sexe, dans les matières scientifiques, sont d'ailleurs plus marquées chez les bons élèves (Parsons, Kaczala & Meese, 1982).

- 10 L'ensemble de ces travaux alimente fort bien l'idée que les disciplines scolaires révèlent des comportements différents tant du point de vue des enseignants que du point de vue des élèves. En revanche, nous savons peu de choses concernant les perceptions explicites mobilisées par ces différents acteurs. Aucune recherche n'a jamais évalué la perception différenciée de l'ensemble des disciplines. Toutes les recherches, excepté celles menées par Eccles aux États-Unis, mobilisent telle ou telle discipline en établissant un ou plusieurs postulats de départ concernant la perception des disciplines par les différents acteurs. Mais l'on ignore tout des perceptions explicites. Comment les élèves perçoivent-ils les disciplines scolaires ? Ces perceptions sont-elles différentes en fonction du sexe des élèves ? Les enseignants mobilisent-ils les mêmes perceptions ? Ont-ils des perceptions équivalentes quel que soit le sexe des élèves ou bien leurs perceptions révèlent-elles les stéréotypes de genre ? L'ensemble de ces questions compose notre problématique.
- 11 Dans cette recherche, nous souhaitons évaluer la perception de l'ensemble des disciplines scolaires enseignées à l'école élémentaire, en se focalisant d'une part sur les perceptions des élèves (étude 1) et d'autre part sur celles des enseignants (étude 2). En effet, la perception des disciplines apparaît comme l'un des indicateurs les plus pertinents (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles *et al.*, 1984 ; Eccles *et al.*, 1993 ; Wigfield *et al.*, 1997) dans l'explication des différences de performances et de la répartition encore fortement sexuée des filières et des professions.

## Présentation générale et hypothèses

- 12 C'est sur la base de ces travaux en sciences de l'éducation, en sociologie et en psychologie sociale que nous avons choisi d'évaluer les perceptions explicites de l'ensemble des disciplines scolaires par les principaux acteurs du système éducatif, à savoir les élèves et les enseignants. Pour cela, nous avons élaboré deux questionnaires, l'un visant à recueillir les perceptions d'élèves inscrits en classe de CM2 (étude 1), et l'autre destiné à des

enseignants de l'école primaire (étude 2). Nous posons l'hypothèse selon laquelle la perception des disciplines refléterait les stéréotypes de genre véhiculés dans la société en général et à l'école en particulier. Ainsi, les garçons et les filles interrogés devraient différer dans leur perception des disciplines scolaires (Eccles *et al.*, 1984 ; Eccles *et al.*, 1993 ; Wigfield *et al.*, 1997). De même, les enseignants devraient témoigner d'une perception différenciée de l'importance des disciplines scolaires pour les filles et les garçons (Duru-Bellat, 1995).

- 13 De manière plus précise, dans l'étude 1, nous attendons des perceptions des disciplines différenciées selon le sexe des élèves. À la lumière des travaux américains d'Eccles et ses collaborateurs (Eccles *et al.*, 1984 ; Eccles *et al.*, 1993 ; Wigfield *et al.*, 1997), la valeur subjective accordée aux différentes disciplines scolaires devrait varier entre les filles et les garçons, de façon conforme aux stéréotypes de genre. Les filles devraient donc attribuer une grande valeur au français, aux arts plastiques et à la musique. Dans le même temps, les garçons devraient plutôt valoriser les disciplines mathématiques et scientifiques ainsi que le sport. Un constat similaire est également attendu sur le classement de préférence des disciplines scolaires. Si les filles et les garçons ont intériorisé les stéréotypes de genre, ils devraient exprimer une préférence pour les disciplines scolaires stéréotypiques de leur groupe d'appartenance (Eccles *et al.*, 1983). Enfin, une mauvaise évaluation devrait être perçue comme plus grave par les filles dans les disciplines socialement définies comme féminines alors que l'inverse devrait être observé pour les garçons.
- 14 Notamment au regard des études sur les interactions enseignants-élèves, une seconde étude nous a paru indispensable afin d'évaluer la perception des disciplines scolaires non plus par les élèves mais par les enseignants de l'école primaire. D'un point de vue général, on s'attend à observer une forte stratification des matières scolaires. Conformément aux études préalables (Chambon, 1990a, 1990b ; Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000), les disciplines liées à la maîtrise du français et des mathématiques devraient occuper une position hégémonique. Suivraient les sciences puis les autres disciplines, le sport occupant néanmoins une place plus importante dans cette hiérarchie que les arts plastiques et la musique. Concernant plus spécifiquement les différences de sexe, les enseignants devraient évaluer différemment l'importance des disciplines scolaires pour l'avenir des filles et des garçons. Qu'il s'agisse de l'avenir professionnel de leurs élèves ou d'une perspective d'avenir plus générale, les enseignants devraient considérer les disciplines jugées typiquement féminines ou masculines comme respectivement plus importantes pour les filles ou pour les garçons. Concernant l'avenir professionnel des élèves, cet effet devrait être plus marqué pour le français et les mathématiques que pour les disciplines dites secondaires, compte tenu de leur différenciation en termes de valeur sociale. Enfin, les enseignants devraient également percevoir des différences de sexe dans l'importance accordée aux disciplines scolaires par les garçons et les filles. Là encore, les enseignants devraient rapporter une plus grande importance accordée par les élèves aux disciplines stéréotypiques de leur groupe de genre (Duru-Bellat, 1995).

## Étude 1

### Méthode

#### Participants

- 15 Soixante-quatorze élèves inscrits en classe de CM2 ont participé à cette recherche. Notre échantillon était composé de 43 filles et 31 garçons originaires de trois classes d'écoles primaires du Puy-de-Dôme.

