Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient- ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ?

*How do high-school girls and boys in literary and scientific pathways evaluate
and justify their self-efficacy?*

Marie-Laure Steinbruckner

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2320>

DOI : 10.4000/osp.2320

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2009

Pagination : 451-474

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Marie-Laure Steinbruckner, « Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/4 | 2009, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 23 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2320> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2320>

Ce document a été généré automatiquement le 23 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ?¹

How do high-school girls and boys in literary and scientific pathways evaluate and justify their self-efficacy?

Marie-Laure Steinbruckner

Introduction

Les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) – appelés aussi sentiments de compétence dans cet article – correspondent à des convictions personnelles subjectives, relatives aux capacités de réussite qu'une personne s'attribue vis-à-vis d'une tâche donnée dans un domaine précis. Bandura (2003) précise que «l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités» (p.12). Selon lui, les croyances en son efficacité personnelle sont au cœur de la motivation et de l'action, sans en être le seul déterminant. Ces croyances ne reflètent pas forcément les compétences, les capacités objectives de la personne. On note toutefois un lien entre croyances d'efficacité et performances objectives dans le sens où des sentiments d'efficacité élevés engendrent une persistance d'efforts pour mener à bien une tâche donnée. La probabilité de réussite est alors plus grande et est ainsi susceptible d'accroître la confiance d'une personne en ses capacités à réussir. Cela influe sur les comportements futurs de cette personne et sur l'ambition des objectifs qu'elle se fixera dans un phénomène de boucle rétroactive (Bandura, 1986). Si un modèle explicatif de la construction des sentiments d'efficacité personnelle a été élaboré, on sait peu de choses

sur la façon dont les filles et les garçons justifient leurs sentiments d'efficacité personnelle.

La notion de sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit dans le cadre de la théorie sociale cognitive pour laquelle il existe des interactions dynamiques et réciproques entre l'individu (en termes de cognitions et de comportements) et son environnement. Bandura (1986) évoque une «causalité triadique réciproque» entre les comportements, les facteurs personnels cognitifs, émotionnels et biologiques, et l'environnement dans lequel évoluent les individus. La théorie sociale cognitive met en avant le fait que chacun établit des projets, se constitue des buts à atteindre, anticipe et évalue les résultats de ses actions. L'humain est alors considéré comme un être intentionnel et actif par ses comportements, mais aussi par ses cognitions dans le sens où l'individu active des mécanismes d'autoréflexion et d'autorégulation. Ainsi, il sélectionne l'information, modèle son comportement et agit de ce fait sur ce qui l'entoure. L'individu n'est donc pas perçu comme un être subissant passivement l'influence de son environnement, mais comme un être ayant un pouvoir de contrôle sur son existence. C'est ce que traduit le concept d'agentivité. Bandura (2003) rappelle que les individus sont certes des produits de leur environnement social, mais ils en sont aussi les producteurs.

Bandura (2003) recense quatre sources d'information qui participent à l'élaboration du sentiment d'efficacité personnelle:

- Les expériences personnelles représentent la source d'information qui a le plus d'impact sur l'efficacité perçue. C'est à partir des expériences réussies ou échouées, que les individus se sentent capables ou non de réaliser une activité, sachant que les succès renforcent les croyances d'efficacité personnelle et que les échecs les amoindrissent ; et ce, d'autant plus fortement qu'ils surviennent tôt.
- L'apprentissage par observation ou apprentissage vicariant contribue également au développement du sentiment d'efficacité personnelle. La personne est amenée à évaluer son propre potentiel pour atteindre le même niveau de réalisation que le modèle observé. L'apprentissage par observation et le processus d'identification qui l'accompagne, fonctionnent d'autant mieux si le modèle présente une certaine proximité avec le sujet, en termes d'âge ou de sexe par exemple.
- La persuasion sociale correspond aux messages verbaux (soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes...) et non verbaux (attention portée, façon d'être regardé, façon d'être regroupé, difficulté des tâches assignées, degré d'autonomie accordée...) qui sont adressés par autrui. Ce type de renforcement semble toutefois avoir un effet faible et peu durable s'il n'est pas associé à une expérience réussie.
- Une quatrième source d'information influe sur l'efficacité personnelle perçue, les états physiologiques et émotionnels : en évaluant ses capacités une personne se base en partie sur l'information transmise par son corps (manifestations physiques liées au stress, à l'anxiété, à l'état de santé par exemple).

Précisons qu'il faut distinguer les SEP spécifiques liés à des activités concrètes et contextualisées (Barone, Maddux & Snyder, 1997) et la «généralité» du SEP telle que définie par Bandura (2003) et qui correspond à l'étendue des situations pour lesquelles un individu se sent compétent.

Pour Bandura, «[...] l'efficacité perçue est un médiateur essentiel par lequel les pratiques de socialisation et les expériences passées influencent les orientations scolaires et professionnelles» (2003, p.644). Or l'élaboration des sentiments de

compétence est fortement influencée par les prescriptions sociales, notamment les rôles de sexe², et par les expériences auxquelles le sujet a été ou est confronté. Bandura et Bussey (2004) rappellent que:

La théorie [sociale cognitive] conceptualise le genre et son fonctionnement comme le produit d'interactions entre des influences cognitives, affectives, biologiques et socioculturelles [...]. Dans cette perspective, le développement du genre et son fonctionnement sont les produits d'un vaste réseau d'influences sociales opérant au sein de sous-systèmes sociostructurels comme la famille, l'éducation, les pairs, les média l'activité professionnelle. (p.691)

Le fait que filles et garçons soient soumis à une socialisation différenciée a été démontré par de nombreux travaux (voir par exemple Duru-Bellat, 1994 et 1995). Ainsi, les parents font preuve d'attentes et d'attitudes différenciées selon le sexe de leur enfant (Eccles, 1989; Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002). Cette socialisation différenciée, relayée bien au-delà de la sphère familiale, ne peut être sans effet sur les représentations de soi des individus. Cela agit sous la forme de «prophéties auto-réalisatrices» – soit l'effet Pygmalion – (Duru-Bellat, 1995) et sur des opportunités d'expériences différentes comme le souligne Lent (2008).

Selon Hackett et Betz (1981), les croyances des individus concernant leurs aptitudes, ainsi que leurs aspirations professionnelles, sont influencées par leur environnement social (famille, école, médias...) et par la culture dans laquelle ils se développent. Sur ce dernier point, Bandura (2003) souligne l'importance de «la catégorisation culturelle des activités professionnelles, en termes de sexes, pour les choix de carrière» (p.630). Concernant les croyances d'efficacité, Phillips et Zimmerman (1990) montrent la tendance des petits garçons à se surestimer et celle des petites filles à se sous-estimer.

