

SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE EN PRIMAIRE : DES PATRONS EVOLUTIFS CONTRASTES SELON LE GENRE DES ELEVES ?

Gwénaëlle Joët et Pascal Bressoux

Laboratoire des Sciences de l'Education
Université Pierre-Mendès-France
1251 avenue centrale, Domaine Universitaire SMH
BP 47- 38040 Grenoble Cedex 9 France
Gwenaelle.Joet@upmf-grenoble.fr
Pascal.Bressoux@upmf-grenoble.fr

Mots-clés : auto-efficacité, genre, modèles de croissances, contexte scolaire

Résumé. Cette étude vise à mettre au jour la manière dont évolue le sentiment d'auto-efficacité des filles (N=190) et des garçons (N=183) scolarisés en CE2 puis l'année suivante en CM1 et de pointer un certain nombre de facteurs impliqués dans l'élaboration de cette perception de soi. Nous avons donc pour objectif dans ce travail d'établir une trajectoire de croissance du sentiment d'auto-efficacité exprimé par les élèves en fonction de leur genre mais également d'approfondir cette analyse en pointant les variables sur lesquelles se fondent les élèves pour construire ce sentiment. Nos résultats indiquent des patrons évolutifs du sentiment d'auto-efficacité semblables entre les filles et les garçons, cependant, ils traduisent le fait que malgré des performances antérieures contrôlées, les filles expriment un sentiment d'auto-efficacité plus faible que les garçons à accomplir des tâches scolaires et ce, aussi bien en français qu'en mathématiques.

1. Cadre théorique et problématique

Cette étude vise à mettre au jour la manière dont évolue le sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons scolarisés en CE2 puis l'année suivante en CM1 et de pointer un certain nombre de facteurs impliqués dans l'élaboration de cette perception de soi.

Depuis quelques années, les travaux portant sur d'éventuelles différences entre les filles et les garçons au sein du système scolaire, évoquent de plus en plus des différences de genre. En effet, un certain nombre de travaux rendent souvent compte d'une meilleure réussite des filles dans les disciplines littéraires notamment (Duru-Bellat, 1994). Par exemple, nous pouvons noter que dans les pays qui ont participé à l'étude PIRLS (2006) qui évalue les performances d'élèves de CM1 dans ce qui a trait au domaine littéraire, les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons. Cela avait auparavant été constaté en France où les filles, scolarisées en primaire, obtenaient de meilleurs résultats que les garçons en lecture (Mingat, 1984, 1987). Au collège, les filles maîtriseraient également mieux que les garçons les interactions en classe et seraient plus concentrées sur leur travail scolaire (Felouzis, 1993). Par ailleurs, certaines études ont souligné l'existence de différences de genre au niveau des perceptions de soi manifestées par les filles et les garçons (e.g. Josephs, Larrick, Steele et Nisbett, 1992 ; Pajares, 2005). Dans ce travail, c'est l'étude de leur sentiment d'auto-efficacité qui a particulièrement retenu notre attention et ce, pour plusieurs raisons.

Ce sentiment peut être défini comme étant « (...) la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2003, p.12). Si l'étude de ce construit semble avoir largement fait ses preuves auprès des chercheurs anglo-saxons et en particulier outre-Atlantique, en France, le sentiment d'auto-efficacité des élèves a rarement été pris en compte. Il nous paraît donc important d'étudier ce

construit dont l'influence sur les acquis des élèves a été largement reconnue aux Etats-Unis (Bandura, 1997) aussi bien théoriquement qu'empiriquement. Une question a été cependant nettement moins abordée par les chercheurs ; celle de la trajectoire que cette perception peut suivre dans le temps. Par conséquent, nous avons souhaité approfondir cette question peu ou pas considérée par les recherches menées dans le champ et ceci particulièrement pour un public de jeunes élèves. Il n'existe, à notre connaissance, aucune étude conduite en France ayant mis au jour la manière dont évoluait le sentiment d'auto-efficacité d'un panel d'élèves de primaire. Il faut se tourner vers les pays anglo-saxons pour accéder à ce type de constat souvent hétérogène d'une étude à l'autre. Bien qu'il ait généralement été montré que le sentiment d'auto-efficacité des élèves déclinait au long de leur scolarité (Pajares & Valiante, 2002), d'autres ont en revanche constaté une progression de ce sentiment au regard d'une discipline précise (« writing ») entre le CM1 et l'entrée au lycée (Shell, Colvin & Bruning, 1995). Nous avons donc pour objectif dans ce travail d'établir une trajectoire de croissance du sentiment d'auto-efficacité exprimé par les élèves en fonction de leur genre mais également d'approfondir cette analyse en pointant les variables sur lesquelles se fondent les élèves pour construire ce sentiment. Nous verrons également si les mêmes facteurs sont impliqués dans l'élaboration du sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons.