#### Matériel et procédure

- 16 L'étude menée auprès des élèves de CM2 s'est déroulée en situation de classe à l'aide d'un questionnaire contenant l'ensemble de nos consignes et mesures. Sur la première page du questionnaire, les élèves apprenaient qu'ils allaient répondre à des questions concernant leur opinion sur différentes matières qu'ils apprenaient à l'école. Un exemple d'item ainsi que les modalités de réponse leur étaient ensuite présentés. Avant de poursuivre, l'expérimentatrice s'assurait que chaque élève avait compris les consignes de complètement du questionnaire. Chaque page du questionnaire concernait une discipline scolaire (les mathématiques, le français, le sport, l'orthographe, la géométrie, les arts plastiques, la lecture, les sciences, la musique et la résolution de problèmes). Pour chaque discipline proposée, les élèves devaient répondre à sept questions sur une échelle allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Les quatre premières questions concernaient la valeur subjective accordée au domaine (Eccles *et al.*, 1993). Cette échelle comporte quatre items relatifs à l'importance de bien réussir dans le domaine, l'intérêt pour le domaine, l'utilité du domaine et le fait d'aimer le domaine. Pour cette mesure, plus les scores sont élevés, plus la valeur accordée à la discipline est importante. Les travaux antérieurs d'Eccles (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles *et al.*, 1993) attestent des qualités psychométriques de ces items et de leur compréhension par des élèves de CM2.
- 17 Les trois items suivants se focalisaient sur les enjeux évaluatifs liés à la discipline. Dans un premier temps, les élèves devaient indiquer à quel point ils considéraient comme grave une mauvaise évaluation dans chacune des disciplines. Dans un second temps, nous leur demandions d'indiquer dans quelle mesure leur enseignant d'une part et leurs parents d'autre part estimaient grave une mauvaise évaluation dans ces disciplines.
- 18 La dernière partie du questionnaire était consacrée à l'établissement d'un classement des disciplines scolaires par ordre de préférence. Nous présentions aux élèves une liste de dix disciplines scolaires (1) : les sciences, le sport, la lecture, la musique, la résolution de problèmes, l'orthographe, la géométrie, les opérations, les arts plastiques et l'expression écrite. Les élèves devaient classer les disciplines proposées par ordre de préférence en indiquant « 1 » devant leur discipline préférée et en déclinant le classement jusqu'à « 10 » qu'ils devaient annoter devant la discipline qu'ils aimaient le moins.



## Résultats

### Valeur subjective accordée aux disciplines

- 19 Afin de vérifier la consistance interne de cette mesure pour chacune des disciplines scolaires proposées, nous avons calculé des alpha de Cronbach sur les quatre items de l'échelle (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles *et al.*, 1984 ; Jacobs *et al.*, 2002). Les alpha étant satisfaisants (c'est-à-dire tous compris entre .66 et .90), nous avons calculé un score moyen pour chaque discipline (voir tableau 1).

Tableau 1

Valeur subjective moyenne accordée aux disciplines scolaires par les élèves

	Valeur subjective accordée à la discipline en fonction du sexe								F <sup>2</sup>
	Total (n = 74)	Filles (n = 41)		Garçons (n = 33)		Test inter-sujets			
	M	ET	M	ET	M	ET	F		
Maths	.66	4,36	0,65	4,29	0,69	4,46	0,60	1,33	0,018
Français	.69	4,11	0,66	4,18	0,62	4,03	0,71	0,97	0,013
Sport	.86	4,40	0,83	4,21	0,97	4,64	0,50	5,24*	0,069
Orthographe	.74	4,14	0,72	4,18	0,70	4,10	0,76	0,19	0,003
Géométrie	.77	4,23	0,78	4,07	0,90	4,44	0,54	4,23*	0,056
Arts plastiques	.78	4,15	0,81	4,29	0,64	3,97	0,97	2,87**	0,038
Lecture	.82	4,25	0,82	4,43	0,74	4,02	0,87	4,94*	0,065
Sciences	.87	4,35	0,80	4,20	0,93	4,53	0,57	3,16**	0,043
Musique	.91	3,80	1,20	3,89	1,20	3,67	1,10	0,61	0,009
Résolution de problèmes	.78	4,24	0,80	4,12	0,93	4,40	0,60	2,12	0,029

20 Note. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .10$ .

**Table 1**

Mean subjective value attributed by pupils to school domains

- 21 Des ANOVA ont été réalisées sur la valeur accordée à chacune des disciplines scolaires en prenant le sexe comme variable inter-sujets. Les résultats sont partiellement en accord avec nos hypothèses (voir tableau 1 pour l'ensemble des indices statistiques (2)). Tout d'abord, les garçons attribuent une plus grande valeur à la géométrie que les filles. Un effet similaire, bien que tendanciel, s'observe également en sciences. De plus, la valeur subjective accordée au sport est également plus forte chez les garçons.
- 22 Les filles quant à elles accordent plus de valeur à la lecture que les garçons. Parmi les disciplines secondaires, la valeur subjective attribuée aux arts plastiques tend à être plus grande chez les filles que chez les garçons.
- 23 Concernant les autres disciplines (français, orthographe, musique et résolution de problèmes), aucune différence de valeur subjective en fonction du sexe n'est significative (tous les  $p > .14$ ). Enfin, il est à noter que, sur l'échantillon total, une ANOVA à mesures répétées montre que la valeur subjective accordée au français ( $M = 4,11$ ) est significativement inférieure à la valeur accordée aux mathématiques ( $M = 4,36$ ),  $F(1,73) = 4,53$ ,  $p < .05$ . Néanmoins, lorsque l'on effectue des analyses séparées en fonction du sexe, on note que cette différence n'est significative que chez les garçons (respectivement  $M = 4,03$  pour le français et  $M = 4,46$  pour les mathématiques),  $F(1,32) = 6,32$ ,  $p < .05$ .