Comme nous l'avons vu, croire en son efficacité personnelle implique de croire aussi en son pouvoir à agir sur soi et sur son environnement. Des expériences objectivement réussies influent sur l'accroissement du SEP à la condition que les sujets s'attribuent cette réussite. Or, Hackett (1995) montre que des filles qui réussissent des tâches considérées comme atypiques de leur sexe (en sciences ou en mathématiques par exemple) tendent à attribuer ce succès à d'autres facteurs qu'à leurs compétences.

La grande majorité des recherches qui ont étudié les croyances d'efficacité selon le sexe s'est intéressée aux domaines mathématique, scientifique ou technologique. Ces études mettent en évidence l'impact des représentations sexuées des tâches et activités sur les croyances d'efficacité et/ou sur les performances objectives (Betz & Hackett, 1983; Dar Nimrod & Heine, 2006; Junge & Dretzke, 1995; Matsui & Tsukamoto, 1991). Ainsi les femmes se sentent moins compétentes et obtiennent des performances plus faibles quand elles croient ou qu'on leur fait croire que les tâches ou activités proposées sont sensibles au genre. Cela expliquerait, par exemple, pourquoi on observe que les filles s'estiment souvent moins efficaces que les garçons dans les matières scientifiques³. Dumora et Lannegrand (1996) évoquent une moindre ambition des filles: «[...] à niveau scolaire égal les filles ont tendance à sous-estimer leurs capacités scientifiques et donc à avoir un niveau d'aspiration inférieur à celui des garçons» (p.39).

Selon Bandura (2003) «[...] les gens ont tendance à cultiver leurs aptitudes dans des activités qui leur donnent un sentiment de valeur personnelle» (p.24), ce qui produit chez eux un sentiment de fierté. Or, ce qui est valorisé socialement participe à la construction de cette valeur personnelle. Les normes de masculinité et de féminité en vigueur dans nos sociétés véhiculent un modèle idéal à atteindre. On peut toutefois s'interroger sur les modèles auxquels les filles et les garçons peuvent s'identifier

compte tenu de la division sexuée du travail⁴ et des discours stéréotypés de l'environnement culturel.

La socialisation différenciée des sexes et les pressions sociales expliqueraient donc la construction de croyances d'efficacité différentes chez les jeunes mais aussi chez les adultes: «les croyances d'efficacité personnelle opèrent aussi comme des déterminants au travers de différentes sphères de fonctionnement, de sous-systèmes culturels et d'orientations culturelles, non seulement dans l'enfance mais au cours de la vie entière» (Bandura & Bussey, 2004, p.693). Les SEP ont donc tendance à être sexués, ils ont une influence sur les choix d'orientation et peuvent participer à expliquer la division sexuée de l'orientation (Vouillot, 2002; Vouillot, Blanchard, Marro & Steinbruckner, 2004). L'efficacité personnelle perçue est liée à la réussite, du fait de la confiance en soi et de la ténacité à poursuivre ses objectifs qu'elle induit. Plus les sentiments d'efficacité personnelle sont forts et diversifiés, plus l'éventail des formations et des professions envisagées est ouvert (Bandura, 2003). Dans une perspective de «désexuation» de l'orientation (Vouillot *et al.*, 2004), il est donc nécessaire de comprendre ce qui sous-tend les sentiments d'efficacité personnelle que s'attribuent les filles et les garçons. C'est ce à quoi s'est attachée l'étude présentée ici, étude qui s'inscrit dans la continuité de travaux menés avec des conseillers d'orientation-psychologues stagiaires depuis 2003.

Méthode

Il s'agissait d'identifier comment des élèves de terminale justifient leur(s) faible(s) et/ou fort(s) sentiment(s) d'efficacité personnelle pour des tâches déterminées et de voir si l'on observe des différences entre les types de justifications émises par les filles et les garçons. De plus, nous cherchions à savoir si le fait de suivre une section littéraire ou scientifique avait une influence sur les éventuelles différences observées y compris en termes de force du SEP.

Les filières choisies comportent une forte minorité de garçons pour la section littéraire (L) et une forte minorité de filles pour la section scientifique option sciences de l'ingénieur (SSI). Cette nette division sexuée permettait d'éprouver l'hypothèse d'un effet de la filière sur les sentiments d'efficacité personnelle comme l'ont montré Blanchard et Vrignaud (1994).

Participants

215 élèves de terminales littéraire (L) et scientifique option «Sciences de l'ingénieur» (SSI) ont répondu à un questionnaire d'activités construit pour l'étude. Pour une analyse qualitative, 32 sujets ont été extraits de cet échantillon en tenant compte des critères suivants⁵:

- être à l'heure dans sa scolarité ;
- avoir un niveau scolaire moyen situé entre 8 et 12 sur 20 de moyenne générale⁶ ;
- avoir un nombre égal de filles et de garçons et un équilibre entre les deux sections.
- les filles déclarent souhaiter plus que les garçons exercer les activités suivantes : aider, soigner, s'occuper des autres, informer, communiquer, enseigner ;
- les garçons choisissent plus que les filles : étudier, rechercher et inventer, fabriquer, réaliser et produire ;

- organiser, encadrer, diriger, vendre, faire du commerce, administrer et gérer ne distinguent pas les filles des garçons.

Le questionnaire élaboré pour la présente recherche reprend ces différentes activités. Il comporte 36 items d'activités concrètes, contextualisées et susceptibles d'avoir déjà pu être réalisées par des adolescents. Par exemple: «donner des cours à domicile», «fabriquer des objets artisanaux», «organiser une fête entre amis [...]». Le questionnaire alterne les activités considérées comme étant souhaitées plutôt par les garçons, plutôt par les filles ou souhaitées indifféremment par les filles et les garçons.

La consigne invite les élèves à inscrire leurs réponses en fonction de la capacité qu'ils pensent avoir pour effectuer chacune des activités proposées et à utiliser une échelle en 5 points allant de «Pas du tout capable» à «Tout à fait capable» (voir annexe).

Des entretiens semi-directifs de 45 à 75 minutes ont ensuite été menés, au cours desquels il a été demandé aux 32 élèves retenus de justifier leurs réponses pour chaque item du questionnaire.