Filles et garçons bénéficient-ils d'une même progression de leur sentiment d'auto-efficacité en primaire ? Les facteurs impliqués dans son élaboration diffèrent-ils en fonction du genre des élèves ? C'est pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement que nous avons souhaité connaître la manière dont s'élabore le sentiment d'auto-efficacité d'élèves de primaire, pour les filles d'une part et pour les garçons d'autre part dans le cadre des mathématiques et du français.

2. Protocole et méthodologie

2.1 Participants

Cette recherche a été menée de manière longitudinale, auprès d'élèves de CE2 et ensuite l'année suivante lorsqu'ils étaient en CM1. Lors de la première année, l'étude a été menée auprès de 444 élèves (217 filles et 227 garçons) répartis dans 21 classes et 19 écoles de l'agglomération grenobloise. Les élèves ont été suivis une deuxième année, lorsqu'ils ont intégré le CM1. Par conséquent, nous avons poursuivi l'étude auprès de 373 élèves (190 filles et 183 garçons) répartis dans 24 classes et 18 écoles étudiées l'année d'avant. Nous avons soumis aux élèves un questionnaire pour le français et un pour les mathématiques lors d'une passation collective. Les items qui composaient ces questionnaires évaluaient différentes perceptions de soi exprimées par les élèves dans le cadre de ces deux disciplines. En ce qui concerne plus précisément les questionnaires adressés aux élèves de CE2, ils étaient composés de 75 items pour les mathématiques et de 73 items pour le français. Ils ont été administrés au mois de mars 2006, quinze jours s'écoulant entre la passation du premier questionnaire (français ou mathématiques) et le second.

2.2 Procédure

Lors des passations, nous lisions le texte aux élèves, item après item en veillant à ce que tous aient répondu avant de passer au suivant. Les questionnaires adressés aux élèves de CM1 leur ont été présentés selon la même procédure que l'année précédente. Cependant, leur contenu différait en partie des questionnaires de CE2 ; le questionnaire de français était composé de 78 items et le questionnaire de mathématiques de 80 items. Ces questionnaires ont été administrés aux élèves de CM1 en octobre 2006, puis en février et juin 2007. Pour les besoins de l'étude, nous avons créé deux échelles de mesure du sentiment d'efficacité personnelle dans le cadre de ces deux disciplines, adaptées à un public d'élèves scolarisés en CE2. Puis dans un deuxième temps, nous avons construit deux autres échelles permettant de mesurer ce sentiment en mathématiques et en français pour des élèves de CM1. Ces échelles ont été construites dans le respect des exigences théoriques, imposées par Bandura (2006) et la théorie sociocognitive. Nous avons veillé à ce que les items qui mesurent ce sentiment reflètent exactement ce construit qui représente les capacités

perçues par les élèves et non pas des capacités réelles. Les deux échelles proposées aux élèves de CE2 sont composées de 15 items chacune, (e.g. « Je peux résoudre des problèmes de géométrie », « Je peux résoudre des exercices de conjugaison » « Je suis capable de donner le préfixe des mots »). Nous avons obtenu un alpha de Cronbach satisfaisant de .87 pour les mathématiques et de .83 pour le français. Dans un second temps, nous avons procédé à la construction d'une échelle évaluant le sentiment d'auto-efficacité des élèves de CM1 en français puis une seconde ayant les mêmes finalités pour les mathématiques. Les deux échelles sont composées de 20 items chacune. Par exemple, les items sont « Dans un texte, je sais reconnaître une phrase non verbale » ou « Je suis capable d'expliquer ce qu'est un synonyme » « Je suis capable de donner les multiples d'un nombre » ou « Je suis capable de tracer un polygone ». Nous avons obtenu des coefficients α de .88 pour l'échelle de français et de .90 pour l'échelle de mathématiques concernant la seconde vague de données (début CM1), un α de .89 pour le français et de .90 pour les mathématiques pour les deux dernières vagues de données (mi et fin CM1). Ces coefficients indiquent une bonne consistance interne de notre instrument, confirmée par une analyse en composante principale effectuée pour chacune des échelles.

