

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA FORMATION »**

<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
Premier degré	Psychologie
Domaine de recherche : Disciplines contributives	
Centre : Albi	

**MÉMOIRE**

La performance dans une discipline, un élément déterminant  
les préférences disciplinaires des élèves

*Présenté et soutenu par :*

Manon LAFFITTE

<b>Directeur de mémoire</b>	<b>Co-directeur de mémoire</b>
<b>Pierre LARGY</b> - Professeur des universités à l'université Toulouse Jean Jaurès	<b>Aurélie SIMOËS-PERLANT</b> - Maître de conférences à l'université Toulouse Jean Jaurès
<b>Membres du jury de soutenance :</b>	
- <b>Pierre LARGY</b> - Professeur des universités à l'université Toulouse Jean Jaurès - <b>Aurélie SIMOËS-PERLANT</b> - Maître de conférences à l'université Toulouse Jean Jaurès	
<b>Soutenu le 14/06/2016</b>	

**Année universitaire 2015 – 2016**

## **REMERCIEMENTS**

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

En premier lieu, je remercie Monsieur Pierre Largy, professeur des universités à l'université Toulouse Jean Jaurès et directeur de mémoire, qui m'a guidée dans mon travail, mes lectures, m'a amenée à me poser des les bonnes questions et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi les enseignantes des classes de CE2, CM1 et CM2 des écoles de Beaupuy, St - Jean et Pechbonnieu, qui m'ont accueillie dans leur classe et m'ont permis de recueillir les données indispensables à mes recherches. Je tiens également à remercier les élèves et parents des classes de ces trois écoles sans qui mon projet n'aurait pas pu aboutir.

Je tiens aussi à remercier mes amis qui m'ont soutenue lors de mes études et pour la réalisation de ce mémoire, et qui m'ont guidée lors de ma recherche. Je remercie particulièrement Emilie Jalabert qui m'a apporté ses connaissances des outils informatiques, et Alexandre Landi qui m'a soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, mes remerciements les plus chaleureux vont à ma famille, et plus particulièrement à ma mère qui m'a trouvé deux des écoles dans lesquelles j'ai pu recueillir mes données et qui m'a accordé beaucoup de temps et de patience tout au long de cette recherche.

# SOMMAIRE

---

Introduction .....	5
I. Cadre théorique .....	6
1) Perception des disciplines scolaires.....	6
a) Les valeurs accordées aux disciplines scolaires .....	6
b) Classement des disciplines .....	8
c) Les mathématiques et le français.....	9
2) La performance à l'école .....	11
a) Echec et difficulté scolaire .....	11
b) Estime de soi, motivation et réussite scolaire.....	11
c) Enseignants et résultats scolaires.....	13
3) Le lien performance / préférence.....	14
a) Origine sociale.....	14
b) Stéréotypes .....	16
c) Choix d'orientation.....	17
4) Problématique.....	19
II. Méthodologie .....	20
1) Population.....	20
2) Matériel.....	20
3) Procédure .....	21
4) Variables.....	22
5) Hypothèses opérationnelles .....	22

III. Résultats .....	23
1) Hiérarchie des disciplines .....	23
a) Selon le genre .....	23
b) Selon le niveau de classe .....	25
c) Interaction entre les facteurs genre et niveau de classe .....	27
2) Performance selon la discipline .....	27
a) Selon le genre .....	28
b) Selon le niveau de classe .....	29
c) Interaction entre les facteurs genre et niveau de classe .....	30
3) Performance / préférence pour une discipline .....	31
a) Préférence pour le français .....	32
b) Préférence pour les mathématiques .....	35
c) Changement de préférence selon la discipline .....	38
IV. Discussion / Conclusion .....	41
a) Analyse des résultats .....	41
b) Hypothèses .....	43
c) Analyse critique de la recherche .....	44
d) Perceptives de recherches .....	46
e) Apports pour ma future profession .....	47
Bibliographie .....	49
Annexes .....	54

## INTRODUCTION

La priorité donnée à l'école primaire est d'assurer, à l'issue de celle-ci, la maîtrise des instruments fondamentaux de la connaissance pour tous les élèves. Afin d'atteindre cet objectif, les enseignants construisent des séquences d'apprentissages basées sur des programmes scolaires. Ces programmes scolaires nationaux définissent, pour chaque discipline, les compétences et les connaissances à atteindre par cycle, ainsi qu'une progression annuelle à suivre par les enseignants pour que leurs élèves les atteignent en français et en mathématiques. Les élèves doivent donc acquérir, au cours de cette première étape de leur parcours scolaire, un grand nombre de compétences, connaissances et attitudes dans chacune des disciplines du programme.

Le but de ce mémoire est, en tant que future enseignante, de savoir comment préparer son enseignement dans l'objectif d'améliorer la performance des élèves, quelle que soit la discipline. En effet, si la préférence dans une discipline influe sur la performance dans cette discipline, il serait intéressant de prendre en compte ce lien dans la construction des séquences d'apprentissages. La question que nous nous poserons dans ce mémoire est de savoir s'il existe un lien entre la performance dans une discipline et la préférence pour celle-ci.

Dans un premier temps, nous consacrerons nos travaux aux diverses recherches menées sur les perceptions des disciplines scolaires, ainsi qu'à la notion de performance dans les disciplines à l'école primaire. Nous nous interrogerons ensuite sur le lien entre performance et préférence avant d'aborder la problématique de ce mémoire, à savoir, est-il possible d'avoir en tant qu'enseignant une action sur ce lien ? Dans un deuxième temps, nous aborderons la méthodologie de la recherche, la construction des variables et la formulation des hypothèses de travail. Une troisième partie sera consacrée à une analyse descriptive des données de la recherche. Nous terminerons par une discussion autour de ces interprétations.

## **I. CADRE THEORIQUE**

De nombreuses études ont essayé de révéler une hiérarchisation des disciplines scolaires selon les opérations cognitives, et les activités mentales utilisées dans ces disciplines (Monteil, 1989 ; Simon, 1982). Cependant, elles n'ont pas permis de fonder une hiérarchisation scientifique de ces disciplines. En revanche, certains travaux (Monteil, 1989 ; Monteil & Huguet, 2001, 2002, Eccles et al. 1983) montrent que la valorisation des disciplines scolaires provoque des comportements et des performances différents chez les élèves selon la discipline.

### **1) PERCEPTION DES DISCIPLINES SCOLAIRES**

#### **a) LES VALEURS ACCORDEES AUX DISCIPLINES SCOLAIRES**

Les valeurs accordées aux disciplines scolaires varient selon les points de vue. En effet, les enjeux qu'elles représentent ne sont pas équivalents.

L'institution scolaire place, au regard des différents textes officiels (programmes, socle commun de connaissances, de compétences et de culture), chacune des disciplines scolaires à un même niveau d'importance. En effet, chaque élève doit acquérir à la fin de l'école primaire des compétences de bases qui sont réparties sur l'ensemble des disciplines. Cependant, chaque année, le ministère de l'Education Nationale réalise une évaluation des acquis en français et en mathématiques, uniquement. Ceci peut laisser penser que, malgré les textes officiels, l'importance de ces deux disciplines prime par rapport aux autres.

Pour les parents, les disciplines scolaires sont au cœur de l'orientation et de l'avenir professionnel de leurs enfants. Pour eux, le rôle de l'école est de développer l'intelligence. D'après l'étude de Chambon (1990), les parents considèrent que certaines disciplines demandent plus de réflexion, de mémoire et d'efforts et doivent intervenir prioritairement dans l'évaluation de la scolarité des élèves. C'est le cas des mathématiques et du français.

A l'inverse, certaines disciplines relevant des domaines artistiques, requièrent plus d'imagination et moins d'effort et ne doivent donc pas être à la base de l'évaluation. Ils ont conscience qu'au lycée, c'est sur la base d'une plus ou moins grande réussite dans telle ou telle discipline, notamment le français et les mathématiques que les élèves seront orientés.

Monteil et Huguet (2001, 2002) se sont intéressés à la valeur académique accordée à certaines disciplines et à leur impact sur les performances. La population de leur étude était constituée de bons élèves et de mauvais élèves. La tâche était de mémoriser une figure complexe. Cette figure était présentée aux élèves de deux manières différentes, correspondant à deux disciplines différentes : la géométrie et les arts visuels. Lorsque la tâche était présentée comme un exercice de géométrie, les bons élèves ont eu de meilleures performances que les mauvais élèves, alors que, lorsque cette même tâche était présentée comme de l'art visuel, les performances des deux groupes étaient équivalentes. Huguet (2006) explique ces performances plus faibles en géométrie par le fait que la seule évocation de la géométrie active chez les élèves des souvenirs d'échec liés à leur passé scolaire, et conduisait donc à des performances plus faibles. Cette expérience montre donc que les performances des élèves sont étroitement liées à l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes dans telle ou telle discipline. De plus, les résultats de cette étude montrent que les bons élèves sont plus performants quand il s'agit d'une tâche présentée comme de la géométrie que lorsqu'il s'agit d'une tâche présentée comme de l'art visuel, autrement dit, lorsqu'il s'agit d'une discipline qui est plus valorisée académiquement que l'autre. Les mauvais élèves, quant-à-eux, obtiennent des performances inverses : ils obtiennent de meilleures performances dans la discipline la moins valorisée qu'est l'art visuel, que dans la discipline la plus valorisée qu'est la géométrie. Cette étude permet donc de voir que le contexte disciplinaire a un impact sur la performance dans une discipline. Les performances des élèves sont donc régulées par le contexte disciplinaire, et pas seulement par leurs compétences dans cette discipline.

D'un point de vue général, l'Education Nationale et les parents accordent moins de valeurs à certaines disciplines, comme les arts visuels ou encore l'éducation musicale, et en accordent beaucoup plus à d'autres, comme le français et les mathématiques (Mugny & Carugati, 1985 ; Chambon, 1990 ; Huguet & Monteil, 1992 ; Monteil & Huguet, 2001).