### Classement des disciplines par ordre de préférence

- 24 Afin d'obtenir une représentation de la hiérarchie des disciplines selon les élèves, nous leur avons demandé d'opérer un classement par ordre décroissant de préférence. Nous avons établi un classement distinct pour les filles et les garçons (voir tableau 2). D'un point de vue descriptif, il apparaît que, pour les filles, les matières préférées sont les arts plastiques puis le sport. La lecture vient en 3<sup>e</sup> position, suivie de la musique puis des disciplines scientifiques. L'expression écrite et l'orthographe ne sont respectivement que 8<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> de ce classement. Concernant les garçons, les résultats montrent que leur préférence s'oriente tout d'abord vers le sport, puis vers les disciplines liées à l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Les disciplines les moins appréciées par les garçons sont celles relatives à la maîtrise de la langue française qui apparaissent en 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et dernière position dans la hiérarchie. Les analyses statistiques mettent en évidence des différences significatives entre filles et garçons sur le classement de plusieurs disciplines (voir tableau 2). Les filles expriment une préférence significativement plus marquée pour la lecture, l'expression écrite et les arts plastiques que les garçons (tous les  $p < .05$ ). Cet effet n'est que tendanciel pour la musique. À l'inverse, la résolution de problèmes tend à être mieux classée par les garçons que par les filles. Les autres disciplines ne font pas apparaître de différences entre garçons et filles (tous les  $p > .14$ ).

**Tableau 2**

Classement de préférence des disciplines scolaires par les élèves en fonction du sexe

	Hiérarchie des disciplines scolaires										
	Total (n = 73)			Filles (n = 41)			Garçons (n = 32)			Test inter-sujets	
	Rang	M	ET	Rang	M	ET	Rang	M	ET	F	$\eta^2$
Sport	1	3,66	2,93	2	4,10	3,02	1	3,09	2,74	2,15	0,029
Arts plastique	2	4,22	2,52	1	3,63	2,29	5	4,97	2,63	5,35*	0,070
Opérations	3	5,08	2,60	5	5,46	2,51	2	4,59	2,67	2,04	0,028
Géométrie	4	5,29	3,00	6	5,54	3,30	4	4,97	2,60	0,64	0,009
Sciences	5	5,42	2,82	7	5,85	2,82	3	4,88	2,77	2,20	0,030
Musique	6	5,64	2,90	4	5,10	3,07	7	6,34	2,52	3,45**	0,046
Lecture	7	5,71	2,50	3	5,00	2,23	8	6,63	2,56	8,39*	0,106
Résolution de problèmes	8	6,00	2,81	9	6,60	2,81	6	5,25	2,66	4,30**	0,058
Expression écrite	9	6,89	2,28	8	6,29	2,31	10	7,66	2,04	6,94*	0,089
Orthographe	10	6,95	2,68	10	7,12	2,44	9	6,72	2,98	0,40	0,006

25 Note. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .10$ .

**Table 2**

Pupils' preference ranking of school domain as a function of gender

- 26 D'une manière générale, la préférence des élèves (garçons ou filles) s'oriente dans un premier temps vers une ou plusieurs disciplines secondaires. Viennent ensuite les disciplines scientifiques puis les disciplines liées à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue française (exception faite de la lecture qui se trouve bien placée dans le classement établi par les filles).

### Enjeu évaluatif accordé aux disciplines

- 27 *Enjeu évaluatif accordé par les élèves.* Concernant l'enjeu évaluatif accordé aux différentes disciplines par les élèves, on n'observe aucune différence en fonction du sexe des élèves pour les dix disciplines proposées (tous les  $p > .22$ ).

- 28 *Enjeu évaluatif accordé par le maître.* Contrairement à nos hypothèses, les garçons ont plus tendance que les filles à penser qu'une mauvaise évaluation en français sera perçue comme grave par leur maître (respectivement  $M = 3,64$  et  $M = 3,10$ ),  $F(1,72) = 3,64$ ,  $p = .054$ ,  $\eta^2 = 0,051$ . Si ce résultat peut sembler surprenant, il convient néanmoins de noter que, si les effets ne sont pas significatifs dans les autres disciplines (tous les  $p > .14$ ), les moyennes des garçons sur cette mesure sont supérieures à celles des filles dans 9 des 10 disciplines étudiées (excepté les sciences).
- 29 *Enjeu évaluatif accordé par les parents.* Une mauvaise évaluation en musique sera considérée comme plus grave par les parents pour les garçons ( $M = 3,13$ ) que pour les filles ( $M = 2,58$ ),  $F(1,70) = 3,58$ ,  $p < .07$ ,  $\eta^2 = 0,049$ . Aucune autre différence n'est significative (tous les  $p > .17$ ).
- 30 Qu'en est-il des perceptions des enseignants ? Leurs représentations des différentes disciplines scolaires sont-elles teintées par les stéréotypes de genre ? Et comment perçoivent-ils l'intérêt que leurs élèves accordent aux disciplines enseignées ?

## Étude 2

### Méthode

#### Participants

- 31 Cinquante-huit enseignants (43 femmes, 13 hommes, et 2 personnes n'ayant pas donné cette information) à l'école primaire ont participé volontairement à cette étude durant un stage de formation à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne. Les participants étaient enseignants depuis 21,53 ans en moyenne ( $ET = 7,65$ ). Le niveau d'enseignement actuel de notre échantillon allait de la petite section de maternelle au CM2, nous permettant d'avoir une vue d'ensemble des enseignants de l'école primaire.