2.3 Méthodologie

On s'accorde aujourd'hui à dire que les perceptions de soi, quelles qu'elles soient, résultent d'une construction d'ordre intellectuel, cognitif et social. Par conséquent, comme tout processus en construction, ces perceptions se développent, évoluent. On ne naît pas avec une estimation de nous-mêmes préalablement établie. « Le soi se constitue progressivement ; il n'existe pas à la naissance mais apparaît dans l'expérience et l'activité sociale » (Mead, 1934/1963). Il s'agit donc bien d'un processus dynamique et évolutif dans le temps, qu'il faut considérer et étudier en tant que tel. Nous avons donc souhaité mettre en avant cette notion de temps qui implique des questions relatives au développement de facteurs influant sur les performances scolaires des élèves. En cela, nous avons choisi d'étudier l'évolution du sentiment d'auto-efficacité des élèves de primaire. Pour y parvenir, les modèles multiniveaux de croissance ont apporté un certain nombre de solutions pour permettre de mettre au jour le patron évolutif du sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons, en mathématiques et en français, durant près de deux années scolaires. Ils nous ont également permis d'identifier certaines des variables responsables des variations dans le temps du phénomène étudié. Cette modélisation a permis dans des travaux ultérieurs, de tracer le patron évolutif du sentiment d'auto-efficacité des élèves entre le milieu du CE2 et la fin du CM1 et d'identifier certaines variables permettant d'expliquer les variations de ces perceptions de soi. Les modèles multiniveaux de croissance nous permettront également d'approfondir l'analyse précédente en construisant des modèles distincts pour les filles d'une part et pour les garçons d'autre part. Ainsi, nous obtiendrons le patron évolutif du sentiment d'auto-efficacité des filles indépendamment de celui des garçons, puis nous pourrions identifier certains facteurs à l'œuvre dans l'élaboration de cette perception de soi et observer si les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, sont influencés par les mêmes informations (e.g. origine sociale, retard scolaire, performances antérieures, efficacité autorégulatrice, concept de soi, jugement de l'enseignant) lorsqu'ils construisent leur sentiment d'auto-efficacité.

3. Résultats

Nous avons, dans des travaux antérieurs, constaté que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les élèves, aussi bien dans le cadre du français que des mathématiques évoluait entre le milieu du CE2 et la fin du CM1 et que cette évolution ne se faisait non pas de manière linéaire mais qu'elle suivait une fonction quadratique, en l'occurrence la forme d'une courbe en U. Nous avons en effet constaté un léger déclin de ces trajectoires de croissance en fin de CE2 avant une reprise traduisant une évolution de cette perception. Nous avons par ailleurs remarqué que les filles exprimaient un sentiment d'auto-efficacité inférieur à celui des garçons, aussi bien en mathématiques qu'en français. En effet, lors de chaque vague de données, les filles ont significativement exprimé un sentiment d'auto-efficacité inférieur à celui exprimé par les garçons, et ce, quelle que soit la discipline. Par conséquent, nous avons souhaité approfondir davantage

notre étude de l'élaboration du sentiment d'auto-efficacité en fonction du genre des élèves. Dans un premier temps, nous avons conduit une analyse exploratoire qui a permis de pointer que les garçons semblaient exprimer un sentiment d'auto-efficacité *en mathématiques* supérieur à celui des filles, quelle que soit la vague de données considérée. Nous avons également remarqué que, quel que soit le genre des élèves, leur sentiment d'auto-efficacité moyen paraît décliner entre la première et la seconde vague, avant de progresser jusqu'à la fin du CM1. *En français*, la tendance semble être la même que celle constatée en mathématiques dans la mesure où les garçons ont l'air d'avoir exprimé, tout au long de l'étude, un sentiment d'auto-efficacité supérieur à celui des filles. Ces constats d'ordre descriptif nous invitent à étudier plus précisément le patron de changement dans le temps de cette perception en fonction du genre des élèves et d'identifier certaines variables qui permettent de prévoir les différences dans les trajectoires de croissance.