## b) CLASSEMENT DES DISCIPLINES

Les études concernant la perception des disciplines scolaires par les élèves ou par les enseignants sont peu nombreuses. En effet, une hiérarchisation des disciplines par les enseignants va à l'encontre des instructions officielles. De plus, ces recherches ne permettent pas de définir un classement scientifique des disciplines scolaires.

Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek (2007) ont réalisé une étude sur la perception des disciplines scolaires selon le sexe des élèves, et sur la perception de ces disciplines par les enseignants.

En ce qui concerne les élèves, dans leur étude comportant 43 filles et 31 garçons de CM2, elles ont obtenu un classement des disciplines selon le sexe. S'agissant des filles, il apparaît une préférence pour des disciplines secondaires, puis pour la maîtrise de la langue (à l'exception de l'expression écrite et de l'orthographe), et enfin par les disciplines scientifiques. Concernant les garçons, leur préférence s'oriente tout d'abord vers le sport, puis vers les disciplines scientifiques, et enfin vers la maîtrise de la langue. D'une manière générale, Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek ont pu observer une préférence des élèves pour des disciplines secondaires (sport, arts visuels), puis pour des disciplines scientifiques, et enfin pour des disciplines liées à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue française (à part pour la lecture qui est bien classée par les filles).

En ce qui concerne les enseignants, dans leur étude comportant 58 enseignants, seuls 38 enseignants ont accepté de classer les disciplines. D'après les réponses de ces 38 enseignants, Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek ont pu observer que la maîtrise de la langue française et les disciplines scientifiques sont placées en priorité par rapport à d'autres disciplines secondaires, comme la musique, le sport ou les arts visuels.

La comparaison de ce classement des disciplines établi par les enseignants, qui rejoint la classification des parents et celui établi par les élèves confirme que la valeur accordée aux disciplines scolaires n'est pas la même selon les points de vue.



### c) LES MATHÉMATIQUES ET LE FRANÇAIS

Les mathématiques et le français sont les disciplines les plus valorisées au regard de l'Education Nationale, des enseignants et des parents. Cependant, les élèves ont une préférence, en premier lieu, pour des disciplines secondaires telles que l'art visuel ou encore l'éducation physique et sportive. On peut alors s'interroger sur l'intérêt que portent les élèves pour ces deux disciplines.

Pierre Merle (2003) s'est intéressé aux rapports des collégiens quant à ces deux disciplines. Il a donc mené sa recherche auprès de 872 élèves de sixième et de troisième auxquels il a demandé de situer leur intérêt pour les mathématiques et le français sur une échelle allant de « pas du tout » à « très intéressant ». Les résultats montrent que les élèves portent un grand intérêt à ces deux disciplines. En effet, 70% de la population déclarent que les mathématiques sont « intéressantes » ou « très intéressantes », et 60% pour le français. Cet intérêt relève principalement du niveau de compétence des élèves. Cependant, Pierre Merle parle d'une baisse d'intérêt des élèves pour les mathématiques et, plus importante encore pour le français, dès l'entrée au collège, baisse qui s'accroît au cours des années de collège. Il explique cette baisse d'intérêt par des raisons liées à l'organisation des enseignements. Les élèves accordent plus de valeur à la notation mathématique qu'à celle en français. De plus, il suppose que l'étude du français est plus éloignée des attentes et des préoccupations des collégiens, ce qui est accentué par l'étendue et la difficulté des objectifs de cette discipline. En effet, les objectifs permettent aux élèves d'avoir un sentiment de progression et de compétence, ce qui les pousse à accorder plus d'importance aux mathématiques, qui ont des objectifs plus explicites. Enfin, Pierre Merle met l'accent sur le choix d'orientation des élèves en fin de collège sur une filière pour le lycée, ce qui les orientent soit vers le français, soit vers les mathématiques, selon leur intérêt.

De nombreuses études se sont intéressées au niveau de difficulté des disciplines (Pierre Merle, 2003 ; Le-Bastard Landrier, 2002 ; Jeantheau & Mulliez, 2001 ; Jeantheau & Murat, 1998 ; Barrère, 1997 ; Feouzis, 1997 ; Dubet & Martucelli, 1996).

Dans son étude, Pierre Merle (2003) a utilisé deux critères afin d'évaluer le niveau de difficulté des disciplines du français et des mathématiques : l'appréciation de la difficulté dans les deux disciplines, et l'autoévaluation des compétences dans ces disciplines. Pour l'appréciation de la difficulté dans la discipline, les élèves devaient déclarer le niveau de difficulté de chacune des deux disciplines sur une échelle allant de « très facile » à « très difficile ». Les résultats obtenus montrent que le score d'appréciation est très semblable pour ces deux disciplines. Cependant, il semblerait que les élèves ont eu du mal à juger de la difficulté en français, et se sont placés en conséquence en position moyenne. Pierre Merle en a déduit que les réponses à ce questionnaire devaient être influencées par l'obtention de notes. De plus, ses recherches ont mis en avant le fait que les élèves ont une considération extrême de ces deux disciplines, c'est-à-dire qu'ils les considèrent soit comme « très facile », soit comme « très difficile ». Enfin, cette recherche a mis en avant chez les élèves un sentiment d'une difficulté croissante de ces deux disciplines au cours de la scolarité au collège. Pour l'autoévaluation des compétences, les élèves devaient dire s'ils pensaient être « bon », « moyen » ou « faible » dans ces deux disciplines. Ici encore, les élèves se situent principalement aux deux extrêmes de cette échelle : soit bon, soit faible.

Ces recherches montrent que cet intérêt pour le français et les mathématiques relève principalement du niveau de compétence des élèves et de l'appréciation du niveau de difficulté de chacune des disciplines, et qu'il est difficile de dire si une discipline est « facile » ou « difficile ». Il est nécessaire que les élèves aient une bonne estime de soi, ce qui va jouer sur leurs performances.

## 2) LA PERFORMANCE A L'ECOLE

### a) ECHEC ET DIFFICULTE SCOLAIRE

Pour savoir si les élèves acquièrent les compétences visées, l'école fonctionne avec un système d'évaluation qui permet de mettre une note ou une appréciation pour évaluer le degré d'acquisition d'une notion. Un élève performant est un élève qui a de bonnes notes ou de bonnes appréciations lors de ses évaluations. Or, certains élèves ne parviennent pas à être performants. Ils obtiennent constamment des mauvaises notes ou des mauvaises appréciations. Ces élèves sont considérés en échec scolaire. Cet échec scolaire est donc caractérisé par des difficultés prolongées dans les disciplines.

Il faut distinguer difficulté scolaire et échec scolaire. D'après Boimare (2005), la difficulté scolaire s'oppose à l'échec scolaire. Une difficulté est passagère alors que l'échec scolaire est caractérisé par des difficultés persistantes. Cette différence peut s'observer dans le comportement d'un enfant. Un élève qui a des difficultés passagères ne va pas réussir un exercice par manque de temps, par exemple. Mais si cet élève veut réussir, il va faire des efforts. L'élève en échec scolaire, lui, ne va pas voir l'enjeu de la tâche proposée, et ne va pas entrer dans l'activité. Le premier élève va donc s'améliorer et sa difficulté va être dépassée, alors que la difficulté du second élève va persister.

### b) ESTIME DE SOI, MOTIVATION ET REUSSITE SCOLAIRE

L'estime de soi est l'opinion qu'a un individu de lui-même, une auto-évaluation de son propre comportement et de sa personne. Elle commence à se construire au cours de l'enfance, puis intériorise peu à peu l'opinion des autres. Elle se construit alors par comparaison aux autres et par rapport à l'opinion d'autrui. Les autres jouent donc un rôle déterminant dans la construction de l'estime de soi (Martinot, 1995 ; Martinot, 2004 ; Martinot, 2008).

L'estime de soi peut être positive ou négative. L'estime de soi positive est un besoin fondamental pour tous les individus (Allport, 1961 ; Crocker, Major & Steele, 1998 ; Tesser & Campbell, 1983) qui doit être protégé. Cependant, à l'école, cette protection peut devenir un obstacle à la réussite scolaire. Un élève, pour éviter d'être confronté à une difficulté ou à un échec qui pourrait transformer cette estime de soi positive en négative, peut réduire sa motivation et ses efforts (Toczek, 2005 ; Martinot, 2004, 2008). Toczek (2005) s'est interrogée sur les effets d'une estime de soi positive. Elle a donc orienté ses recherches vers le concept central de soi, son développement et les stratégies de protection. Ses résultats montrent que l'estime de soi a un fort lien avec la motivation.

De nombreuses études et théories ont été menées afin de définir le concept de « motivation scolaire ». Certains auteurs, comme Rolland Viau (1994) et Bernard André (1998) le définissent comme un état prenant en compte la perception qu'un apprenant a de lui-même et son environnement. Cet état permet à l'apprenant de choisir une activité, s'y engager, et à persévérer malgré les difficultés afin d'atteindre le but de cette activité. Archambault et Chouinard rejoignent ce point de vue. Pour eux, il s'agit de l'ensemble des facteurs internes et externes qui poussent l'apprenant à s'engager dans l'apprentissage, jusqu'à son accomplissement. D'autres auteurs, comme Robert Gagné, le caractérisent comme un engagement de l'élève face à un apprentissage, ce qui le pousse à agir. Pour Piaget, il s'agit avant tout d'une affectivité, qui correspond à ce que l'apprenant veut faire et qui s'oppose à la compétence. Cependant, les auteurs s'accordent à dire qu'il existe deux sortes de motivations : la motivation intrinsèque, qui provient des désirs de l'apprenant, et la motivation extrinsèque, qui provient de facteurs externes à l'apprenant. Ces deux sortes de motivation sont obligatoires pour que l'apprenant s'engage dans un processus d'apprentissage. Dans son mémoire de recherche, Jean-Baptiste Ndagijimana (2008) s'est intéressé à l'impact de la motivation sur le processus d'apprentissage. Pour cela, il a mené une étude sur des enseignants formateurs et sur leurs élèves du secondaire. Les résultats montrent que les enseignants intègrent peu la motivation dans leurs enseignements, malgré le fait qu'elle soit un facteur clé de la présence de la motivation chez leurs élèves. Cette étude a aussi permis de mettre en avant le fait que la motivation a un impact sur les apprentissages.