L'analyse de contenu

Le discours des élèves a été réparti en types de justification des SEP en tenant compte de la dimension positive ou négative des justifications (voir tableau 1):

Les types correspondent aux différentes catégories de réponses énoncées par les élèves pour justifier leur SEP, soit:

- Les 4 sources de construction du SEP selon Bandura : l'expérience, l'apprentissage vicariant, la persuasion sociale, les états physiologiques ou émotionnels.
- Les caractéristiques personnelles, renvoient à des éléments de la personnalité que les sujets évoquent pour justifier leur SEP : « je ne suis pas bricoleur », « je n'ai pas d'imagination ».
- La projection, utilisée par les sujets qui n'ont jamais fait l'activité mais qui s'imaginent très bien la faire en réussissant, en échouant ou en ayant de l'appréhension.
- La formation, souvent évoquée en termes de besoin par rapport à une activité non expérimentée ou pour appuyer le fait qu'une expérience n'ait pas été très bien réussie.

Tableau 1

Grille de répartition du discours des élèves selon la dimension positive ou négative des justifications des SEP

Type de justification	Pôle positif	Pôle négatif
Expérience	Réussite	Échec
Apprentissage vicariant	Identification	Absence d'identification
Persuasion sociale	Renforcements valorisants	Renforcements dévalorisants
États physiologiques et émotionnels	États agréables	États désagréables
Caractéristiques personnelles	Qualités/compétences	Défauts/absence de compétences

Projection	Réussite	Échec
Formation	Être formé ou pouvoir être formé	Absence de formation

Table 1

Allocation grid of the students' speech according to the positive or negative dimension of the justifications of the SEP

Enfin, les *contextes des justifications* énoncés par les élèves ont été recensés et catégorisés ainsi: contexte familial, scolaire ou autre (activités extrascolaires, stages en milieu professionnel...).

Résultats

Force des sentiments d'efficacité personnelle

En ce qui concerne la force des sentiments d'efficacité personnelles exprimés, les sujets ont tendance à s'estimer plutôt compétents pour les activités qui leur sont proposées (voir tableau 2)⁷.

Tableau 2

Moyennes observées selon les SEP exprimés par sexe ou filière

	Garçons (n = 16)		Filles (n = 16)		t	SSI (n = 16)		L (n = 16)		t
	M	ET	M	ET		M	ET	M	ET	
Ensemble des SEP	96.12	18.9	90.31	12.27	-1.93*	91.19	17.45	95.25	18.07	-.65
Activités souhaitées par les garçons	34.50	6.89	26.81	8.06	2.90*	30.25	7.55	31.06	9.30	-.27
Activités souhaitées par les filles	29.94	6.62	32.62	5.79	-1.22	29.31	6.26	33.25	5.81	-1.84
Activités souhaitées par les garçons et les filles	31.69	8.66	30.87	6.47	-1.30*	31.62	7.13	30.93	8.14	.25

Note. * $p < .05$.

Table 2

Means of the answers according to SEP expressed for gender or pathway

Si à première vue la filière ne semble pas avoir un effet sur les scores, l'Anova réalisée⁸ rend compte d'un effet du sexe et d'une interaction entre le sexe et la filière pour les activités considérées comme souhaitées par les garçons.

Les comparaisons des groupes deux à deux montrent des différences significatives *uniquement pour les activités considérées comme sexuées*, ainsi les garçons se sentent plus compétents que les filles pour les activités considérées comme souhaitées par les garçons, $t(30) = 2,90, p < 0,05$. Ce résultat est en partie cohérent avec la littérature qui constate que les individus développent plus facilement des SEP dans des tâches qui sont conformes à leurs rôles de sexe. Néanmoins, on ne remarque pas de différence concernant les activités considérées comme souhaitées par les filles. Cela pourrait amener à penser que les filles se conforment plus que les garçons aux rôles de sexe, mais l'on pourrait aussi expliquer ce résultat par le fait que la plupart des garçons qui se sont exprimés se sentent capables de réaliser des activités traditionnellement attribuées aux filles aussi bien que celles attribuées aux garçons.

Si l'on tient compte de la filière et du sexe (voir tableau 3) on observe que:

- pour les activités considérées comme souhaitées par les garçons :
 - les garçons de L se sentent plus compétents que les autres sujets de l'échantillon (garçons de SSI, $t(14) = -2,42, p < 0,05$; filles de SSI, $t(14) = -2,28, p < 0,05$; filles de L, $t(14) = 4,72, p < 0,05$),
 - les garçons de SSI se sentent plus compétents que les filles de L, $t(14) = -2,15, p < 0,05$;
- pour les activités considérées comme souhaitées par les filles :
 - les garçons ($t(14) = -2,15, p < 0,05$) et les filles ($t(14) = 2,39, p < 0,05$) de L se sentent plus compétents que les garçons de SSI.

Tableau 3

Moyennes des scores observés selon les SEP exprimés pour chaque groupe d'élèves

	SSI				L			
	Garçons (n = 8)		Filles (n = 8)		Garçons (n = 8)		Filles (n = 8)	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Ensemble des SEP	89.12	16.1	93.25	19.59	103.13	19.87	87.37	12.78
Activités souhaitées par les garçons	30.87*	6.4	29.62	8.96	38.12*	5.54	24.00	6.39
Activités souhaitées par les filles	26.75	5.47	31.87	6.24	33.12*	6.37	33.37*	5.63
Activités souhaitées par les garçons et les filles	31.5	7.54	31.75	7.21	31.87	10.19	30.00	6.00

Note. * $p < .05$.

Table 3

Means of the answers according to SEP expressed for each group of students

Les garçons de L se distinguent des autres groupes. En effet, si l'ensemble des élèves se sent plutôt compétent, quelle que soit la sexuation de l'activité, les garçons de L expriment plus des sentiments d'efficacité personnelle que les autres élèves en ce qui concerne les activités sexuées, et notamment les activités considérées comme souhaitées par les garçons. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit ici d'un marquage de leur identité sexuée, d'une affirmation de leur masculinité, affirmation d'autant plus importante qu'ils sont minoritaires dans leur section et que ce sont des adolescents (Dejours, 1988). Toutefois, les garçons de L ne se distinguent pas des filles, quelle que soit leur section, vis-à-vis des activités considérées comme souhaitées par les filles. Cela peut être lié à un effet d'échantillonnage. En effet, la moitié de l'échantillon des garçons de L se présente comme ayant des talents artistiques en musique, dessin, peinture, ce qui peut conférer à ces élèves le sentiment de vivre des expériences particulières, peu banales, pouvant les amener à se distinguer de leurs pairs et leur donnant ainsi un fort sentiment d'efficacité personnelle pour les situations proposées dans le questionnaire.