3.1 *Elaboration et évolution du sentiment d'auto-efficacité*

Nous avons dans un premier temps construit un modèle inconditionnel de moyenne qui permet de décomposer la variance totale de notre phénomène en une variance intra-élève, interélève et interclasse. Le coefficient intraclasse (Rho) indique que la variance interclasse *en mathématiques* s'élève à 1.1% de la variance totale tandis que les variations interélèves représentent environ 46% de cette variance totale. Nous pouvons par conséquent en déduire que les variations intra-élèves représentent 52,9% de la variance totale. Nous avons également décomposé la variance de notre phénomène pour les garçons et avons constaté une variance interclasse de 1% de la variance totale dans le cadre des mathématiques. La variance interélève représente 56.6% de la variance totale, par conséquent, nous constatons une variance intra-élèves de 42.4% de la variance totale.

En ce qui concerne les variations de leur sentiment d'auto-efficacité *en français*, nous constatons que celui-ci ne varie pas entre les classes mais seulement pour un même élève (variation intra-élèves) et entre les élèves dans la classe (interélèves). En effet, les variations intra-élèves du sentiment d'auto-efficacité des filles en français représentent 42.86% de la variance totale tandis que les variations interélèves représentent 57.14% de la variance totale. Pour les garçons, le coefficient intraclasse indique que la variance interclasse s'élève à 1.96% de la variance totale tandis que la variance inter-élèves représente 53.92%. Cela nous permet de relever une variance intra-élèves de 44.12%. Nous constatons que les variations du sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons, que ce soit en français ou en mathématiques, sont principalement entre les élèves à l'intérieur des classes. Nous avons donc poursuivi l'analyse par un modèle multiniveaux de croissance afin d'estimer l'influence de la variable temporelle sur notre phénomène.

3.1.1 *Evolution du sentiment d'auto-efficacité*

Nous remarquons que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les filles aussi bien dans le cadre des mathématiques que du français n'évolue pas de manière linéaire entre le milieu du CE2 et la fin du CM1. Nous avons observé l'existence de non-linéarité dans le rythme de croissance de cette perception de soi, pour un même élève, dans la période considérée. Cela signifie que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les filles dans ces deux disciplines suit une fonction quadratique, en l'occurrence, la forme d'une courbe en U. Il semblerait que les filles expriment certains doutes quant à leur efficacité dans les deux disciplines aux alentours de la rentrée scolaire de CM1. En effet, il semblerait que ce soit à cette période qu'elles rencontrent un déclin de leur sentiment d'auto-efficacité en mathématiques et en français.

L'évolution du sentiment d'auto-efficacité des garçons poursuit également une évolution quadratique entre le milieu du CE2 et la fin du CM1 dans le cadre des mathématiques. En revanche, dans le cadre du français, cette progression s'effectue de manière linéaire dans le temps. De même que nous l'avons noté pour les filles, il semblerait que les garçons aient connu un très léger déclin de leur sentiment d'auto-efficacité à la rentrée scolaire de CM1, mais ce, uniquement dans le cadre des mathématiques.

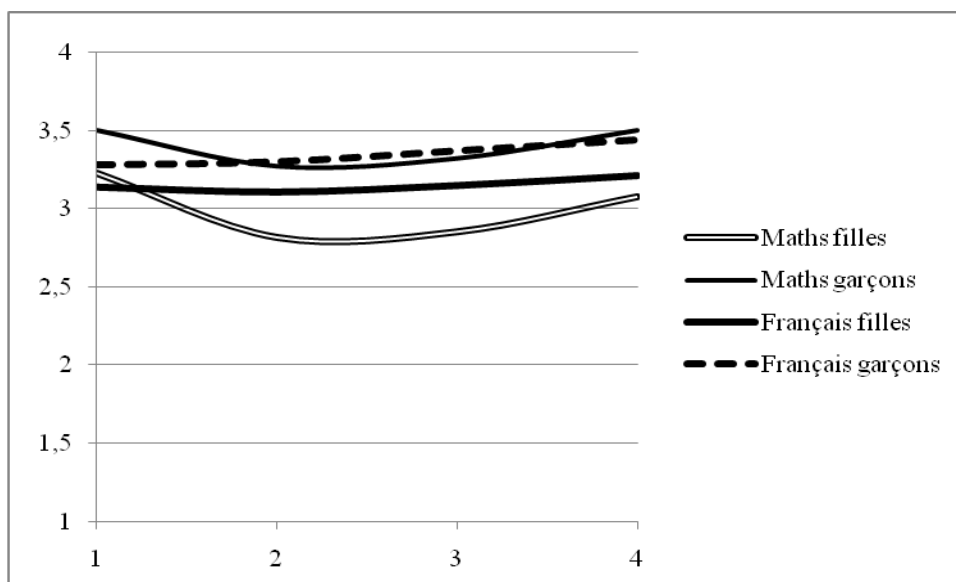


Figure 1: Patrons évolutifs du sentiment d'auto-efficacité des élèves en fonction de leur genre et de la discipline