#### Matériel et procédure

- 32 Un questionnaire composé de 91 items constituait le matériel expérimental pour les 58 enseignants. Sur la première page du questionnaire, et conformément à la méthodologie suivie lors de notre première étude, les enseignants découvraient l'objectif de l'étude ainsi que les consignes relatives aux modalités de complétion du questionnaire. Ensuite, chaque page du questionnaire était consacrée à une discipline scolaire donnée. Comme pour les élèves, les dix disciplines étudiées étaient les mathématiques, le français, le sport, l'orthographe, la géométrie, les arts plastiques, la lecture, les sciences, la musique et la résolution de problèmes. Pour chacune de ces disciplines, les enseignants répondaient à neuf questions sur une échelle en cinq points allant de 1 : « pas du tout » à 5 : « tout à fait ». Ces questions concernaient l'importance que les enseignants accordent à ce que les élèves apprennent dans chaque discipline pour leur avenir professionnel, pour leur avenir d'une manière générale, ainsi que l'importance, selon eux, accordée par les élèves à ces différentes disciplines. De plus, chacune de ces questions était divisée en trois items concernant : les élèves en général, les élèves filles, puis les élèves garçons.
- 33 Sur la dernière page du questionnaire, les participants avaient pour consigne d'établir un classement hiérarchique des disciplines scolaires par ordre d'importance. Les disciplines

proposées étaient identiques à celles présentées aux élèves. Les participants notaient le chiffre « 1 » devant la discipline qu'ils considéraient comme étant la plus importante et hiérarchisaient les autres disciplines dans un ordre décroissant, jusqu'au chiffre « 10 » qu'ils attribuaient à la discipline jugée la moins importante.

- 34 Le questionnaire s'achevait par trois questions nous permettant de recueillir des informations sur le sexe de l'enseignant, son ancienneté et son niveau actuel d'enseignement.

## Résultats

### Classement hiérarchique des disciplines scolaires

- 35 Notre intérêt s'est tout d'abord porté sur la hiérarchie des disciplines scolaires établie par les enseignants. Il convient ici de noter que, si 58 enseignants ont participé à cette étude, seuls 38 d'entre eux ont fourni le classement hiérarchique des disciplines que nous leur demandions. Sur les 38 répondants, le nombre insuffisant d'hommes ( $n = 8$ ) ne nous a pas permis d'effectuer des comparaisons en fonction du sexe. De manière explicite, certains enseignants nous ont fait part de leur refus de hiérarchiser les différentes disciplines. Il est possible que cette question les ait placés dans une position délicate, les contraignant à aller à l'encontre des instructions officielles. Les statistiques descriptives effectuées nous fournissent plusieurs informations (voir tableau 3). Ainsi, la lecture semble être largement en tête de la hiérarchie établie par les enseignants. De plus, l'écart type très faible nous indique une forte homogénéité de la part des enseignants interrogés dans la désignation de la lecture comme discipline primordiale pour les élèves. La résolution de problèmes se classe en seconde position. Viennent ensuite les autres disciplines rattachées à la maîtrise du français, puis les disciplines mathématiques et scientifiques, et enfin le sport, les arts plastiques, et la musique.

Tableau 3

Hiérarchie des disciplines scolaires selon les enseignants

	Hiérarchie des disciplines scolaires			
	<i>n</i>	Rang	<i>M</i>	<i>ET</i>
Lecture	38	1 (7)	1,30	0,77
Résolution de problèmes	38	2 (8)	3,24	1,63
Expression écrite	38	3 (9)	4,00	1,90
Orthographe	38	4 (10)	4,76	2,44
Opérations	38	5 (3)	5,66	2,12
Sciences	38	6 (5)	5,89	2,33

Géométrie	38	7 (4)	6,42	2,33
Sport	38	8 (1)	7,39	2,21
Arts plastiques	38	9 (2)	7,89	1,90
Musique	37	10 (6)	8,08	2,05

36 Note. Les chiffres entre parenthèses correspondent au classement de préférence établi par les élèves (voir étude 1).

**Table 3**

Teachers' domain hierarchy

### Importance des disciplines pour l'avenir des élèves en général

37 Pour l'ensemble des questions suivantes, nous avons réalisé des ANOVA mixtes avec le sexe des enseignants en variable inter-sujets et l'importance de chaque discipline pour les filles et pour les garçons en variable intra-sujets. Les résultats doivent néanmoins être pris avec précaution dans la mesure où le nombre de répondants ( $n = 13$ ) est très inférieur au nombre de répondantes ( $n = 43$ )<sup>3</sup>. Les enseignants estiment que le sport est plus important pour les garçons ( $M = 3,71$ ) que pour les filles ( $M = 3,59$ ),  $F(1,54) = 7,71$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,125$  alors que pour les enseignantes, le sport semble aussi important pour les garçons que pour les filles (respectivement  $M = 3,67$  et  $M = 3,63$ ). L'interaction est significative ( $F(1,54) = 4,75$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,81$ ). Les sciences tendent également à être considérées par l'ensemble des répondants comme une discipline plus importante pour les garçons ( $M = 4,36$ ) que pour les filles ( $M = 4,30$ ),  $F(1,54) = 2,90$ ,  $p < .10$ ,  $\eta^2 = 0,051$ . Enfin, les enseignants masculins et féminins tendent à considérer que la résolution de problèmes est plus importante pour les garçons ( $M = 4,71$ ) que pour les filles ( $M = 4,66$ ),  $F(1,54) = 3,62$ ,  $p < .10$ ,  $\eta^2 = 0,063$ . Aucun autre effet n'est significatif.