Tel n'est pas le cas des garçons de SSI qui se sentent moins compétents que les élèves de L pour les activités considérées comme souhaitées par les filles.

L'ensemble des élèves interrogés semble particulièrement confiant dans sa capacité à réussir des activités considérées comme conformes à leur sexe. Cela n'est pas sans rappeler les travaux qui évoquent des différences d'attitudes entre les individus, notamment lorsqu'il s'agit de réaliser des activités socialement sexuées (Duru-Bellat, 1994). Ainsi que Mosconi (2004) le rapporte, les activités, comme les domaines de connaissances sont abordées de manière différente selon le sexe, garçons et filles se confrontant à des activités «sexe-typées» avec une confiance en eux très inégale, non par manque de compétences objectives mais en fonction de l'interprétation sexuée qu'ils ont des activités. Cela est cohérent avec la position de la théorie sociale cognitive qui énonce que les individus ne subissent pas simplement les effets de l'environnement, mais qu'ils interprètent les informations ainsi transmises et modulent leur comportement en fonction de leurs cognitions dans un système d'interactions réciproques. À titre d'exemple, une des filles de l'échantillon explique ainsi son faible sentiment de compétences pour «démonter, rechercher des pannes, réparer quelque chose», activité considérée comme préférée par les garçons: «J'ai jamais fait des trucs dans le genre [...] ça va plutôt être mon père qui va s'en occuper [...] ma mère, c'est pareil elle n'y arriverait pas non plus [...] nous [les filles] on est moins intéressé par ça». On constate ici que le sujet n'a pas eu d'opportunité d'expérimenter l'activité, activité qu'elle attribue comme étant plutôt du ressort d'un homme et qu'elle affirme l'échec maternel sans avoir pu le vérifier. On remarque également la référence au manque d'intérêt⁹ porté pour l'activité, manque d'intérêt attribué à l'ensemble des filles. Duru-Bellat (1994) utilise le terme d'«autodépréciation» pour qualifier l'attitude des femmes à se sentir moins capables que les hommes dans certains domaines.

Ce sont les filles de SSI qui se distinguent le moins des autres groupes de sujets, c'est-à-dire qu'elles ne se différencient pas des filles de L, ni des garçons de SSI et ce quel que soit la sexuation de l'activité proposée. Si, conformément à ce que nous apprend la littérature, on observe un effet du sexe sur les sentiments d'efficacité personnelle mesurés chez les sujets, il apparaît également un effet de la filière qui exerce une influence suffisamment forte pour annuler au sein de la filière scientifique, ce qui est habituellement observé, à savoir que les filles ont des sentiments d'efficacité plus

faibles que les garçons. Cela est cohérent avec les observations faites par Blanchard et Vrignaud (1994).

On peut se demander si l'adhésion aux rôles de sexe, telle que définie par Marro (2002), ne serait pas plus forte chez les filles de L que chez les filles de SSI. Cette hypothèse serait congruente avec les résultats trouvés par Matsui, Ikeda et Ohnishi (1989), observant que ce sont les femmes qui s'estiment très féminines qui montrent l'écart le plus grand entre leur croyance d'efficacité pour les professions où les hommes sont majoritaires et leur croyance d'efficacité pour les professions où les femmes sont majoritaires. Bandura (2003) souligne que «[les femmes] qui adoptent une vision [...] égalitaire envers les rôles des femmes ont un sentiment d'efficacité plus élevé vis-à-vis des professions traditionnellement masculines et y accèdent plus fréquemment.» (p. 647). L'adhésion aux rôles de sexe plutôt que le sexe (c'est-à-dire le fait d'être désigné fille ou garçon à la naissance) pourrait être un facteur non négligeable dans les croyances d'efficacité.

Les résultats les plus inattendus concernent les garçons de L (qui se sentent plus compétents que les filles pour les activités considérées comme souhaitées par les filles) et les filles de SSI (qui se sentent aussi compétentes que les garçons de la même section). Peut-on alors envisager que le fait d'être dans une filière atypique de sexe est à relier à des contextes de vie, où les opportunités d'expérience sont plus variées que lorsque l'on se conforme à des choix d'orientation stéréotypés d'un point de vue sexué, où des identifications «transgressives» sont possibles, où un soutien social est présent, comme le montrent Daune-Richard et Marry (1990) ou Mosconi et Dalh-Lanotte (2003)? Si l'on se réfère à la théorie sociale cognitive, ces événements peuvent constituer de forts renforcements ayant un impact positif sur les croyances d'efficacité personnelle.

Les justifications

Types de justifications émis par les élèves

Avec plus de deux tiers des réponses (voir tableau 4), *l'expérience* est la catégorie de justification des SEP à laquelle se réfèrent principalement les sujets, quels que soient le sexe ou la section¹⁰ Cela confirme le propos de Bandura (2003) selon lequel l'expérience est la principale source de construction du sentiment d'efficacité personnelle. On notera que lorsque les sujets se réfèrent à l'expérience, c'est en général pour justifier des SEP élevés¹¹.

Tableau 4

Fréquence d'apparition des types de justifications selon le sexe ou la filière (n = 1438)

	G		F		SSI		L		Ensemble des élèves	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Expérience	496	51	472	49	458	47	510	53	968	67
États physiologiques et émotionnels	29	25	87	75	80	69	36	31	116	448

Caractéristiques personnelles	50	48	55	52	45	43	60	57	105	447
Projection	46	49	48	51	54	57	40	43	94	447
Apprentissage par observation	33	50	33	50	52	79	14	21	66	445
Formation	37	59	26	41	32	51	31	49	63	444
Persuasion sociale	448	31	18	69	14	54	12	46	26	442
Total des justifications	699	49	739	51	735	51	703	49	1438	100

Table 4

Frequency of the topics of justification according to gender or pathway (n = 1438)

Si l'expérience apparaît de façon équivalente chez l'ensemble des élèves, des groupes d'élèves se distinguent en ce qui concerne d'autres types de justifications comme les états physiologiques et émotionnels, l'apprentissage par observation ou la persuasion sociale¹².

Les états physiologiques et émotionnels

Ainsi, on constate que les trois-quart des justifications associées à des états physiologiques et émotionnels sont énoncés par des filles et notamment celles de SSI (48% des réponses, voir tableau 5) qui évoquent plus souvent ces états que les autres élèves. Les garçons de L n'ont que très rarement recours à ce type d'argument (4%).