La motivation et l'estime de soi sont des éléments importants dans la performance des élèves : ce sont des facteurs qui doivent être pris en compte par les enseignants dans la construction des apprentissages.

### c) ENSEIGNANTS ET RESULTATS SCOLAIRES

Le centre d'analyse stratégique (2011) s'est intéressé sur les recherches qui ont été menées sur l'effet enseignant. En effet, il existe un « effet enseignant » lorsque les résultats des élèves dépendent de l'enseignant qu'ils ont pendant une période donnée.

Cette note met en avant le fait que cet effet enseignant est important, et ce, quel que soit le niveau de classe des élèves. Nye et al. (2004) ont mené des analyses à différents niveaux de l'école élémentaire, et ils ont ainsi montré qu'entre 7% et 21% de la variance des acquisitions entre les élèves provient de l'enseignant. Cependant, d'un point de vue statistique, cet effet enseignant provient d'abord d'un effet classe. En effet, ce sont les différences entre les classes qui sont contrôlées. Mingat (1987), arrive aux mêmes conclusions puisque, dans son étude, l'effet enseignant décelé en CP est encore présent en CE2 pour les deux tiers des élèves. Cependant, l'analyse menée par Bressoux et Bianco (2004) montre que cet effet n'est pas durable : les résultats obtenus lors de la deuxième année dépendent de l'enseignant de cette année- là et pas de celui de l'année précédente. Konstantopoulos (2007) complète ce constat par une analyse qui montre que, même si cet effet n'est pas durable, il peut cependant se cumuler.

Cette analyse montre également que l'essentiel des différences se joue principalement par l'interaction entre les élèves et l'enseignant. L'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) a donné suite à des études sur l'effet Pygmalion. Selon ces études, les attentes des enseignants ont une incidence forte sur les performances et les acquisitions des élèves car elles induisent des comportements différents. De même, le « feedback », c'est-à-dire la façon dont le maître va apporter des corrections aux erreurs des élèves, a un grand impact sur la performance de ceux-ci. En effet, les enseignants qui ont de meilleurs résultats de leurs élèves accordent une grande importance à faire des corrections affectivement neutres et à accorder du temps aux élèves afin qu'ils puissent reformuler leur réponse après cette correction.

Cependant, dans son mémoire de recherche, Eric Destin Chamgoue (2009) a montré que certains critères dans la relation enseignant – apprenant n’entre pas en jeu dans cet impact de l’enseignant sur les performances des élèves. En effet, les résultats de son étude montrent que la communication entre l’enseignant et l’apprenant et la connaissance de la personnalité de l’élève par l’enseignant n’ont pas d’impact sur les performances scolaires.

La performance des élèves dépend de nombreux facteurs. Cependant, il paraît évident que les enseignants peuvent avoir un impact sur ces performances. Il est donc nécessaire de favoriser la capacité de ces enseignants à faire progresser les élèves.

### 3) LE LIEN PERFORMANCE / PREFERENCE

#### a) ORIGINE SOCIALE

D’après Boudon (1973), le constat de l’inégalité des chances à l’école a pour base la différence d’accès aux différents niveaux d’enseignement selon les origines sociales. Marie Duru-Bellat (2002) s’est intéressée à ces inégalités à l’école.

Pour elle, les inégalités sociales sont présentes universellement et sont importantes. Elles sont visibles dès l’école maternelle et sont très visibles dans le domaine de la logique verbale. De plus, selon les origines de chacun, certains élèves ne fréquentent pas la maternelle, ce qui commence déjà à créer des écarts sociaux entre les élèves. L’écart entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux n’y étant pas allés s’explique par le fait que certains bénéficient d’une pédagogie à l’œuvre à ce niveau de classe alors que d’autres non. Après la maternelle, ces écarts sociaux prennent de plus en plus d’ampleur au cours des années scolaires. Les analyses de Marie Duru-Bellat montrent que l’effet spécifique de l’origine sociale des élèves a une importance moindre au cours d’une année mais qu’il est toujours présent et qu’il aura un impact tout au long de la scolarité de l’élève.

Les inégalités sociales se mettent donc en place dès la maternelle et sont de plus en plus visibles, et ce, grâce au niveau atteint à l'entrée dans l'année suivante. Les élèves entrent donc au collège avec des niveaux très variés et très fortement inégaux. De plus, pendant les premières années de collège, ce sont les élèves qui ont le moins de difficultés qui progressent le plus, ce qui creuse encore les écarts selon l'origine sociale. En effet, les élèves de milieu populaire entrent donc au collège avec un niveau plus faible que les autres, et les écarts se creusent encore plus avec les nouvelles inégalités sociales spécifiques au collège.

Un autre facteur entre en jeu lors de l'entrée au collège : le choix de l'établissement. En effet, ce choix est fortement lié au milieu social de l'élève. Cet effet établissement s'explique d'abord par la localisation géographique des établissements et de la composition sociale de leur public. Les analyses de Coleman dans les années 60 montrent que la composition du public d'élèves des établissements est un élément déterminant les performances et la progressions du vécu scolaire, et que ce constat est d'autant plus visible dans les écoles de milieu favorisé. L'efficacité de l'école vient donc en partie des élèves qui la fréquentent.

Enfin, cet écart social s'explique aussi, selon Bourdieu et Passeron (1970), par la différence de langage selon les origines sociales des élèves avec le langage « scolaire ». En effet, les analyses de sociologues, comme Graaf (2000), ont montrées que la réussite des élèves de milieux défavorisés dépend principalement des compétences cognitives et langagières qui leur ont été transmises par les parents.

Les analyses de Marie Duru-Bellat montrent donc que les caractéristiques du contexte scolaire des élèves ont un grand impact sur le contexte scolaire. Elles montrent donc que l'apprentissage ne se fait pas aussi bien selon l'origine sociale des élèves. De plus, certains sont conscients de cet écart et cherchent à faire bénéficier à leur enfant de conditions les plus optimales possibles. Cependant, malgré de nombreux facteurs comme la nationalité de l'élève, c'est la profession du père qui explique le mieux la performance des élèves. Cette profession paternelle est une représentation résumée du cadre familial de chaque élève.

Cet écart entre les élèves s'explique fortement par l'origine sociale des élèves, mais il s'explique aussi par d'autres facteurs, tels que les stéréotypes de genre.

## b) STEREOTYPES

Nous avons vu précédemment que l'estime de soi a une influence sur les performances scolaires. Or, il existe des stéréotypes de genre qui témoignent d'un faible niveau dans les matières scientifiques pour les filles, et dans les matières littéraires pour les garçons.

Neuville (2005) a réalisé une étude avec la même tâche que celle de Monteil et Huguet (géométrie versus arts visuels). Cependant, il s'est intéressé à l'influence du stéréotype de genre sur les performances. Ces résultats montrent que les filles ont obtenu de faibles résultats en géométrie. Il l'explique par le fait que les filles auraient peur de confirmer la réputation des faibles performances des filles en géométrie, ce qui aurait une influence négative sur leur performance (Spencer, Steele & Quinn, 1999). Ce constat est le même pour les garçons, mais pour l'art visuel. Ce serait donc la crainte de la réputation des faibles performances des garçons en arts visuels qui impacterait leur performance dans cette discipline. Cette étude montre donc que les stéréotypes de genre ont un impact sur les performances des élèves (Eccles, Jacobs & Harold, 1990 ; Guimond & Roussel, 2002).

Globalement, les filles ont une meilleure réussite académique que les garçons lorsqu'il s'agit de matières littéraires, et inversement lorsqu'il s'agit des matières scientifiques. Ce constat apparaît dès l'école primaire. En effet, lors des évaluations nationales de CE2, on observe une meilleure réussite des filles, et plus particulièrement en français. Cependant, en ce qui concerne les mathématiques, il n'y a pas de différences significatives entre les filles et les garçons. Cet écart s'accroît tout au long de la scolarité, et les filles obtiennent de meilleurs résultats, en moyenne, que les garçons au baccalauréat. Cependant, les différentes disciplines enseignées à l'école et le rapport au savoir représentent des représentations sociales sexuellement différenciées. Ces stéréotypes sont très présents dans la société et ont un grand impact sur la façon dont les adultes interagissent avec les enfants dès le plus jeune âge, et sur les attentes selon le sexe de ces enfants.



Ces interactions, lorsqu'il s'agit de l'enseignant et des élèves, sont très marquées par les attentes de l'enseignant quant à la réussite de ses élèves. De manière générale, ces attentes de l'enseignant et ces interactions enseignants – élèves vont provoquer des comportements différents chez les garçons et chez les filles (Duru-Bellat, 1995 ; Dweck et al., 1978 ; Callagan & Manstead, 1983). De la même manière, selon les attentes de l'enseignant, il n'adoptera pas la même attitude ou n'aura pas la même manière d'interagir avec ses élèves selon leur sexe. De plus, les enseignants ont une explication des faibles performances de certains élèves généralement différentes selon le sexe de l'élève. En effet, les enseignants ont généralement moins d'attentes de la part des filles dans les matières scientifiques et voient les performances de celles-ci dans ces disciplines comme un fatalisme. Au contraire, ils ont plus d'attentes des garçons et vont donc lutter contre les difficultés de ceux-ci dans des matières plus littéraires, tels que la lecture.

Les représentations que ce font les élèves du savoir, renforcé par les attentes et les interactions avec l'enseignant, ont un impact sur leur performance dans les disciplines. De plus, la perception des disciplines scolaires a un impact sur les choix d'orientations. Or, les stéréotypes de genre orientent les filles vers des filières littéraires et les garçons vers des filières scientifiques.