Nous avons observé à travers la modélisation précédente que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les filles et les garçons variait pour un même élève, à l'intérieur et parfois même entre les classes, entre le milieu du CE2 et la fin du CM1. Cela nous amène à nous interroger sur les facteurs susceptibles d'expliquer d'une part les variations mais également le patron évolutif de cette perception de soi dans la période considérée. Par conséquent, pour progresser dans l'explication des variations du sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons et de l'évolution de celui-ci, nous avons progressivement considéré des variables de niveau intra-élèves, interélèves et interclasse.

3.1.2 Variables influentes dans l'élaboration du sentiment d'auto-efficacité selon le genre des élèves

Le modèle suivant présente les variables influentes sur le sentiment d'auto-efficacité exprimé *en mathématiques* d'une part par les filles mais également par les garçons, entre le milieu du CE2 et la fin du CM1.

Tableau 1: Modélisation des variables influant sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves en mathématiques et son évolution entre le milieu du CE2 et la fin du CM1

	Filles	Garçons
Effets fixes		
Constante	-0.54*	-0.19
Temps	-0.07***	-0.04***
Temps ²	0.003***	0.002***
<i>Niveau 2</i>		
Redoublement	-0.14*	-0.06
Redoublement*taux De changement	NS	-0.01**
<i>Niveau 1</i>		
Expériences de maîtrise	0.12**	0.17***
Persuasions sociales	0.15***	0.08**
Efficacité autorégulatrice	0.26***	0.28***
<i>Niveau 3</i>		
Auto-efficacité moyen par classe	0.67***	0.58***
Effets aléatoires		
<i>Niveau 3 (interclasses)</i>		
Constante (statut initial)	0.001***	0.002***
Taux de changement (pente)	NS	NS
<i>Niveau 2 (interélèves)</i>		
Constante (statut initial)	0.05***	0.045***
Taux de changement (pente)	0.0002**	NS
<i>Niveau 1 (intra-élèves)</i>		
	0.07***	0.05***
Indices d'ajustement		
-2 log L	475.4	192.2
AIC	499.4	218.2
BIC	538.3	259.9

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

Les variables de niveau interélèves représentées par les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves indiquent que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les filles en milieu de CE2 est influencé par un éventuel retard scolaire à l'entrée de CE2. En revanche, le sentiment d'auto-efficacité des garçons ne semble pas être influencé par ce retard scolaire, en revanche, le taux de croissance de cette perception de soi semble y être sensible. Cela revient à dire que les garçons redoublants à l'entrée en CE2 ont un rythme d'évolution de leur sentiment d'auto-efficacité moins élevé que celui de leurs camarades de classe. Au niveau des caractéristiques scolaires des élèves, nous n'avons observé aucune influence du niveau des élèves en début de CE2 en mathématiques sur l'élaboration de leur sentiment d'auto-efficacité. Au niveau des facteurs intra-élèves (mesurés à plusieurs reprises durant l'étude), nous avons constaté que les expériences de maîtrise, les persuasions sociales et la manière dont les élèves se sentent capables de mettre en œuvre des stratégies autorégulatrices permettent d'expliquer en partie les variations du sentiment d'auto-efficacité aussi bien des filles que des garçons. Cela signifie qu'en moyenne, les élèves qui ont exprimé des performances de maîtrise, des persuasions sociales et un sentiment d'efficacité autorégulatrice élevés sont ceux qui ont déclaré un sentiment d'auto-efficacité en mathématiques le plus élevé. Cependant, ces variables ne permettent pas de rendre compte du rythme évolutif de cette perception de soi entre le milieu du CE2 et la fin du CM1. Enfin, nous avons étudié l'impact d'une variable contextuelle, à savoir, le sentiment d'auto-efficacité moyen exprimé par les élèves de la classe lors des différentes mesures. A nouveau, nous constatons, aussi bien pour les filles que pour les garçons, une influence de ce facteur. Tout se passe comme si les élèves qui se trouvent