Tableau 5

Fréquence d'apparition des types de justifications selon la filière et le sexe

<table><tr><td></td><td>SSI</td><td colspan="2">L</td></tr><tr><td></td><td>G</td><td>F</td><td>G</td><td>F</td></tr></table>										SSI	L			G	F	G	F	Total	
	SSI	L																	
	G	F	G	F															
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%									
Expérience	231	24	227	23	265	27	245	25	968	100									
États physiologiques et émotionnels	24	21	56	48	5	4	31	27	116	100									
Caractéristiques personnelles	22	21	23	22	28	27	32	30	105	100									
Projection	31	33	23	24	15	16	25	27	94	100									
Apprentissage par observation	28	42	24	36	5	8	9	14	66	100									
Formation	18	29	14	22	19	30	12	19	63	100									

Persuasion sociale	4	15	10	38	4	15	8	31	26	100
Total des justifications	358	25	377	24	341	26	362	25	1438	100

Table 5

Frequency of the topics of justification according to pathway and gender

Lorsque les filles font référence à des états physiologiques ou émotionnels, leurs sentiments d'efficacité personnelle ont tendance à être moyens. Chez les garçons, ce type de justifications est plus souvent associé à un SEP faible qu'à un SEP moyen ou fort.

Les filles, notamment celles de SSI, invoquent davantage que les garçons les manifestations physiologiques associées à des états émotionnels désagréables qu'elles décrivent précisément¹³: «y'a une appréhension de comment ça va se passer, un tremblement qui commence [...], le stress qui commence à monter, ça monte d'un coup et on reste un peu figé»; «physiquement je vais avoir les mains qui tremblent, je ne saurai plus où me mettre, je deviens toute rouge, j'ai les oreilles qui chauffent, voilà je me sens pas bien», «ça me paralyse, j'ai aussi la voix qui tremble». Les garçons, quant à eux, sont plus modérés dans leurs propos: «je me sens un petit peu gêné»; «ça me crispe un peu»; «je ne me sens pas super bien». Lorsque ce type de justification est associé à une connotation considérée comme positive – ce qui est peu fréquent – on observe le phénomène inverse. Chez les filles, la référence à des états émotionnels positifs est rare et, lorsqu'elle se produit, les termes utilisés font référence à une maîtrise de la timidité ou de la peur: «d'un coup je suis moins timide»; «ça me fait pas du tout peur». Alors que chez les garçons, ces états émotionnels sont plus souvent évoqués et le vocabulaire utilisé renvoie explicitement à des états agréables: «je suis très à l'aise»; «à l'oral je suis détendu»; «je sens comme une petite fierté»; «je ressens comme de la joie». Nous avons affaire ici à des verbalisations de sujets. Ces constats ne sont pas sans évoquer la fluidité verbale des filles mesurée jusque-là comme étant supérieure à celle des garçons et doivent amener à considérer qu'elles sont peut-être plus «instrumentées», voire plus légitimes que les garçons du point de vue des représentations sociales, pour exprimer leurs émotions. Il faut aussi considérer le fait que si les garçons évoquent peu leurs émotions et états physiologiques, cela ne signifie pas que ceux-ci ne sont pas présents chez eux.

L'apprentissage par observation

Les élèves des classes scientifiques font référence à des expériences qu'ils ont vu réaliser (apprentissage vicariant) près de 5 fois plus souvent que ceux des classes littéraires. Le fait d'être dans une filière scientifique, qui favorise et développe peut être plus qu'une filière littéraire les situations d'observations et d'expérimentations, pourrait en partie expliquer ces résultats même si les activités proposées dans le questionnaire n'avaient pas de lien explicite avec des activités scolaires.

Lorsque les filles ont recours à ce type de justification, elles font, plus souvent que les garçons, référence à des situations où l'observation d'autrui ne les a pas conduites à développer ou renforcer un sentiment d'efficacité personnelle¹⁴.

La persuasion sociale

Ce sont surtout des filles (69% des réponses de cette catégorie) qui évoquent des situations de persuasion sociale. On remarque que la totalité de ces situations, lorsqu'elles renvoient aux critiques négatives reçues de l'entourage, sont énoncées par des filles, notamment par les filles de SSI. Cette persuasion sociale peut revêtir différentes formes ainsi que le montrent les verbalisations suivantes: «on m'a dit que je n'étais pas capable de le faire»; «le fait que la prof ne vienne jamais me voir; par exemple: on est une rangée de quatre à faire un exo, et moi elle va me passer devant, ça me donne pas envie de travailler». Cela n'est pas sans rappeler les travaux de Jarlégan (1999) qui montre que les enseignants n'ont pas le même type d'interactions en fonction du sexe de l'élève. Attitudes différenciées que relèvent également Baudoux et Noircent (1995), Duru-Bellat (1995) ou Mosconi (2001). Sur ce dernier aspect, toutefois, la situation n'est pas la même pour les filles de L puisque celles-ci évoquent plutôt des valorisations et des encouragements. Ces renforcements sociaux différenciés sont-ils liés au fait que les filles de L apparaissent comme étant plus conformes aux normes de féminité et à la dimension sexuée des savoirs (Mosconi, 2004) que les filles de SSI?

Notons que lorsque les garçons font référence à la persuasion sociale, elle est systématiquement positive et associée à de forts sentiments d'efficacité personnelle: «je sais que je suis capable parce qu'on me le dit»; «les attestations de stage disent que je suis motivé et très compétent pour ça». Néanmoins, le recours à ce type de justification demeure rare (2% de l'ensemble des justifications), ce qui pourrait être mis en relation avec ce que relève Bandura (2003), à savoir un effet faible et peu durable de la persuasion sociale.

On observe des différences minimales pour les autres catégories (caractéristiques personnelles, projection et formation).

Les contextes

Les contextes ne sont pas sensibles à la section, en revanche ils varient selon le sexe des sujets. D'une façon générale, les filles associent plus souvent que les garçons leurs justifications à un contexte familial ou scolaire – «mes parents me disent»; «c'est ma mère qui le fait tout le temps»; «j'ai déjà fait des petits films avec mes cousines ou mes cousins»; «c'est par rapport à mon expérience au collège»; «J'ai été déléguée de classe»; «j'ai créé un foyer roller au lycée» – alors que les garçons évoquent davantage d'autres contextes (sport, musique, groupe d'amis, stage professionnel, vie associative...) – «vis-à-vis du football, je suis entraîneur»; «ça m'est arrivé pour mon club de judo»; «c'était pour un copain qui était dans une radio et qui interviewait des groupes et des chanteurs»; «j'ai travaillé pour Quick». Cela est cohérent avec le fait que les garçons sortent plus souvent que les filles et qu'ils ont ainsi plus d'opportunité d'expériences et d'apprentissage par observation que les filles hors contexte familial et scolaire (Duru-Bellat, 1994; 1995). On note que lorsque les garçons associent leurs justifications à un contexte¹⁵, quel que soit celui-ci, ils présentent toujours des SEP plus élevés que les filles. En d'autres termes, lorsque les garçons ont à justifier des SEP faibles, ils n'ont guère recours à une contextualisation.