### Importance des disciplines pour l'avenir professionnel des élèves

38 Concernant l'avenir professionnel des élèves, nous avons cherché à examiner si les disciplines considérées comme importantes par les enseignants correspondaient aux rôles sociaux et aux stéréotypes de genre. Si tel est le cas, les enseignants devraient juger les disciplines scientifiques comme plus importantes pour l'avenir professionnel des garçons. Au contraire, la maîtrise du français devrait être considérée comme plus importante pour l'avenir professionnel des filles. Seules deux disciplines font apparaître des différences significatives. Ainsi, les enseignants considèrent que les mathématiques constituent une discipline plus importante pour l'avenir professionnel des garçons ( $M = 4,52$ ) que pour celui des filles ( $M = 4,41$ ),  $F(1,54) = 4,05$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,070$ . Le sport est également considéré comme plus important pour les garçons ( $M = 3,35$ ) que pour les filles ( $M = 3,22$ ),  $F(1,53) = 7,57$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,125$ . De plus, l'interaction entre le sexe des enseignants et l'importance du sport respectivement pour les filles et pour les garçons est significative ( $F(1,53) = 4,60$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,080$ ). Pour les enseignantes, l'importance du

sport semble très similaire chez les garçons et chez les filles (respectivement  $M = 3,19$  et  $M = 3,14$ ). La différence est plus marquée chez les enseignants. Selon eux, le sport est plus important pour l'avenir professionnel des garçons ( $M = 3,85$ ) que pour celui des filles ( $M = 3,46$ ).

### Importance accordée par les élèves aux disciplines scolaires selon les enseignants

- 39 Notre hypothèse avançait que les enseignants percevraient des différences de sexe dans l'importance accordée par les élèves aux disciplines scolaires. Si cette perception différenciée correspond aux stéréotypes de genre, alors les enseignants devraient rapporter un intérêt plus grand des garçons pour les disciplines mathématiques, scientifiques et pour le sport. Les filles devraient quant à elles être associées aux disciplines littéraires, aux arts plastiques et à la musique. Les résultats vont dans le sens de ces hypothèses (voir tableau 4 pour l'ensemble des statistiques descriptives et analyses). Ainsi, selon les enseignants, les filles accorderaient plus d'importance au français, à l'orthographe, à la lecture et aux arts plastiques que les garçons (tous les  $p < .05$ ). À l'inverse, et toujours sur la base de la perception des enseignants, les garçons accorderaient plus d'importance aux mathématiques, aux sciences et au sport que les filles (tous les  $p < .05$ ). Seules les différences en mathématiques sont qualifiées par un effet d'interaction avec le sexe des enseignants ( $F(1,54) = 4,60, p < .05, \eta^2 = 0,092$ ). Si tous les enseignants pensent que les garçons accordent plus d'importance que les filles aux mathématiques, cette différence est moins marquée chez les enseignantes ( $M = 4,16$  et  $M = 4,02$ ) que chez leurs collègues masculins ( $M = 4,15$  et  $M = 3,46$ ).
- 40 Néanmoins, et contrairement à nos hypothèses, les enseignants considèrent que les élèves n'accordent pas une importance différenciée à la résolution de problèmes, à la géométrie et à la musique en fonction de leur sexe (tous les  $p > .18$ ).

Tableau 4

Perception des enseignants de l'importance accordée par les élèves aux différentes disciplines scolaires

	Importance accordée aux disciplines par les filles et les garçons selon les enseignants					
	Filles		Garçons		Test intra-sujet	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>F</i>	$\eta^2$
Maths	3,89	0,95	4,16	0,71	12,46*	0,187
Français	4,04	0,81	3,68	0,97	13,54*	0,20
Sport	3,20	1,20	3,91	1,11	15,01*	0,218
Orthographe	3,80	0,93	3,38	0,97	8,54*	0,139

Géométrie	3,38	1,00	3,54	0,99	1,23	0,022
Arts plastiques	3,39	1,06	2,93	1,16	12,88*	0,193
Lecture	4,30	0,78	4,07	0,90	5,90*	0,099
Sciences	3,79	0,95	3,93	0,91	5,24*	0,088
Musique	3,20	1,26	3,13	1,25	1,86	0,033
Résolution de problèmes	3,86	0,98	3,91	0,96	0,30	0,005

41 Note. \*  $p < .05$ .

**Table 4**

Teachers' perception for children's domains of importance

## Discussion

42 La perception des disciplines scolaires constitue un déterminant majeur de la réussite et des choix d'orientation des élèves. Si ce constat transparait dans les travaux menés en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation, on note une quasi-absence de recherches permettant d'établir la perception explicite des disciplines scolaires par les différents acteurs de l'éducation. Dans cette recherche, nous avons posé l'hypothèse générale selon laquelle la perception des disciplines scolaires était en mesure de refléter les stéréotypes de genre. Pour cela, nous avons réalisé une première étude auprès d'élèves de CM2. Dans la mesure où seulement trois classes de CM2 ont été interrogées, une certaine prudence est requise quant à l'interprétation des résultats. En effet, l'échantillon de cette première étude est relativement modeste ( $n = 74$ ). De plus, l'ensemble des élèves interrogés provenait d'établissements d'un même département (Puy-de-Dôme). Nous avons certes sollicité des établissements se trouvant soit en milieu urbain, soit en milieu rural, mais il se peut que la proximité géographique de nos classes sous-tende des conditions pédagogiques non généralisables sur un plan national. Néanmoins, plusieurs éléments peuvent être dégagés des résultats obtenus. Nous avons dans un premier temps cherché à déterminer si les garçons et les filles accordaient une valeur différente aux disciplines scolaires (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles *et al.*, 1984 ; Eccles *et al.*, 1997 ; Jacobs *et al.*, 2002). Même si les tailles d'effet rapportées sont relativement modestes, les résultats corroborent partiellement l'hypothèse selon laquelle la valeur attribuée à chaque discipline correspondrait aux stéréotypes de genre. En effet, les garçons accordent une plus grande valeur que les filles à des disciplines dites « masculines », à savoir la géométrie, le sport et les sciences. D'autres disciplines jugées typiquement féminines telles que la lecture et les arts plastiques se voient attribuer une plus grande valeur par les filles que par les garçons. Néanmoins, certaines disciplines ne font pas apparaître de telles différences en fonction du sexe des élèves (français, mathématiques, orthographe, résolution de problème et musique). Ce dernier résultat n'est pas en totale contradiction