### c) CHOIX D'ORIENTATION

La réussite scolaire des élèves peut être différenciée selon le genre des élèves. Mais cet écart de réussite ne justifie pas la grande différence des choix d'orientation des filles et des garçons.

Plusieurs recherches montrent que la valeur subjective accordée à une discipline est un facteur essentiel dans les choix d'orientation. Eccles et al. (1983) spécifient que cette valeur subjective, autrement dit la motivation à réaliser une tâche dans une discipline, a autant d'importance que la perception de compétences dans ces choix (Eccles et al., 1983 ; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993 ; Wigfield et al., 1997 ; Eccles & Wigfield, 2002). La préférence pour une discipline prendrait donc en compte l'intérêt, l'importance et l'utilité de cette tâche.

D'autres travaux montrent que la valeur subjective accordée à une discipline n'est qu'un des nombreux facteurs susceptibles d'influencer les choix d'orientations scolaires. Un de ces facteurs est la variable sexe, comme certaines recherches le démontrent (Eccles et al., 1984 ; Eccles et al., 1993 ; Duru-Bellat, 1994, 1995 ; Wigfield et al., 1997) : ainsi, une préférence pour le sport est plus marquée pour les garçons que pour les filles, alors que la lecture a une plus grande valeur pour les filles que pour les garçons (Eccles et al., 1993). Les filles s'orientent très peu vers des filières scientifiques, techniques, industrielles et de production, et préfèrent les filières plus littéraires ou tertiaires comme les langues, la santé, le social et les services. En effet, les filles ont tendance à faire leur choix d'orientation vers un domaine où elles pensent réussir. Les filles qui s'orientent vers des filières scientifiques sont donc des filles qui ont de très bonnes performances dans les disciplines scientifiques. Les garçons, quant-à eux semblent moins craintifs face à la difficulté ou à la possibilité d'échec. De plus, des stéréotypes concernant les différences sociales des hommes et des femmes véhiculées par la société, ont aussi un impact sur ce choix d'orientation. En effet, il est plus évident pour une fille de se représenter faire le métier de secrétaire, à titre d'exemple, que les garçons. Enfin, Eccles, Adler & Meece (1984), quant-à-eux, examinent le rôle d'autres facteurs comme la perception des compétences, la motivation ou encore la difficulté perçue de la tâche.

Les adolescents effectuent donc leur choix d'orientation en fonction de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes dans les disciplines, et en fonction de leur représentation d'eux-mêmes dans le présent et dans le futur. Le sentiment de compétence, l'investissement, la réussite et l'orientation sont donc liés à la représentation, qui peut être stéréotypée, que se font les adolescents du rôle féminin ou masculin, ainsi que les représentations qu'ils ont des différentes disciplines et domaines du savoir.

#### 4) PROBLEMATIQUE

Nous avons vu, dans cette première partie, que les disciplines n'ont pas la même importance, la même valeur, selon que l'on se place du point de vue de l'élève, des parents d'élèves, des enseignants ou encore de l'institution. Cependant, ce n'est pas la valeur que ces personnes accordent à une discipline qui rend les élèves performants dans celle-ci. Il y a plusieurs facteurs qui jouent sur la performance des élèves : la motivation, l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, ou encore l'enseignant et sa méthode d'enseignement. D'autres critères ont aussi leur importance, comme la préférence pour une discipline ou encore la performance dans celle-ci. L'origine sociale des élèves, les stéréotypes et les choix d'orientation qu'ils vont faire au cours de leur scolarité sont autant de facteurs qui peuvent également avoir un impact sur le lien performance / préférence pour une discipline.

De nombreuses recherches ont été menées sur la discipline ou encore sur la performance et sur les facteurs qui entrent en jeu dans les processus d'apprentissage des élèves. D'après ces recherches, il paraît évident que la préférence des élèves pour une discipline a un impact sur leur performance dans celle-ci. Cependant, ces études n'interrogent pas le fait d'avoir un impact sur les préférences disciplinaires des élèves. En effet, si la préférence pour une discipline joue un rôle dans la performance dans celle-ci, il est intéressant de se demander si l'enseignant peut orienter la préférence disciplinaire de ses élèves en utilisant leur performance dans ces disciplines. Notre hypothèse de recherche sera donc que la performance dans une discipline influe sur la préférence disciplinaire des élèves.

## II. METHODOLOGIE

### 1) POPULATION

Un échantillon de 192 élèves, 96 filles et 96 garçons, de 8 à 10 ans, issus de 3 écoles élémentaires de la banlieue toulousaine, ont participé à cette expérience. Les élèves ont été divisés en trois grands groupes, divisés chacun en 2 groupes, composés eux-mêmes de 2 sous-groupes.

Chaque grand groupe correspond à un niveau de classe (CE2 – CM1 – CM2). Chacun d'eux est composé de la manière suivante :

- Grand groupe : 32 filles et 32 garçons
  - Groupe 1 : 16 filles et 16 garçons qui préfèrent les mathématiques
    - Sous groupe 1 : 8 filles et 8 garçons
    - Sous groupe 2 : 8 filles et 8 garçons
  - Groupe 2 : 16 filles et 16 garçons qui préfèrent le français
    - Sous groupe 3 : 8 filles et 8 garçons
    - Sous groupe 4 : 8 filles et 8 garçons

### 2) MATERIEL

Afin de connaître la préférence de chacun des élèves pour la discipline mathématiques ou la discipline français, les élèves ont classé des disciplines par ordre de préférence.

Ensuite, quatre types d'exercices ont été utilisés (voir annexes 7 à 18) :

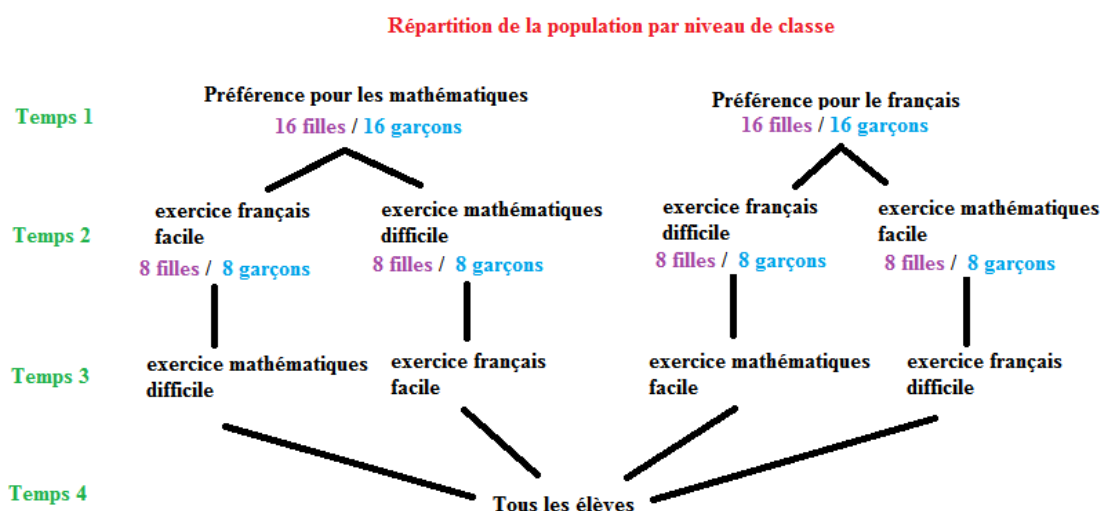
- Deux exercices de français sur les homophones grammaticaux : un considéré comme facile un autre considéré comme difficile ;
- Deux exercices de mathématiques dans le domaine de la résolution de problèmes : un considéré comme facile et un autre considéré comme difficile.

L'objectif des exercices difficiles est de placer les élèves en situation de difficulté, voir d'échec, afin d'influencer leur préférence. Le niveau de difficulté de chacun de ces exercices variait selon le niveau de classe.

Enfin, un questionnaire final demandant la préférence entre les mathématiques et le français a été donné en fin d'étude.

### 3) PROCEDURE

Dans un premier temps, tous les élèves ont rempli le premier questionnaire pour classer les disciplines par ordre de préférence. Dans un second temps, les élèves ont résolu un exercice dans une discipline, selon leur préférence entre les deux disciplines. Puis, dans un troisième temps, les élèves ont résolu l'exercice de la deuxième discipline. Enfin, dans un quatrième et dernier temps, tous les élèves ont rempli un nouveau questionnaire permettant de savoir quelle discipline ils préféraient entre les mathématiques et le français.



#### 4) VARIABLES

Cette expérience possède deux variables dépendantes :

- VD 1 : la préférence pour une discipline
- VD 2 : la performance dans la discipline

Nous avons donc manipulé trois variables indépendantes :

- VI 1 : la discipline : mathématique / français
- VI 2 : le niveau de difficulté des exercices : facile / difficile
- VI 3 : le niveau de classe : CE2 / CM1 / CM2
- VI 4 : le genre : fille / garçon

#### 5) HYPOTHESES OPERATIONNELLES

L'hypothèse générale est que la performance dans une discipline influe sur la préférence pour cette discipline. Les deux hypothèses opérationnelles qui en découlent sont :

- Hypothèse opérationnelle 1 : les élèves qui auront de meilleurs résultats en mathématiques préféreront les mathématiques au français.
- Hypothèse opérationnelle 2 : les élèves qui auront de meilleurs résultats en français préféreront le français aux mathématiques.

### III. RESULTATS

#### 1) HIERARCHIE DES DISCIPLINES

Pour ce questionnaire, le score attribué à chaque discipline a été calculé de la manière suivante. Les élèves ont donné un rang, de 1 à 13, à chaque discipline selon leur préférence. Un score a été attribué à chaque rang : 1 point pour le rang 13, 2 points pour le rang 12, etc. Par exemple, un élève classe une discipline en premier et un autre élève la classe en quatrième : le score de cette discipline sera donc de 23 (13 + 10). Plus le score est élevé, plus la discipline est appréciée par les élèves. De la même manière, plus le score est faible, moins la discipline est appréciée.