dans une classe dans laquelle le sentiment d'auto-efficacité moyen en mathématiques est élevé en milieu de CE2 émettait un sentiment d'auto-efficacité plus élevé dans cette discipline. Nous souhaitons toutefois considérer ce constat avec une certaine prudence dans la mesure où la variable dépendante fait faiblement partie intégrante de la construction de la variable indépendante. Le modèle suivant présente les variables explicatives retenues dans l'explication du sentiment d'auto-efficacité *en français*, pour les filles d'une part et pour les garçons d'autre part.

Tableau 2: Modélisation des variables influant sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves en français et son évolution entre le milieu du CE2 et la fin du CM1

	Filles	Garçons
Effets fixes		
Constante	-0.07	-0.18
Temps	-0.006	0.003
Temps ²	0.0005	NS
<i>Niveau 2</i>		
Score en début de CE2	0.006***	NS
Redoublement	NS	-0.12***
<i>Niveau 1</i>		
Expériences de maîtrise	0.17***	0.17***
Persuasions sociales	0.09**	0.083
Efficacité autorégulatrice	0.30***	0.32***
<i>Niveau 3</i>		
Auto-efficacité moyen par classe	0.28**	0.48***
Effets aléatoires		
<i>Niveau 3 (interclasses)</i>		
Constante (statut initial)	NS	0.0009***
Taux de changement (pente)	NS	NS
<i>Niveau 2 (inter-élèves)</i>		
Constante (statut initial)	0.03***	0.02***
Taux de changement (pente)	0.0002**	NS
<i>Niveau 1 (intraélèves)</i>		
	0.05***	0.06***
Indices d'ajustement		
-2 log L	188.2	212.8
AIC	210.2	236.8
BIC	245.8	275.2

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

Nous avons précisé en amont que, comme nous l'avons remarqué pour les mathématiques, à nouveau, en français, les filles ont exprimé un sentiment d'auto-efficacité en moyenne inférieur à celui des garçons lors de chacune des vagues de données. Nos résultats avancent que les filles fortes en français à l'entrée de CE2 ont exprimé un meilleur sentiment d'auto-efficacité dans cette discipline. Par ailleurs, les garçons qui ont déjà redoublé à l'entrée de CE2 ont pâti, en moyenne, d'un sentiment d'auto-efficacité inférieur à celui de leurs camarades à l'heure scolaire.

Nous avons à nouveau relevé un impact significatif des variables motivationnelles telles que certaines sources du sentiment d'auto-efficacité ainsi que de leur sentiment d'efficacité autorégulatrice, aussi bien pour les filles que pour les garçons. Cependant, ces variables ne permettent pas de rendre compte du rythme de croissance de ce sentiment. Enfin, en ce qui concerne l'influence du contexte scolaire sur le sentiment d'auto-efficacité en français nous remarquons à nouveau un effet de composition du groupe sur l'élaboration du sentiment d'auto-efficacité des garçons. En effet, en milieu de CE2, les garçons scolarisés dans une classe dont le

niveau d'auto-efficacité moyen en français est élevé ont bénéficié d'un meilleur sentiment d'auto-efficacité dans cette discipline.

Nous avons présenté certaines variables permettant d'expliquer d'une part l'élaboration du sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons et pour certaines, le patron évolutif emprunté par cette perception de soi. Il reste toutefois une part de variance non expliquée par nos modèles, ce qui induit le fait que d'autres variables que celles que nous avons considérées ici sont susceptibles d'expliquer pourquoi le sentiment d'auto-efficacité émis par les élèves varie à plusieurs mois d'intervalle. De surcroît, nous pouvons noter que d'une discipline à l'autre, nos constats semblent être sensiblement les mêmes pour les filles et les garçons. Les facteurs principaux qui agissent sur le sentiment d'auto-efficacité des filles agissent également pour les garçons et ce, quelle que soit la discipline considérée. La différence principale réside essentiellement dans le niveau moyen de cette perception de soi ainsi que dans le rythme de croissance de celle-ci.