avec la littérature existante. À titre d'exemple, Archer et Macrae (1991) ont montré dans une étude que l'anglais (correspondant au français dans notre étude) et les mathématiques sont considérés comme neutres sur la dimension masculine-féminine par des enfants de 11-12 ans. Une étude intégrant à la fois des mesures de valeur subjective et une évaluation des disciplines sur cette dimension masculine-féminine pourrait permettre de déterminer si la valeur accordée aux disciplines scolaires par les élèves concorde avec une vision stéréotypée de ces dernières.

- 43 Dans un second temps, nous avons demandé aux élèves d'établir une hiérarchie des disciplines basée uniquement sur leurs préférences. Indépendamment du sexe, les élèves tendent à exprimer une préférence envers les disciplines dites secondaires. Leur choix se dirige ensuite vers les disciplines scientifiques et mathématiques. Exception faite de la lecture pour laquelle les filles témoignent de l'intérêt, les disciplines rattachées à l'apprentissage du français sont les moins appréciées par les élèves. Lorsque l'on différencie les résultats en fonction du sexe des élèves, la hiérarchie établie varie. Les filles montrent une préférence plus grande pour des disciplines dites « féminines » telles que la lecture, l'expression écrite ou encore les arts plastiques alors que les garçons accordent un intérêt plus grand à la résolution de problèmes. Même si, à l'évidence, des recherches complémentaires sont nécessaires afin d'étayer plus solidement ces propos, ces résultats nous laissent penser que les disciplines sont investies par les élèves de manière différenciée.
- 44 Enfin, les questions portant sur les risques d'une mauvaise évaluation ne font apparaître que peu de différences en fonction du sexe des élèves. Une tendance se dégage néanmoins : les garçons rapportent fréquemment un enjeu évaluatif plus fort dans les différentes disciplines que les filles. Cette tendance conforte, de manière pertinente, les travaux de certains psychologues sociaux (Desert & Martinot, 2004 ; Martinot *et al.*, 2006). En effet, en étudiant l'évolution de la connaissance et de l'adhésion des jeunes aux stéréotypes de genre sur les compétences scolaires, leurs recherches montrent que les enfants ont connaissance d'un stéréotype selon lequel les filles sont meilleures que les garçons à l'école. La connaissance d'un tel stéréotype pourrait expliquer la raison pour laquelle, dans notre étude, une mauvaise évaluation tend à être plus redoutée par les garçons que par les filles.
- 45 Une seconde étude, complémentaire à la première, a été menée auprès d'enseignants de l'école primaire. Les résultats révèlent une hiérarchie des disciplines scolaires. Les enseignants, d'une manière générale, placent les disciplines rattachées à l'apprentissage du français au sommet de cette hiérarchie (seule la résolution de problèmes vient s'immiscer dans ce début de classement). Suivent les disciplines mathématiques et scientifiques puis les disciplines secondaires. La hiérarchie mise en évidence ici est le reflet d'une hiérarchie existant dans les instructions officielles régissant la profession de professeur des écoles. Ainsi, la maîtrise de la langue étant l'objectif d'apprentissage primordial à l'école primaire, il est tout à fait normal de la retrouver au sommet de cette hiérarchie sur l'importance des disciplines. Cependant, comme nous l'avons mentionné lors de la présentation des résultats, 20 des 58 enseignants interrogés ont refusé de classer les disciplines en fonction de leur importance. Cette décision peut s'expliquer par une volonté de ne pas contredire les instructions officielles mais elle pourrait également traduire une perception égalitaire des disciplines par les enseignants. Pour obtenir des mesures plus objectives de l'importance accordée aux différentes disciplines scolaires, des mesures concernant les pratiques réelles de classe pourraient s'avérer utiles. Nous

pourrions ainsi recenser pour chaque discipline : le temps d'enseignement, les formes d'intervention (plus ou moins ludiques), le type de tâche demandée aux élèves, la nature des pratiques évaluatives, la fréquence de ces évaluations, le statut des traces écrites des élèves. Ceci permettrait de voir si l'importance rapportée par les enseignants prend réellement effet dans le fonctionnement des classes.