##### a) SELON LE GENRE

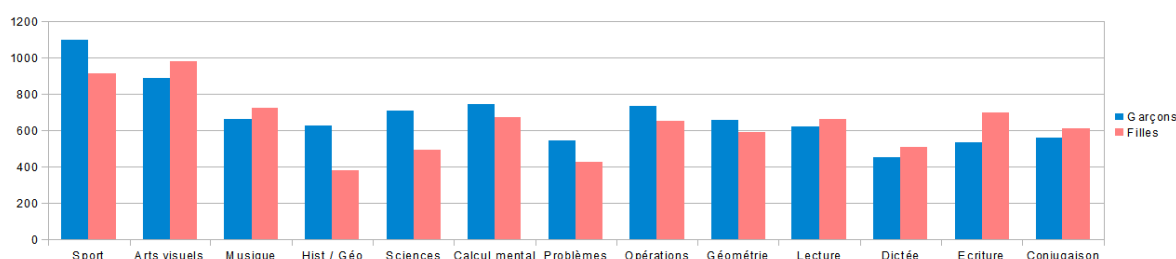
		Effectif	Matière	Sport	Arts visuels	Ed. Musicale	Histoire / Géographie	Sciences	Calcul mental	Résolution de problèmes	Opérations	Géométrie	Lecture	Dictée	Ecriture	Conjugaison	Préférence	Français	Mathématiques
<b>Garçons</b>	Score	96		1100	893	661	629	712	744	550	733	658	623	452	536	561		2172	2685
	Rang			1	2	6	8	5	3	11	4	7	9	13	12	10		2	1
<b>Filles</b>	Score	96		918	984	724	382	496	672	431	654	594	664	509	702	617		2492	2351
	Rang			2	1	3	13	11	5	12	7	9	6	10	4	8		1	2

Tableau 1: Classement des disciplines selon le genre : résultats chiffrés

A la lecture de ce tableau de classement des disciplines selon le genre, on peut voir que les disciplines les plus appréciées que ce soit pour les filles ou pour les garçons, sont des disciplines dites secondaires : arts visuels et sport.

Concernant les garçons, viennent après les matières plus scientifiques et notamment celles liées aux mathématiques, exception faite de la résolution de problèmes qui arrive en 11<sup>ème</sup> position. Les disciplines du français sont les moins appréciées des garçons. Elles occupent les 10, 11, 12 et 13<sup>ème</sup> rang.

Pour les filles, les classements sont beaucoup plus nuancés. En effet, si les matières secondaires arrivent en premières positions, concernant les mathématiques et le français, l'écart est moins important que pour les garçons. Le français reste cependant préféré par les filles aux mathématiques. La résolution de problèmes est pour les deux genres une discipline peu appréciée.



Graphique 1: Score attribué aux disciplines selon le genre

La réalisation d'un diagramme en bâtons a permis de rendre plus visuel les différences de classement de disciplines selon le genre, tous niveaux confondus.

Lors du classement, le sport et les arts visuels ont été placés en première ou en seconde position selon le genre. Cependant, quand on s'intéresse aux disciplines séparément, on peut voir une différence importante. En effet, on observe une préférence des garçons pour le sport par rapport aux filles. Pour les disciplines autres que le français et les mathématiques, on peut voir des scores plus élevés pour les filles pour les disciplines relevant des arts, telles que l'art visuel et l'éducation musicale, et des scores plus élevés pour les garçons pour l'histoire-géographie et les sciences. Lorsque l'on regarde les disciplines relevant du français et des mathématiques, on peut voir de grandes différences selon le genre des élèves. En effet, lorsque l'on s'intéresse aux disciplines considérées comme des mathématiques, les garçons ont, pour chacune de ces disciplines, des scores plus élevés que ceux des filles. Inversement, pour les disciplines considérées comme du français, ce sont les filles qui ont les scores les plus élevés.



De manière générale, en ce qui concerne les disciplines qui nous ont intéressées pour la suite, on peut voir que les garçons préfèrent les mathématiques alors que les filles préfèrent le français.

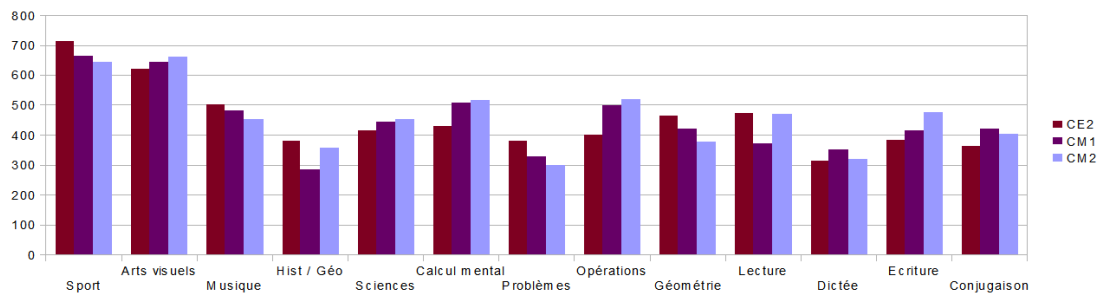
### b) SELON LE NIVEAU DE CLASSE

			Effectif	Matière	Sport	Arts visuels	Ed Musicale	Histoire / Géographie	Sciences	Calcul mental	Résolution de problèmes	Opérations	Géométrie	Lecture	Dictée	Ecriture	Conjugaison	Préférence	Français	Mathématiques
CE2	Filles	Score	32		332	340	266	172	213	182	173	169	223	251	171	230	190		842	747
		Rang			2	1	3	11	7	9	10	13	6	4	12	5	8		1	2
	Garçons	Score	32		380	279	234	209	202	246	206	233	241	221	144	154	174		693	926
		Rang			1	2	5	8	10	3	9	6	4	7	13	12	11		2	1
CM1	Filles	Score	32		317	299	221	94	92	233	134	218	194	156	157	192	199		704	779
		Rang			1	2	4	12	13	3	11	5	7	10	9	8	6		2	1
	Garçons	Score	32		346	300	212	179	249	239	169	248	217	190	168	187	210		755	873
		Rang			1	2	7	11	3	5	12	4	6	9	13	10	8		2	1
CM2	Filles	Score	32		269	345	237	116	191	257	124	267	177	257	181	280	228		946	825
		Rang			3	1	6	12	8	5	11	4	10	5	9	2	7		1	2
	Garçons	Score	32		374	314	215	241	261	259	175	252	200	212	140	195	177		724	886
		Rang			1	2	7	6	3	4	12	5	9	8	13	10	11		2	1

Tableau 2: Classement des disciplines selon le niveau de classe

Quant on se réfère au tableau des résultats par niveau de classe, on s'aperçoit que le classement des disciplines varie selon le niveau de classe.

Cependant, que ce soit en CE2, en CM1, ou en CM2, on observe que les disciplines les plus appréciées restent des disciplines secondaires : le sport et les arts visuels. La résolution de problèmes, quant à elle, est pour les trois niveaux une discipline peu appréciée. Elle occupe respectivement la 11<sup>ème</sup> et la 12<sup>ème</sup> position. Nous constatons que les CE2 et les CM1 placent ensuite les disciplines relevant des mathématiques et des sciences pour terminer par les disciplines relevant du français. Les CM2, quant-à eux, n'ont pas de catégories bien distinctes dans leurs classements. En effet, la distinction entre les disciplines relevant du français et celles relevant des mathématiques n'est pas apparente même si le score global pour les disciplines mathématiques reste supérieur à celui du français.



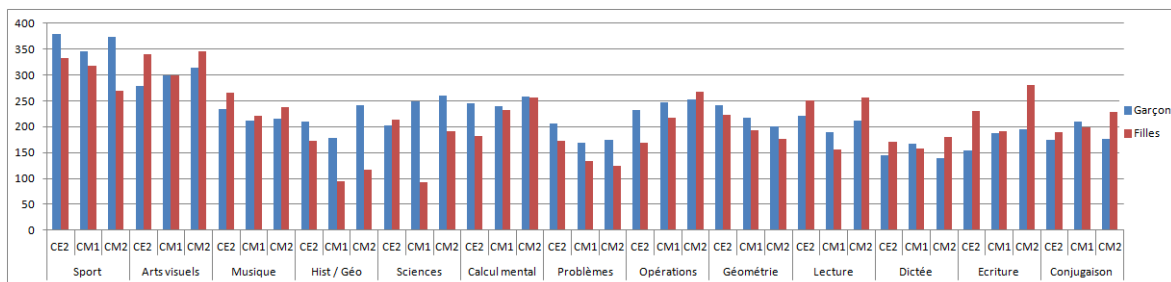
Graphique 2 : Score attribué aux disciplines selon le niveau de classe

Lors du classement, le sport et les arts visuels ont été placés en première ou en seconde position selon le niveau de classe. Cependant, quand on s'intéresse à ces disciplines séparément, on peut constater que pour certaines disciplines, telles que le sport ou l'éducation musicale, l'intérêt des élèves diminue au cours de la scolarité. Pour d'autres, comme les arts visuels et les sciences, l'effet inverse se produit, l'intérêt va croissant. On retrouve le même constat pour les disciplines relevant des mathématiques : soit l'intérêt pour la discipline augmente au cours des années, c'est le cas du calcul mental et des opérations, soit il diminue, comme c'est le cas pour la résolution de problèmes et la géométrie.

Pour les disciplines relevant du français, comme pour l'histoire – géographie, il y a un fort intérêt en CE2 qui diminue fortement en CM1 et remonte en CM2. Ce phénomène est très net pour la lecture. Par contre, en ce qui concerne la dictée et la conjugaison, c'est le phénomène inverse : l'intérêt augmente en CM1 pour diminuer en CM2. L'écriture quant à elle connaît un intérêt croissant.