4. Discussion

Aucune recherche n'a, à notre connaissance, étudié l'évolution du sentiment d'auto-efficacité auprès d'élèves de primaire en France. Très peu d'études purement longitudinales ont estimé ce type d'évolution auprès d'un panel d'élèves. Généralement, les recherches qui se sont intéressées à l'évolution des perceptions de soi d'élèves ont étudié la manière dont ces dernières évoluaient, entre plusieurs cohortes d'élèves. Bien souvent, ces constats illustrent que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les élèves a tendance à décliner tout au long de la scolarité (Pajares et Valiante, 2002). Mais c'est véritablement la manière dont les filles et les garçons en particulier élaborent leur sentiment d'auto-efficacité et la manière dont évolue celui-ci dans le temps, qui a retenu toute notre attention ici. L'étude des différences de genre opérant au sein du système éducatif n'est pas récente (*e.g.* Gianni Belotti, 1973 ; Duru-Bellat, 1990, 1994 ; Mosconi, 1994). La société, à travers son système éducatif, n'aurait pas su réaliser une véritable égalité entre filles et garçons, notamment dans leur parcours scolaire et leurs perceptions de soi. Cependant, parmi les travaux qui ont étudié l'impact du genre sur les perceptions de soi des élèves, tous ne semblent pas partager les mêmes constats. Par exemple, certains (*e.g.* Josephs, Markus et Tafarodi, 1992 ; Pajares, Miller et Johnson, 1999 ; Pajares, 2005) n'ont constaté aucune distinction de perceptions de soi et notamment de sentiment d'auto-efficacité selon le genre des élèves dans différents domaines scolaires. D'autres ont précisé que fréquemment, les différences de genre remarquées au sein des perceptions de soi des élèves s'estompaient lorsque le niveau scolaire initial des élèves était contrôlé (Pajares, 1996). En d'autres termes, il semblerait que lorsque les chercheurs analysent les perceptions de soi des élèves, à performances scolaires égales, peu de différences de genre émergent (Pajares, 2002). Toutefois, nos résultats traduisent le fait que, malgré des performances antérieures contrôlées, les filles expriment un sentiment d'auto-efficacité plus faible que les garçons à accomplir des tâches scolaires et ce, aussi bien en français qu'en mathématiques. Certaines explications peuvent être avancées face à de tels constats. Par exemple, il semblerait que les garçons aient tendance à s'auto-féliciter davantage que les filles, qui seraient plus modestes lorsqu'elles évaluent leurs capacités à accomplir une tâche scolaire (Wigfield, Eccles et Pintrich, 1996). Autrement dit, les garçons seraient davantage susceptibles d'exprimer leur confiance en des compétences qu'ils ne possèdent pas et à surestimer celles qu'ils possèdent (Pajares, 2002). Dans la mesure où ces différences de genre ont été constatées toutes choses égales par ailleurs, nous pouvons envisager que l'origine d'une différence entre les sexes serait le résultat d'un construit social. En effet, nous pouvons envisager le fait que filles et garçons intègrent et réagissent en fonction de stéréotypes de genre qu'ils perçoivent depuis leur plus jeune âge (Tap, 1985 ; Duru-Bellat, 1990). Par exemple, il a été constaté que les enseignants approuvent moins les filles que les garçons lorsque celles-ci fournissent des efforts et qu'elles sont moins félicitées lorsqu'elles font preuve d'habileté ou d'une bonne maîtrise de connaissances (Baudoux et Noicent, 1995). Cette distinction homme-femme qui règne dans notre société (Lorenzi-Cioldi, 1988) permettrait en partie d'illustrer le fait que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les filles soit plus faible que celui des garçons et ce, dans plusieurs disciplines. Il serait par conséquent