- 46 De plus, les résultats font apparaître une stratification inverse chez les enseignants (voir étude 2) et chez les élèves (voir étude 1). Cependant, les hiérarchies des disciplines étaient effectuées selon des consignes différentes pour les enseignants (classement d'importance) et pour les élèves (classement de préférence). Pour pouvoir effectuer des comparaisons enseignants-élèves, il conviendrait que la dimension requise pour le classement des disciplines soit identique dans nos deux échantillons. Un classement établi par les élèves sur la base de l'importance des disciplines permettrait une comparaison directe avec la hiérarchie proposée par les enseignants. Il serait également intéressant de se pencher sur les différences éventuelles de classement en fonction de la dimension proposée. En effet, il est possible que les élèves comme les enseignants opèrent une hiérarchie différenciée des disciplines selon leur utilité pour la vie personnelle ou professionnelle, leur intérêt ou encore leur importance en termes de réussite scolaire.
- 47 Suite à ce premier constat, nous nous sommes penchées sur les différences de perception en fonction du sexe des élèves. Notre première interrogation a porté sur l'importance des disciplines pour l'avenir des filles et des garçons. Qu'il s'agisse de l'avenir des élèves en général ou de leur avenir strictement professionnel, les résultats font apparaître des différences concordantes avec les stéréotypes de genre. Les arts plastiques sont la seule discipline qui, selon les enseignants, est plus importante pour l'avenir des filles que pour celui des garçons. Le sport fait apparaître l'effet inverse. La géométrie est également considérée comme plus importante pour l'avenir professionnel des garçons, de même que les sciences pour leur avenir en général.
- 48 Les différences filles-garçons sont d'autant plus marquées lorsque l'on interroge les enseignants sur l'importance que, selon eux, les élèves accordent aux différentes disciplines. Les résultats obtenus sur cette question sont en adéquation avec les stéréotypes de genre. En effet, selon les enseignants, les garçons accordent plus d'importance que les filles aux mathématiques, aux sciences, à la géométrie et au sport. Le français, l'orthographe, la lecture et les arts plastiques sont au contraire perçus comme des disciplines plus importantes pour les filles que pour les garçons. Ainsi, les garçons valoriseraient les disciplines jugées typiquement masculines et les filles les disciplines traditionnellement associées à leur groupe de genre.
- 49 Tout se passe comme si dans notre système scolaire, il existait une division sexuée des disciplines scolaires et des filières : les sciences et les techniques sont territoire masculin, les lettres, les beaux-arts, les relations aux autres et les savoirs tertiaires, territoire féminin (Ormerod, 1981 ; Mosconi, 1994 ; Felouzis, 1996). Dès lors, on apprend à investir les disciplines conformément à son sexe et à expliquer ses réussites et échecs en référence aux types de *feed-back* émis par ses enseignants. Si, pour expliquer la construction des différences de sexe, certains auteurs mettent en avant le rôle de la sélection naturelle ou adoptent une conception bio-sociale et interactionniste (voir par exemple Kimura, 1999), les deux études présentées dans ce travail traduisent plus un problème de stéréotypes de genre propre à toutes les sociétés humaines organisées selon un mode hiérarchique et dominées par les hommes (Bourdieu, 1998 ; Héritier, 2002 ;

Sidanius & Pratto, 1999 ; Traube, 2001). Dans cette perspective, les stéréotypes de genre se construiraient ainsi progressivement au sein des différentes situations d'apprentissage.

## Conclusion

- 50 Certains travaux montrent que la plus ou moins grande valorisation sociale des disciplines scolaires est de nature à provoquer chez les élèves des comportements différenciés. Dans cette perspective, notre recherche avait pour objectif d'étudier la perception des disciplines scolaires par les enseignants et les élèves de l'école primaire. Pour cela, deux études ont été menées auprès de ces différents acteurs de l'éducation. Conformément à nos hypothèses, les données recueillies montrent que les disciplines scolaires sont perçues de manière différente en fonction du sexe des élèves, et ce, à la fois par les élèves eux-mêmes et par les enseignants. Ainsi, la perception des disciplines semble refléter les stéréotypes de genre pour les élèves (étude 1) et pour les enseignants (étude 2). De plus, et indépendamment du sexe des élèves, ces deux études suggèrent également que les élèves opèrent une hiérarchie des disciplines scolaires différente de celle des enseignants.
- 51 Dans la mesure où les attitudes envers les disciplines scolaires peuvent avoir plus d'influence sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle que la performance en elle-même, ces premiers résultats encouragent la poursuite des recherches dans ce domaine. Les différences rapportées dans ces deux études prennent-elles réellement effet dans le fonctionnement des classes ? Les différences de valeur accordée aux disciplines trouvent-elles dès l'école primaire un écho dans les choix d'orientation et les performances scolaires des élèves ? Les parents, agents de socialisation fortement influents, partagent-ils eux aussi une vision stéréotypée des disciplines scolaires ? Autant de questions qui devraient nous permettre de mieux appréhender les déterminants contextuels et motivationnels des choix d'orientation et des performances scolaires des élèves.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Archer, J. & Macrae, M. (1991). Gender perceptions of school subjects among 10-11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (éd.), *Les sciences cognitives à l'école* (pp. 213-257). Paris : Presses universitaires de France.
- Callaghan, C. & Manstead, A. S. R. (1983). Causal attribution for task performance: The effects of performance outcomes and sex of subjects. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 14-23.
- Chambon, M. (1990a). La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effets identitaires. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 337-354.

Chambon, M. (1990b). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 92, 31-40.

Chatard, A. (2004). L'orientation scolaire sous l'emprise des stéréotypes de genre. In M.-C. Toczek & D. Martinot (éd.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp. 196-200). Paris : Armand Colin.

Crossman, M. (1987). Teachers' interactions with girls and boys in science lessons. In A. Kelly (éd.), *Science for girls?* (pp. 52-65). Milton Keynes: Open University Press.

Désert, M. & Martinot, D. (2004, 2 septembre). *Saillance de l'identité de genre et stéréotypes scolaires*. Communication présentée au cinquième Congrès international de psychologie sociale en langue française, Association pour la diffusion de la recherche internationale en psychologie sociale, Lausanne, Suisse.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales (1<sup>re</sup> partie). *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales (2<sup>e</sup> partie). *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles* (2<sup>e</sup> éd. révisée. 1<sup>re</sup> éd. : 1990). Paris : L'Harmattan.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. I. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (éd.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-145). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J. S., Adler, T. F. & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.