Si l'on tient compte des types de justifications, il apparaît que le contexte scolaire est particulièrement dominant chez les filles lorsqu'il est fait référence à des justifications de type persuasion sociale. Le contexte familial est également davantage évoqué par celles-ci pour les justifications se référant à l'apprentissage par observation. Les autres contextes sont plutôt associés aux justifications de type expérience, états physiologiques et émotionnels et apprentissage par observation, en particulier chez les garçons. D'une façon générale et indépendamment du sexe, le contexte familial est fréquemment associé à la persuasion sociale et à l'apprentissage par observation, sans être dominant.

Conclusion

On retiendra que, dans l'ensemble, les élèves se considèrent comme majoritairement compétents pour réaliser les activités proposées par le questionnaire.

On observe un effet du sexe et de la filière sur la force des SEP exprimés pour les activités considérées comme sexuées. Les garçons des classes littéraires se sentent plus à même de réussir ces activités que les autres élèves et particulièrement celles considérées comme souhaitées par les garçons. On trouve une différence attendue entre les filles de L et les garçons de SSI: les premières se sentent plus compétentes que les seconds pour les activités considérées comme souhaitées par les filles, alors que l'inverse se produit pour les activités considérées comme souhaitées par les garçons. Enfin, les filles de la filière scientifique forment le seul groupe qui ne se distingue pas des autres élèves du point de vue de la force des sentiments d'efficacité personnelle, quelle que soit l'activité proposée.

Il apparaît un effet de la filière qui exerce une influence suffisamment forte pour annuler l'effet du sexe chez les filles des classes scientifiques et les garçons des classes littéraires concernant la force des SEP exprimés pour des tâches concrètes. Ces résultats semblent indiquer que le fait d'être dans une filière atypique de sexe influe de façon positive sur les SEP. On peut se demander si c'est le fait en soi d'être dans une section atypique de sexe qui influe sur les croyances d'efficacité ou si cela est lié aux expériences de vie antérieures aux choix d'orientation. Il y a fort à parier que les deux phénomènes soient liés. Le choix et le fait d'être dans une orientation atypique de sexe semblent être liés à des opportunités d'expériences plus diversifiées avant et après le choix d'orientation – autant d'opportunités pour développer ses croyances d'efficacité – ainsi qu'à la présence de soutien social. De plus, on peut concevoir que le fait d'être minoritaire dans une filière de l'enseignement général puisse conférer une valorisation aux yeux de ces élèves, une sorte d'exception dans l'excellence, et renforcer ainsi leurs croyances d'efficacité personnelle: chez les filles des classes scientifiques parce qu'elles se retrouvent dans une section prestigieuse et porteuse d'emploi; chez les garçons des classes littéraires, parce qu'ils peuvent avoir la perception d'être le *primus inter pares*.

Pour justifier leurs sentiments d'efficacité personnelle, les élèves interrogés ont essentiellement mentionné l'expérience (réussie ou échouée). Les autres types de justification apparaissent de façon minoritaire¹⁶. On observe toutefois des différences entre les élèves concernant l'évocation d'états physiologiques et émotionnels, de situations d'apprentissage par observation et de persuasion sociale. Ainsi, ce sont surtout les filles qui justifient leurs croyances d'efficacité en indiquant des émotions,

des réactions physiologiques ou des situations de persuasion sociale, le plus souvent lorsque ces situations sont désagréables et associées à des SEP moyens ou faibles, notamment chez les filles de SSI.

Ce sont essentiellement les élèves des classes scientifiques qui font référence à l'apprentissage par observation. Les garçons ont plus souvent recours à ce type de justification que les filles qui, lorsque qu'elles le font, évoquent généralement des situations qui ne leur ont pas permis de développer leurs sentiments d'efficacité personnelle.

D'une façon générale, les garçons semblent recevoir et énoncer plus de discours positifs sur eux-mêmes que les filles.

En ce qui concerne les contextes évoqués comme source de leur efficacité personnelle perçue, on notera que les contextes scolaires et familiaux sont plus souvent évoqués par les filles que les garçons, ces derniers ayant plutôt tendance à faire référence à des contextes extrascolaires pour justifier leurs SEP.

Les résultats obtenus lors de cette étude nécessitent de mettre en place des investigations plus poussées afin d'affiner les interprétations qui peuvent être faites. Ainsi, il faudrait vérifier que la classification sexuée des items correspond aux représentations des élèves. Ces représentations sont-elles consensuelles ou fluctuent-elles en fonction du sexe, de la filière, de l'âge ou du milieu social? Il faudrait aussi recueillir plus d'informations sur les types de contextes extrascolaires évoqués par les garçons dans la justification de leurs croyances d'efficacité. Il serait également intéressant de soumettre notre questionnaire à un échantillon plus important afin de confirmer l'impact de la section scolaire sur la force des sentiments d'efficacité personnelle et de voir si les tendances dégagées concernant les justifications persistent. Enfin, il s'agirait de vérifier que l'adhésion aux rôles de sexe serait une variable plus pertinente que le sexe dans l'élaboration des croyances d'efficacité personnelle.