intéressant de déterminer le degré avec lequel ces différences de genre constatées sont relatives à des croyances stéréotypées plutôt qu'à de réelles différences de genre. Un moyen d'y parvenir serait d'estimer, en interrogeant les élèves, s'ils s'identifient fortement à des stéréotypes associés aux garçons et aux filles (Pajares et Valiante, 2001). Nous ne pouvons ignorer que l'environnement social et scolaire de l'élève peut favoriser l'intégration par l'élève de stéréotypes de genre qui pourraient expliquer en partie le fait qu'en primaire, les filles se sentent moins efficaces scolairement que les garçons en mathématiques et en français malgré des capacités scolaires similaires. Nous avons par ailleurs mis au jour les patrons évolutifs du sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons qui sont relativement proches entre le milieu du CE2 et la fin du CM1. De même, nous pouvons observer une relative similarité entre les facteurs à l'œuvre dans la construction de cette perception de soi. Deux des sources théoriques proposées par Bandura (1997) influencent ces perceptions de soi, pour les filles et les garçons, en mathématiques et en français. La manière dont les élèves perçoivent leur vécu scolaire antérieur, à travers les expériences de maîtrise, exerce plus de poids dans la construction du sentiment d'auto-efficacité des élèves que leurs performances réelles antérieures. Par ailleurs, nos résultats témoignent du fait que les filles ainsi que les garçons sont sensibles aux encouragements provenant des individus qui leur sont chers. En effet, c'est bien la manière dont ces persuasions sociales sont perçues par les élèves qui importe dans la construction de leur sentiment d'auto-efficacité. Nos conclusions permettent également d'avancer qu'il paraît essentiel que les élèves se sentent capables d'instaurer de bonnes conditions de travail avant de se sentir capables d'accomplir des tâches scolaires. Aussi bien les filles que les garçons se fondent en partie sur leur sentiment d'efficacité autorégulatrice pour construire leur sentiment d'auto-efficacité. Si les élèves parviennent inconsciemment à instaurer des conditions de travail qui leurs soient favorables comme par exemple planifier leur travail scolaire ou travailler même s'il y a d'autres activités plus intéressantes à faire, ils en bénéficieront tout au long de leur scolarité. Enfin, notre recherche illustre que l'étude de l'environnement scolaire des élèves revêt une importance particulière dans les recherches menées en milieu écologique et notamment le fait que la classe dans laquelle se trouve un élève peut influencer ses perceptions de soi. Nous avons pu identifier l'influence d'un facteur jusqu'alors ignoré par les recherches. Le sentiment d'auto-efficacité moyen exprimé par les élèves de la classe lors des différentes passations a permis d'expliquer en partie la construction du sentiment d'auto-efficacité des filles mais également des garçons. Dès les primaires, les filles et les garçons semblent être sensibles à la composition du groupe classe et à leurs camarades lorsqu'ils construisent leur sentiment d'auto-efficacité. Il semblerait donc que le fait d'être dans une classe dans laquelle les élèves se sentent efficaces permette de favoriser individuellement le sentiment d'auto-efficacité des filles et des garçons.

Ce travail a permis de mettre au jour le patron évolutif emprunté par les filles et les garçons dans le cadre de deux disciplines scolaires, ce qui à notre connaissance n'a jamais été identifié. Par ailleurs, nous avons pu observer l'influence de certains facteurs à l'œuvre dans la construction de cette perception de soi, dont certains d'entre eux, comme le contexte scolaire, semble avoir été ignoré par les recherches orientées dans cette problématique. De surcroît, nous avons mis en exergue l'existence de différences de genre au niveau du sentiment d'auto-efficacité des élèves qui n'ont pas lieu d'être dans la mesure où les garçons ne réussissent pas mieux scolairement en mathématiques et en français que les filles. Ce travail nous amène à nous interroger plus précisément sur les raisons d'un tel constat et à encourager parents et enseignants à aider les élèves à prendre conscience que les capacités scolaires ne relèvent pas de l'appartenance à l'un ou à l'autre sexe.

5. Eléments bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F.Pajares & T.Urdan (Eds), *Adolescence and education, Vol.5: Self-efficacy and adolescence* (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Baudoux, C. & Noircent, A., (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 5-16.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles, Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan, Paris.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 19, 111-141.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, 34 (2), 199-222.
- Gianni Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Ed. Des femmes.
- Josephs, R. A., Larrick, R. P., Steele, C. M. & Nisbett, R. E. (1992). Protecting the self from negative consequence of risky decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 26-37.
- Josephs, R.A., Markus, H.R. & Tarafodi, R.W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 391-402.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés : Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault. Paris : Presses Universitaires de France (1963).
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences. *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-64.
- Mingat, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 79, 5-14.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mullis, I.V.S, Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2006). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 countries. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College*. Retrieve march, 15, 2009, from http://pirls.bc.edu/PDF/p06_international_report.pdf
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A.Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Mind the gap: Gender differences in mathematics*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Pajares, F., Miller, M.D., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 211-221.
- Shell, D.F., Colvin, C. et Bruning, R.H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement : Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Privat : Toulouse.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., & Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Simon & Schuster Macmillan.