Eccles, J. S. & Jacobs, J. E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Signs*, 11, 367-380.

Eccles, J. S., Jacobs, J. E. & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Felouzis, G. (1996). *Le collègue au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.

Guimond, S. & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 8, pp. 163-179). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Héritier, F. (2002). *Masculin-féminin II : dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.

Huguet, P. (2006). Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In E. Bourgeois & G. Chapelle (éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 153-167). Paris : Presses universitaires de France.

Huguet, P. & Monteil, J.-M. (1992). Social comparison and cognitive performance: A descriptive approach in an academic context. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 131-150.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Wayne Osgood, D., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one to twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kimball, M. M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin*, 105, 198-214.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leder, G. C. (1987). Teacher student interaction: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, 18, 255-271.
- Leder, G. C. (1990). Teacher-student interactions in the mathematics classroom: A different perspective. In E. Fennema & G. C. Leder (éd.), *Mathematics and Gender* (pp. 149-168). New York: Teachers College Press.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3), 483-514.
- Martinot, D., Guimond, S., Toczek, M.-C., Redersdorff, S., Dambrun, M., Désert, M. & Loose, F. (2006). *Les contextes d'apprentissage sont-ils équitables pour les filles et les garçons ?* (rapport scientifique concernant un appel d'offres PIREF 2004).
- Monteil, J.-M. (1988). Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 3-19.
- Monteil, J.-M. (1989). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.-M. & Chambon, M. (1988). *Catégorisations initiales négatives, attributions de valeurs et performances cognitives* (rapport de recherche du Laboratoire de psychologie sociale de la cognition, CNRS).
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2001). De quelques contextes de l'instruction : influences sur les performances cognitives. In J.-M. Monteil & J.-L. Beauvois (éd.), *La psychologie sociale : des compétences pour l'application* (pp. 371-393). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Morse, L. W. & Handley, H. M. (1985). Listening to adolescents: Gender differences in science classroom interaction. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (éd.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 37-53). New York: Academic Press.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset : DelVal.
- Neuville, E. (2005). *De l'émergence d'une réputation à son effet sur la performance scolaire*. Thèse de doctorat, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand (France).
- Ormerod, M. B. (1981). Factors differentially affecting the science subject preferences, choices and attitudes of girls and boys. In A. Kelly (éd.), *The Missing Half: Girls and Science Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Parsons, J., Kaczala, C. & Meese, J. K. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322-339.

- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Simon, H. A. (1982). Unity of the arts and Sciences: The psychology of thought and discovery. *American Academy of Arts and Sciences Bulletin*, 35, 26-53.
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Traube, P. (2001). *La guerre des sexes : un avenir ?* Saint-Germain-en-Laye : Odin.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

## RÉSUMÉS

Les disciplines scolaires et les enjeux sociaux qu'elles véhiculent constituent un déterminant majeur des choix d'orientation et de la réussite scolaires des élèves. Afin d'évaluer les perceptions explicites des disciplines scolaires par les différents acteurs de l'éducation, deux études ont été menées auprès de 74 élèves de CM2 (étude 1) et de 58 enseignants de l'école primaire (étude 2). D'une manière générale, les résultats montrent que la perception des disciplines scolaires correspond aux stéréotypes de genre chez les élèves comme chez les enseignants. La contribution de cette recherche pour expliquer la répartition encore fortement sexuée de filières d'études dont le prestige et la valeur sociale demeurent largement contrastés sera discutée.

School subjects as well as their associate social values represent a powerful determinant of children's performance and achievement choices. In order to evaluate domain-specific explicit perceptions, two studies were conducted with 74 fifth-grade children (study 1) and 58 elementary school teachers (study 2). The general pattern of results reveals that both children and teachers' domain-specific perceptions fit gender stereotypes. We then discuss the contribution of such results to explain the remaining gendered-and valued-differences in the distribution of school subjects.

## INDEX

**Keywords :** academic domain hierarchy, academic motivation, Domain-specific perception, gender stereotypes, subjective task value

**Mots-clés :** Hiérarchie des disciplines, Motivation scolaire, Perception des disciplines scolaires, Stéréotypes de genre, Valeur subjective accordée à la discipline

## AUTEURS

### MARION DUTRÉVIS

est assistante post-doctorale en sciences de l'éducation à l'université de Genève. Elle est titulaire d'un doctorat en psychologie sociale. Au cours de ses années de doctorat, elle s'est intéressée à l'impact des réputations d'infériorité intellectuelle sur les performances et l'image de soi des groupes stigmatisés. Elle est actuellement membre de l'équipe de recherche « Développement,

apprentissage et intervention en situation scolaire » au sein de laquelle elle étudie le rôle des facteurs individuels et contextuels sur les performances et la motivation scolaires. Contact : université de Genève, FPSE, sciences de l'éducation, Unimail, 40 bd du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4, Suisse. Courriel : marion.dutrevis@pse.unige.ch.

#### MARIE-CHRISTINE TOCZEK

est maître de conférences en psychologie sociale de l'éducation à l'institut universitaire de formation des maîtres de Clermont-Ferrand. Elle est actuellement membre du laboratoire de recherche PAEDI, JE 2432 où elle étudie les caractéristiques psychosociales des situations d'enseignement. Co-auteur du *Défi éducatif* (2004) et de *Psychologie de l'enseignement* (2006) parus chez Armand Colin.