De manière générale, on peut voir que tous les élèves, quel que soit le niveau de classe, placent en premier des matières secondaires, puis viennent ensuite les mathématiques, et finalement le français.

### c) INTERACTION ENTRE LES FACTEURS GENRE ET NIVEAU DE CLASSE



Graphique 3: Interaction entre les facteurs genre et niveau de classe sur le classement des disciplines scolaires

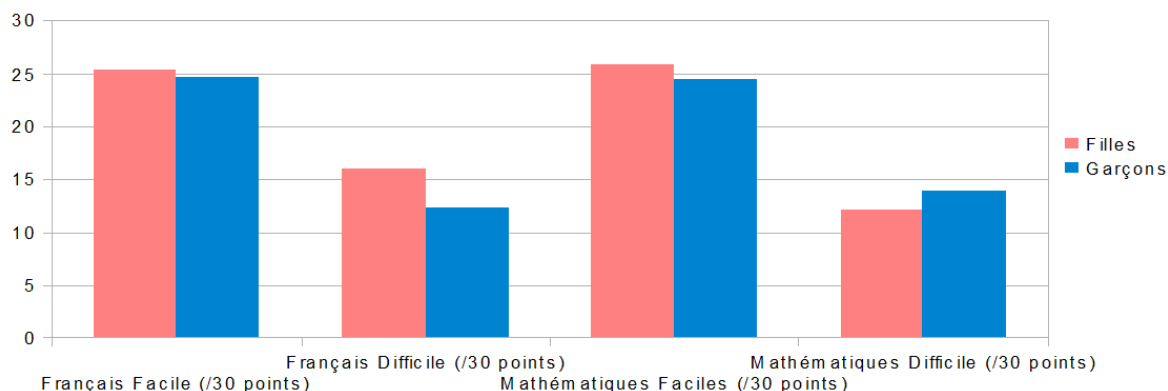
Ces résultats nous permettent d'observer plusieurs phénomènes quant à la comparaison des préférences des élèves selon leur genre et leur niveau de classe. Globalement, les filles, quel que soit leur niveau, apprécient le plus les disciplines artistiques et le français. Pour les garçons, les disciplines les plus appréciées sont le sport et les matières liées aux mathématiques et aux sciences ainsi que l'histoire-géographie. Il faut nuancer ce constat pour les opérations en CM2 et les sciences au CE2. Dans ces deux cas, ces disciplines sont légèrement plus appréciées par les filles que par les garçons.

De manière générale, pour les disciplines qui nous ont intéressées pour notre recherche, on observe une préférence des filles pour le français et une préférence des garçons pour les mathématiques quel que soit le niveau de classe.

## 2) PERFORMANCE SELON LA DISCIPLINE

Après avoir remplis le premier questionnaire de classement des disciplines, les élèves ont été répartis en deux groupes : ceux qui préfèrent les mathématiques et ceux qui préfèrent le français. Ceux qui préféraient les mathématiques ont eu un exercice de français facile et un exercice de mathématiques difficile. Les élèves qui préféraient le français ont eu un exercice de français difficile et un exercice de mathématiques facile. Les élèves n'ont pas réalisé la totalité des exercices, seulement ceux proposés selon sa préférence.

### a) SELON LE GENRE



Graphique 4: Performance dans les disciplines selon le genre

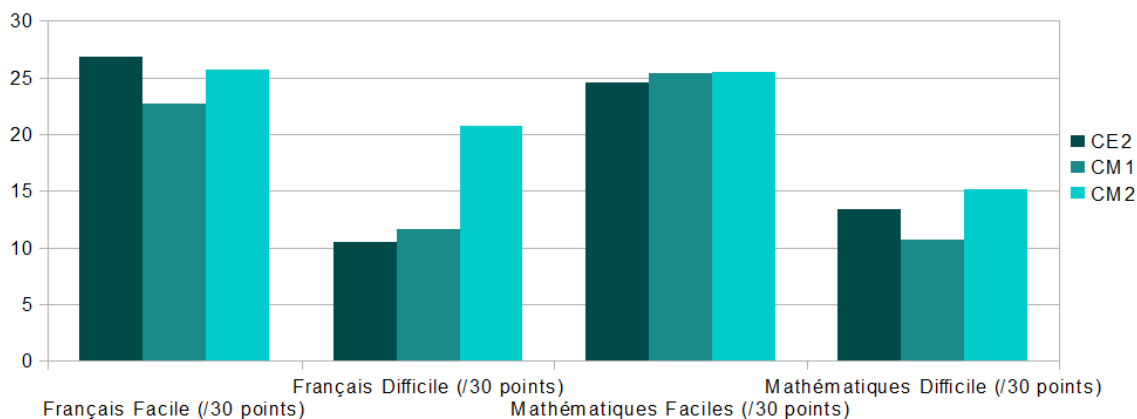
On constate en observant le graphique, que lorsqu'il s'agit des exercices faciles, les scores atteints par les filles et les garçons sont sensiblement équivalents quelle que soit la discipline (entre 23 et 25 points). On peut faire le même constat pour les exercices difficiles (entre 13 et 16 points).

On peut observer que lorsqu'il s'agit des exercices avec un niveau de difficulté facile, les élèves ont été très performants (plus de 80 % de réussite) et bien que les résultats des filles soient plus élevés, l'écart avec les garçons est très faible (1 point).

Les exercices difficiles ont été globalement beaucoup moins bien réussis, avec des performances inférieures à 50 %. L'écart entre les filles et les garçons est plus important, les filles ayant toujours une performance supérieure à celle des garçons en français. Par contre, en résolution de problèmes, on constate que ce sont les garçons qui ont réalisé la meilleure performance.

Excepté pour l'exercice de mathématiques difficile, on constate que les filles ont été plus performantes que les garçons.

## b) SELON LE NIVEAU DE CLASSE



Graphique 5: Performance dans les disciplines selon le niveau de classe

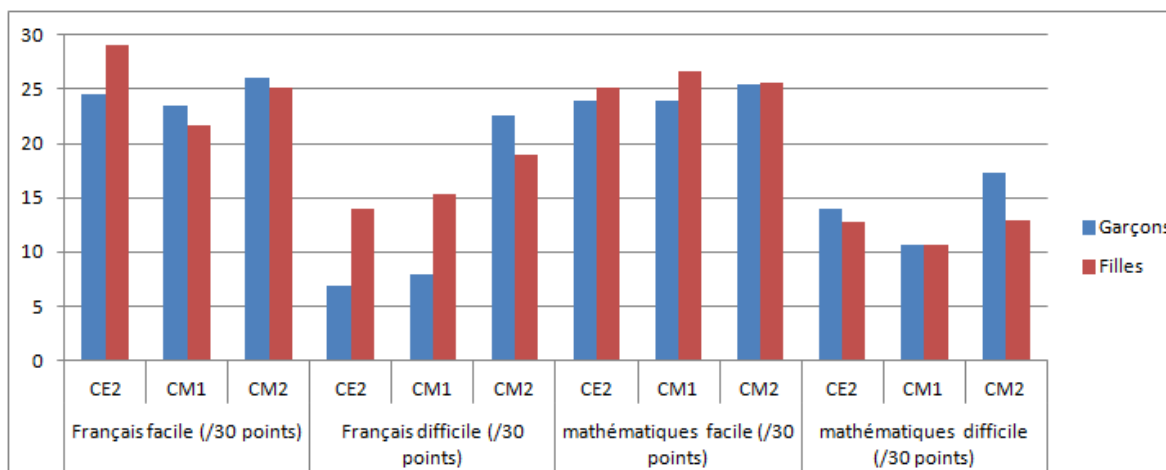
On peut voir sur le graphique que les exercices faciles ont été mieux réussis avec des performances équivalentes en mathématiques et ce quel que soit le niveau.

Pour l'exercice facile de français, ce sont les CM1 qui ont les résultats les plus faibles avec un écart plus important entre leurs performances et celles des autres niveaux. On retrouve ce même phénomène dans l'exercice de mathématiques difficile.

Pour l'exercice de français difficile, les performances croient avec l'avancée dans le cycle. Si les scores des CE2 et des CM1 sont relativement proches, ce sont les CM2 qui ont le mieux réussis cet exercice avec un écart important de 9 points entre leurs performances et celles des CM1.

D'une manière générale, les CM2 ont été les plus performants avec plus de 85% de réussite sur l'ensemble des exercices, suivis par les CE2 et enfin par les CM1 (70%).

### c) INTERACTION ENTRE LES FACTEURS GENRE ET NIVEAU DE CLASSE



Graphique 6: Interaction entre les facteurs genre et niveau de classe sur la performance dans les disciplines

En ce qui concerne les performances des garçons, on constate que ce sont les garçons de CM2 qui ont obtenu les meilleurs résultats quelque soit la discipline. Pour les filles, il n'y a pas de niveau qui domine.

Les écarts de résultats entre les filles et les garçons sont relativement faibles quel que soit le niveau, excepté pour l'exercice de français difficile.

L'exercice de mathématiques facile a été mieux réussi par les filles quel que soit le niveau. Pour les autres exercices, c'est très variable.

### 3) PERFORMANCE / PREFERENCE POUR UNE DISCIPLINE

Après avoir réalisé un exercice facile dans la discipline la moins appréciée entre le français et les mathématiques, et un exercice difficile dans la discipline la plus appréciée, les élèves ont répondu à un questionnaire pour savoir quelle discipline ils préféreraient.