Néanmoins, se dégagent d'ores et déjà des pistes d'actions où les conseillers peuvent jouer un rôle essentiel comme le signale, par exemple, Vouillot *et al.* (2004) ou Lent (2008). Ainsi, il serait utile de favoriser la multiplication et la diversification des expériences des jeunes et d'encourager les activités hors du champ familial et scolaire. En effet, au cours des entretiens réalisés pour cette étude, les élèves présentant des expériences variées, dans le domaine scolaire, mais aussi et surtout dans les contextes familiaux et extrascolaires, dégageaient dans leurs propos et dans leur façon de se positionner dans l'existence une assurance et un niveau de confiance en soi plus importants que chez les autres sujets. Il serait également souhaitable de porter des regards et des discours positifs sur les filles et de favoriser leur prise de parole. En effet, les filles de l'échantillon appréhendent et vivent mal les situations de prise de paroles: exposés, direction de débats, interventions en classe pour répondre à l'enseignant ou poser une question, toutes situations où les garçons se déclarent plutôt à l'aise. Il semble nécessaire à cet égard, que les conseillers d'orientation-psychologues puissent être des relais pour sensibiliser les enseignants aux impacts de leurs interactions, conscientes ou non, avec les élèves (*cf.* Jarlégan, 1999; Mosconi, 2001). On pourrait aussi imaginer de faire travailler les élèves sur la gestion des états émotionnels comme l'ont fait Hackett et Betz (1981). Compte tenu de l'importance du modelage dans la théorie sociale cognitive, il s'agirait également d'être à même de pouvoir proposer des modèles «atypiques» de sexe aux élèves, tant du point de vue des parcours que de celui des activités professionnelles. Enfin, il s'agit de soutenir les parcours atypiques et d'aider

les élèves à identifier, voire à construire les soutiens sociaux sur lesquels ils peuvent s'appuyer (cf. Lent, Brown & Hackett, 2000). Cela implique de les aider à identifier les obstacles à la concrétisation de leur projet et à mettre en place des stratégies de *coping* (cf. Brown & Lent, 1996).

Même si le questionnaire construit pour cette étude ne fait pas directement référence à des filières de formation ou à des professions, il est susceptible d'être un support d'échanges avec les élèves pour interroger avec eux leurs représentations d'eux-mêmes, sachant que «l'évaluation de l'efficacité pour des compétences de base fournit une information utile pour le guidage et la formation professionnels» (Bandura, 2003, p.630).

Quoiqu'il en soit, il s'agit de ne pas oublier que chaque individu a son propre parcours, il s'agit de l'appréhender là où il en est – du point de vue de ses cognitions, de ses représentations, de ses croyances et de ses contraintes – et que les différences statistiques observées entre les sexes ne rejoignent pas forcément la réalité objective et subjective de ce que vivent, ressentent et peuvent accomplir les personnes.

BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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

Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociocultural scope of theorising about gender development and functioning: Comment on Marti, Rubble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 130(5), 691-701.

Barone, D. F., Maddux, J. E., & Snyder, C. R. (1997). *Social cognitive psychology. History and current domains*. New York: Plenum Press.

Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de Pédagogie*, 110, 5-15.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétence. *Questions d'Orientation*, 4, 31-44.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44, 354-366.

Dar-Nimrod, I., & Heine, S. J. (2006). Exposure to scientific theories affects women's math performance. *Science*, 314, 435.

Daune-Richard, A.-M., & Marry, C. (1990). Autres histoires de transfuges? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations masculines de B.T.S. et de D.U.T. industriels. *Formation-Emploi*, 29, 35-50.

- Dejours, C. (1988). Adolescence: le masculin entre sexualité et société. *Adolescence*, 6, 89-116.
- Dumora, B., & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision d'orientation, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30(2), 37-57.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école: approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école: approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Eccles, J. S. (1989). Bringing young women to math and science. In M.Crawford & M.Gentry (Eds.), *Gender though* (pp.36-58). New York: Springer verlag.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A.Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.232-256). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. In F.Vouillot (dir.), *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire* (pp.75-79). Paris: CNDP.
- Junge, M. E., & Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/ talented adolescents. *Cifted Child Quaterly*, 39, 22-26.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1), 57-90.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent(e). *Pratiques Psychologiques*, 3, 39-50.
- Marro, C. (2002). Évaluation de la féminité et de la masculinité, et auto-attribution des qualificatifs «féminin» et «masculin». Quelle relation? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 545-563.
- Matsui, T., Ikeda, H., & Ohnishi, R. (1989). Relations of sex-typed socialisations to career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 1-16.
- Matsui, T., & Tsukamoto, S. (1991). Relation between career self-efficacy measures based on occupational titles and Holland codes and models environments: A methodological contribution. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 78-91.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Diversité. Ville-école intégration*, 138, 15-22.
- Mosconi, N., & Dalh-Lanotte, R. (2003). Dynamiques identitaires de sexe face aux filières technologiques. *Pratiques Psychologiques*, 3, 63-74.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R.J. Sternberg & J.Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp.41-66). New Haven, Conn.: Yale University Press.

Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation: présentation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 485-494.

Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail: une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 277-291.

Wach, M., Huteau, M., Blanchard, S., Dosnon, O., Forner, Y., Guichard, J., Vrignaud, P., & Lallemand, N. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21(3), 297-339.

Zaouche-Gaudron, C., & Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant: actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21(3), 523-533.

ANNEXES

Questionnaire d'activités

Vous allez trouver ci-dessous une liste d'activités. Répondez en fonction de la capacité que vous pensez avoir pour effectuer chacune de ces activités. Pour chacune des activités, entourez la réponse qui correspond à ce que vous ressentez:

Je me sens... pas du tout capable, plutôt pas capable, moyennement capable, plutôt capable, tout à fait capable

- 1- Acquérir des connaissances dans des livres, des revues spécialisées...
- 2- Renseigner des personnes à un guichet d'information.
- 3- Organiser une réunion, par exemple dans le cadre d'une association...
- 4- Assembler des pièces pour réaliser un objet, par exemple un vêtement, une maquette de bateau.
- 5- Rendre souvent service aux autres.
- 6- Vendre quelque chose, par exemple des CD, des billets de tombola...
- 7- Faire des recherches documentaires.
- 8- Transmettre des connaissances à quelqu'un, par exemple à sa classe sous la forme d'un exposé...
- 9- Remplir des documents administratifs, par exemple un dossier de candidature pour une école, pour le permis, pour le BAFA, pour les bourses...
- 10- Démonter, rechercher des pannes, réparer quelque chose, par exemple un ordinateur, un sèche-cheveux, une lampe...
- 11- Prodiger les premiers soins à quelqu'un.
- 12- Encadrer le travail d'autres personnes, par exemple dans un groupe de musique, de danse, de sport...
- 13- Inventer quelque chose, par exemple une recette, un jeu, un outil...