Dans cette partie, on appellera « effet exercice » le fait de savoir si la difficulté de l'exercice difficile a permis à l'élève d'obtenir une meilleure note dans la discipline qu'il aime le moins. Autrement dit, l'effet exercice permet de vérifier l'efficacité du matériel utilisé. Il a été calculé de la manière suivante : si un élève a obtenu une meilleure note dans la discipline facile, le matériel a eu l'effet escompté et est matérialisé par un score de 1 dans la case effet exercice du tableau. Au contraire, lorsqu'un élève a obtenu la même note entre les deux disciplines ou une note supérieure dans l'exercice difficile, le matériel n'a pas eu l'effet voulu et est matérialisé par un score de 0. Ainsi, le score inscrit dans les cases représente le nombre d'élèves qui a répondu positivement à l'effet du matériel choisi.

De la même manière, on appellera « changement de préférence » le fait qu'un élève d'un groupe ait dit préférer l'autre matière lors du dernier questionnaire. A titre d'exemple, si un élève était dans le groupe de ceux qui préfèrent les mathématiques, il aura réalisé un exercice facile en français et un exercice difficile en mathématiques. Si, lors du dernier questionnaire cet élève a dit préférer le français, alors on a considéré qu'il avait changé d'avis. Le score inscrit dans les cases « changement de préférence » correspond donc au nombre d'élèves qui a changé d'avis après avoir réalisé les deux exercices.

### a) PREFERENCE POUR LE FRANÇAIS

Il s'agit des élèves qui ont dit préféré le français lors du questionnaire initial. Ils ont donc réalisé un exercice de français considéré comme difficile et un exercice de mathématiques considéré comme facile.

	Effectif	Score français (/30)	Score mathématiques (/30)	Effet exercices (performance selon difficulté de l'exercice)	Changement de préférence
<b>Garçons</b>	48	12,4	24,4	44	32
<b>Filles</b>	48	16,1	25,8	38	21
<b>Total</b>	96	28,5	50,2	85%	55%
<b>Moyenne</b>		14,25	25,1		

Tableau 3: Effet du genre sur le lien performance / préférence

Lorsque l'on compare les moyennes en français et en mathématiques, on constate que les mathématiques ont été mieux réussies que le français, quel que soit le genre de l'élève.

Quand on regarde l'effet exercice, on peut voir que la difficulté de l'exercice de français a eu un impact important puisque 82 élèves sur 96 ont eu de meilleurs résultats en résolution de problèmes.

On peut noter cependant que la difficulté de l'exercice de français a eu moins d'impact sur la performance des filles que sur celle des garçons. En effet, seuls 4 garçons ont eu de meilleurs résultats dans la discipline qu'ils avaient dit préférer, le français, contre 10 filles. De plus, les filles ont obtenu de meilleures moyennes que les garçons, que ce soit en français ou en mathématiques.



En ce qui concerne le changement de préférence, on constate que les garçons ont été plus nombreux à changer de préférence (66% contre 43 % des filles). Cependant, globalement plus d'un élève sur deux a modifié sa préférence disciplinaire. 43 élèves n'ont pas changé d'opinion.

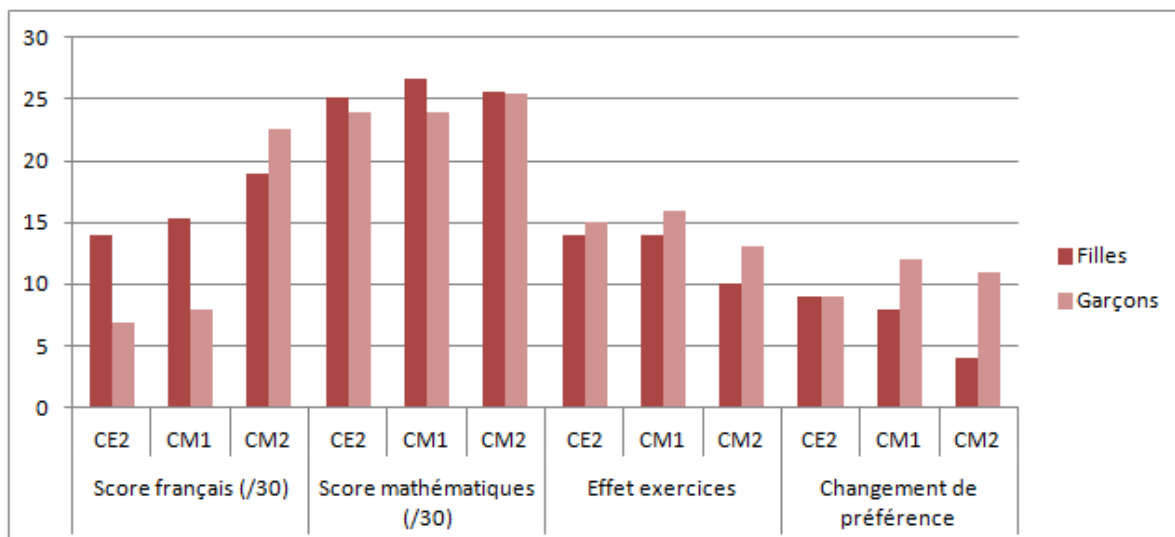
De manière générale, on peut voir que les filles ont été plus performantes que les garçons, et qu'elles ont moins changé d'avis sur leurs préférences disciplinaires que ceux-ci.

	Effectif	Score français (30)	Score mathématiques (30)	Effet exercices (performance selon difficulté de l'exercice)	Changement de préférence
<b>CE2</b>	32	10,5	24,6	29	18
<b>CM1</b>	32	11,6	25,3	30	20
<b>CM2</b>	32	20,7	25,5	23	15
<b>Total</b>	96	42,8	75,4	85%	55%
<b>Total</b>		14,25	25,10		

Tableau 4: Effet du niveau de classe sur le lien performance / préférence

Lorsque l'on compare les moyennes en français et en mathématiques, on peut voir que les mathématiques ont mieux été réussies que le français, quel que soit le niveau de classe de l'élève. On peut constater à la lecture de ce tableau, que ce sont les CM2 qui ont obtenu les meilleurs résultats que ce soit en mathématiques ou en français. Ce sont eux qui ont l'effet exercice le plus faible et qui ont également le moins changé de préférence (46%).

De manière générale, on peut voir que les élèves de CM2 ont été plus performants que ceux de CE2 et de CM1, et qu'ils ont moins changé d'avis sur leurs préférences disciplinaires que ceux-ci.



Graphique 7: Interaction entre le genre et le niveau de classe sur le lien performance / préférence

Lorsque l'on s'intéresse aux moyennes pour ces deux exercices de français et de mathématiques, on peut voir que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons quel que soit leur niveau de classe, à l'exception du français en CM2. De plus, on constate des performances croissantes au cours de la scolarité, du CE2 au CM2, quel que soit le genre des élèves et le type d'exercice (excepté une très légère baisse en CM2 pour les filles).

En ce qui concerne l'effet de l'exercice, la moyenne des garçons a été plus influencée que celle des filles par le matériel utilisé. En effet, il y a plus de filles que de garçons qui ont eu de meilleures performances dans l'exercice de français difficile que dans l'exercice de mathématiques facile.

Enfin, on constate que les garçons ont davantage changé d'avis quant à leur préférence entre les deux disciplines que les filles, et ce quel que soit le niveau de classe. Cependant, il y a de moins en moins de changement d'avis chez les filles au fur et à mesure qu'elles progressent dans leur scolarité. Au contraire, pour les garçons, il y a progression avec un pic en CM1.

## b) PREFERENCE POUR LES MATHEMATIQUES

Les élèves concernés sont ceux qui préfèrent les mathématiques. Ils ont donc réalisé un exercice de français considéré comme facile et un exercice de mathématiques considéré comme difficile.

	Effectif	Score français (30)	Score mathématiques (30)	Effet exercices (performance selon difficulté de l'exercice)	Changement de préférence
<b>Filles</b>	48	25,3	12,1	44	11
<b>Garçons</b>	48	24,7	13,9	44	4
<b>Total</b>	96	50	26	92%	16%
<b>Moyenne</b>		25	13		

Tableau 5: Effet du genre sur le lien préférence / performance

Lorsque l'on compare les moyennes en français et en mathématiques, on peut voir que le français a été mieux réussi que les mathématiques, quel que soit le genre de l'élève. De plus, on peut voir que l'écart entre les moyennes de français et de mathématiques est plus important pour les filles que pour les garçons.

Cependant, malgré un effet exercice important (88 élèves sur 96 ont mieux réussi le français que les mathématiques) lorsque l'on regarde le changement de préférence, on peut voir que la difficulté de l'exercice de mathématiques n'a pas eu qu'un faible impact sur l'ensemble de la population étudiée. En effet, seul 15.6 % des élèves ont changé de préférence après la réalisation des exercices et ce malgré la difficulté de l'exercice mathématiques. De plus, ce changement de préférence concerne plus les filles que les garçons.

De manière générale, on peut voir que les filles ont été plus performantes que les garçons, et qu'elles ont davantage changé d'avis sur leurs préférences disciplinaires que ceux-ci.