- 14- Écrire des textes (des articles, des poèmes, des chansons, des petites histoires) afin de les communiquer, par exemple dans une revue ou pour le journal de l'école...
- 15- Manipuler souvent des chiffres, par exemple en vérifiant son relevé de comptes ou pour faire des calculs, des prévisions, des estimations...
- 16- Se servir d'outils ou de machines, par exemple d'une perceuse, d'une machine à coudre, d'une tondeuse...
- 17- S'occuper de soins esthétiques corporels: coiffure, maquillage, massage...
- 18- Participer à une instance de décision, par exemple à un conseil de classe, à un conseil d'administration, à un conseil municipal...
- 19- Lire des ouvrages sérieux, par exemple de littérature, d'histoire, de sciences...
- 20- Réaliser un reportage, par exemple pour une radio, le journal du lycée...
- 21- Organiser une fête entre amis, ou bien une sortie, une excursion, une manifestation...
- 22- Fabriquer des objets artisanaux.
- 23- Aider souvent les autres à trouver une solution à leurs problèmes.
- 24- Être en contact avec une clientèle, par exemple derrière le comptoir d'un café, d'une buvette, d'un fast-food...
- 25- Observer et analyser des phénomènes complexes, par exemple une éruption volcanique, la pollution, le chômage...
- 26- Donner des cours à domicile.
- 27- Prendre des initiatives et en assumer les responsabilités.
- 28- Faire des petits dépannages à la maison, par exemple déboucher un lavabo, réparer une prise électrique, «debugger» un ordinateur...
- 29- Participer à des forums de discussion sur le net.
- 30- Mener des débats, des discussions, en tant qu'animateur de groupe.
- 31- Imaginer quelque chose, par exemple des scénarios, des coiffures, des objets futuristes...
- 32- S'occuper régulièrement d'une personne malade.
- 33- Tenir des comptes, par exemple son budget personnel, les comptes d'une association...
- 34- Travailler de ses mains, bricoler.
- 35- S'occuper d'un groupe d'enfants, par exemple en sport, en centre aéré, en «colo»...
- 36- Commander d'autres personnes, par exemple ses frères et sœurs ou ses amis...

NOTES

- 1. Les données présentées dans cet article s'appuient sur le travail réalisé par Nathalie Bianchi-Schmitz et Élisabeth Puyau-Richard, conseillères d'orientation-psychologues.
- 2. Les rôles de sexe correspondent aux traits et comportements – associés à des rôles et des activités – qui sont attribués à l'un ou l'autre sexe au sein d'une société donnée (Marro, 1998).

3. On constate aussi que les garçons ont tendance à se surestimer en maths et à se sous-estimer en français et inversement chez les filles, cf. Enquête Jeunes 2002 de la DEP. Revue *Éducation et formations*, 72 (2005).
 4. Division sexuée du travail à la fois horizontale et verticale.
 5. Les caractéristiques socio-démographiques n'ont pas été prises en compte dans l'étude, du fait de l'absence d'hypothèse à cet égard, même s'il semble évident que le niveau socio-culturel des parents, par exemple, puisse avoir un impact sur les représentations de soi et par là même sur les sentiments d'efficacité personnelle.
 6. Le fait d'avoir choisi un niveau scolaire moyen défini par une moyenne générale située entre 8 et 12 permet de ne pas retenir des sujets pouvant être considérés comme «bon» ou «mauvais» élève. Cette fourchette demeure toutefois assez large et est susceptible de générer un biais d'échantillonnage.
 7. Les items ont été cotés de la façon suivante: «Pas du tout capable» 0, «Plutôt pas capable» 1, «Moyennement capable» 2, «Plutôt capable» 3 et «Tout à fait capable» 4.
 8. Les traitements statistiques ont été effectués avec le concours précieux de Noëlle Lallemand, ingénieure d'étude à l'Inetop-Cnam.
 9. Rappelons que les croyances d'efficacité influent sur les intérêts (Lent, 2008).
 10. Le fait que les sujets ne font pas référence à tel ou tel type de justification ne signifie pas forcément qu'ils ne se sont jamais trouvés dans une situation correspondante: par exemple, l'apprentissage par observation peut ne pas être conscient, avoir été oublié (ainsi les enfants justifient-ils parfois leur savoir de la façon suivante: «je l'ai toujours su»); les états physiologiques et émotionnels peuvent ne pas être évoqués par gêne ou difficulté à les exprimer.
 11. Nous qualifierons de SEP élevé ou fort les réponses «je me sens tout à fait capable» ou «plutôt capable», de SEP moyen la réponse «je me sens moyennement capable» et de SEP faible les réponses «plutôt pas capable» et «pas du tout capable».
 12. On notera toutefois que les occurrences sont faibles pour ces types de justification, respectivement 8%, 5% et 2% des justifications émises par les élèves.
 13. 79% des justifications associées à des ressentis physiques ou émotionnels désagréables émanent de l'ensemble des filles et 51% émanent des filles de SSI.
 14. 78% des justifications positives associées à des situations d'apprentissage par observation émanent des garçons; 44% de l'ensemble des justifications émises pour cette catégorie correspond à des énoncés négatifs de la part des filles.
 15. Une justification n'est pas systématiquement associée à un contexte.
 16. 2 à 8% de l'ensemble des justifications énoncées.
-

RÉSUMÉS

L'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre de la théorie sociale cognitive développée par Bandura. Elle s'intéresse plus particulièrement aux types de justifications que les filles et les garçons de terminales littéraires et scientifiques peuvent émettre à propos de leurs sentiments d'efficacité personnelle (SEP) vis-à-vis d'activités concrètes. L'analyse de l'auto-évaluation et du discours de 32 élèves montre à la fois un effet du sexe et de la section suivie sur l'efficacité personnelle perçue et sur le type de justifications énoncé.

The present study lies within the framework of the social cognitive theory developed by Bandura. It focuses more particularly on the kind of justifications that girls and boys of literary and scientific high-school classes give about their self-efficacy (SEP) towards concrete activities. The analysis of the self-evaluation and the speech of 32 students show at the same time an effect of the gender and of the followed pathway on self-efficacy and on the type of justifications stated.

INDEX

Mots-clés : Activités sexuées, Différences des sexes, Élèves de filières littéraires, Élèves de filières scientifiques, Justifications des sentiments d'efficacité personnelle, Questionnaire d'auto-efficacité pour des activités

Keywords : Gender activities, Gender differences, Justifications for self-efficacy, Students in literary path, Students in science path, Task self-efficacy questionnaire

AUTEUR

MARIE-LAURE STEINBRUCKNER

Marie-Laure Steinbruckner est COP-chargée d'enseignement et de recherche à l'Inetop/Cnam. Thèmes de recherche : division sexuée de l'orientation, sentiment d'efficacité personnelle, orientation scolaire et professionnelle atypique de sexe. Contact : Inetop/Cnam – 41 rue Gay-Lussac – 75005 Paris. Courriel : marie-laure.steinbruckner@cnam.fr