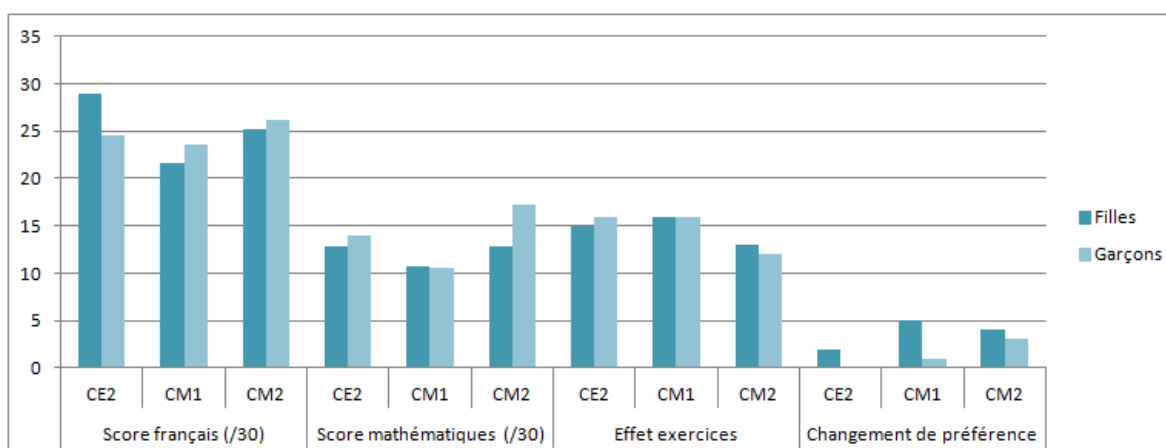
	Effectif	Score français (30)	Score mathématiques (30)	Effet exercices (performance selon difficulté de l'exercice)	Changement de préférence
<b>CE2</b>	32	26,8	13,4	31	2
<b>CM1</b>	32	22,6	10,7	32	6
<b>CM2</b>	32	25,7	15,1	25	7
<b>Total</b>	96	75,1	39,2	92%	16%
<b>Moyenne</b>		25	13		

Tableau 6: Effet du niveau de classe sur le lien performance / préférence

Lorsque l'on compare les moyennes en français et en mathématiques, on peut voir que le français, exercice facile, a été mieux réussi que les mathématiques, et ce quel que soit le niveau de classe de l'élève. L'effet exercice est donc important puisque seulement 1 élève de CE2 et 7 élèves de CM2 ont mieux réussi les mathématiques que le français. On peut voir également que l'écart entre les moyennes de français et de mathématiques est plus important pour les élèves de CE2 et qu'il diminue progressivement jusqu'au CM2.

Dans l'ensemble, malgré un effet exercice très important (88 sur 96 élèves), les élèves ont très peu changé de préférence disciplinaire. Seuls 16% d'entre eux ont changé d'avis, les plus nombreux étant les CM2.

De manière générale, on peut voir que les élèves de CM2 ont été plus performants que ceux de CE2 et de CM1, et que ce sont les CE2 qui ont le moins changé d'avis sur leurs préférences disciplinaires.



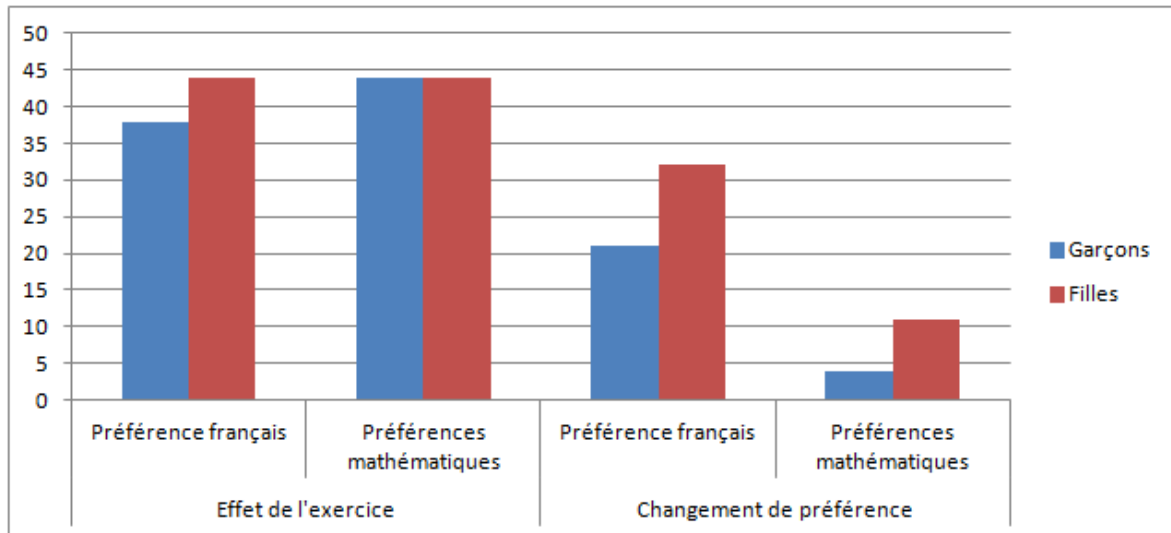
Graphique 8: Interaction entre le genre et le niveau de classe sur le lien performance / préférence

On constate lors de la lecture du graphique que les performances des garçons sont généralement plus élevées, excepté en français pour les CE2 et en mathématiques pour les CM1 où les filles obtiennent de meilleurs résultats. De plus, on assiste à une baisse des résultats quelle que soit la discipline en CM 1 puis une remontée en CM2.

L'effet exercice est à peu près équivalent sur les deux premières années du cycle puis il baisse en CM2 quelque soit le genre de l'élève.

En fin, il y a peu de changements de préférence chez les garçons qui ont peu ou pas changé d'avis. Cependant le changement d'avis chez les garçons va croissant sur le cycle. Les filles quant à elles ont davantage changé de préférence et ce quel que soit le niveau de classe.

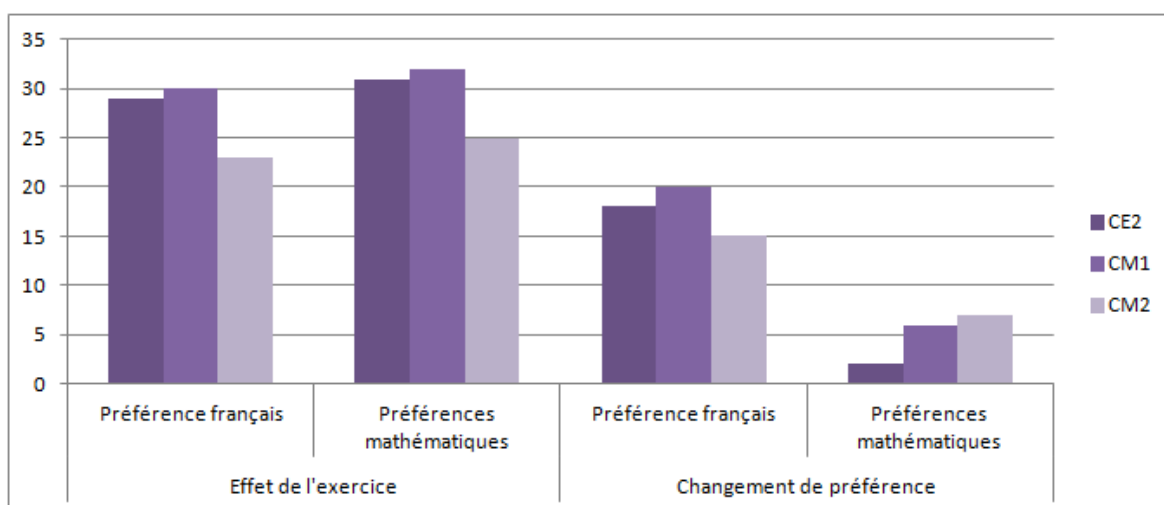
### c) CHANGEMENT DE PREFERENCE SELON LA DISCIPLINE



Graphique 9: Comparaison de la préférence pour les mathématiques et le français selon le genre

En ce qui concerne l'exercice difficile, on constate que le matériel utilisé a eu l'effet escompté. La majorité des élèves n'a pas réussi l'exercice difficile que ce soit en français ou en mathématique ce qui explique un effet exercice important.

Lorsque l'on s'intéresse au changement de préférence, on constate que pour les filles, le changement de préférence de discipline est plus important que pour les garçons et ce quelque soit la discipline préférée initialement. Le matériel a donc très bien fonctionné pour les filles en français, dans un intérêt moindre en mathématique. Pour les garçons, on constate en mathématiques que peu d'élèves ont modifié leur préférence malgré un exercice globalement peu réussi. On retrouve le même phénomène mais dans une moindre mesure pour les élèves garçons qui préféraient le français.

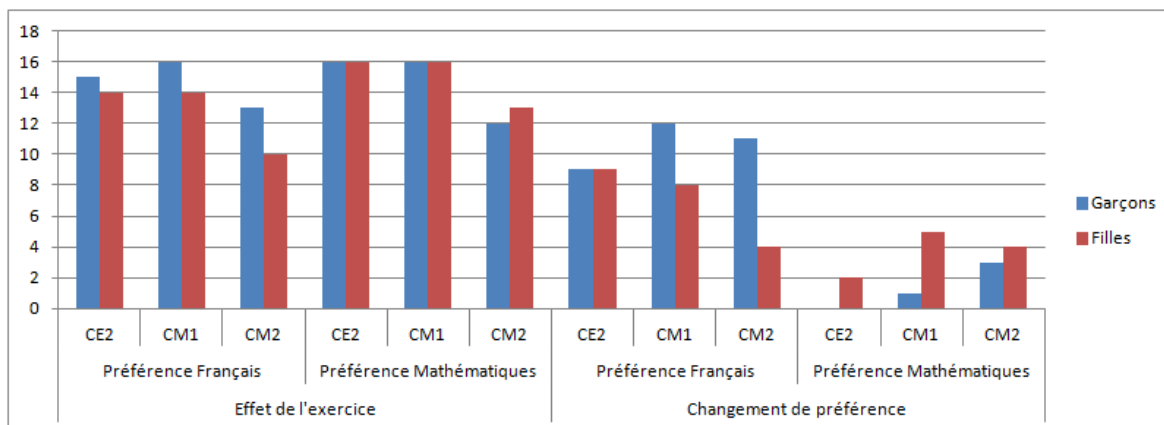


Graphique 10: Comparaison de la préférence pour les mathématiques et le français selon le niveau de classe

Quand on s'intéresse à la comparaison de la préférence selon le niveau de classe, on constate globalement une réussite plus faible pour les CM1 en français comme en mathématique par rapport aux autres niveaux. L'effet exercice est important dans tous les niveaux. Les CM2 bien qu'ayant mieux réussi l'exercice, ont un effet exercice qui reste élevé puisqu'il concerne plus de la moitié des élèves.

Lorsque l'on s'intéresse au changement de préférence, on peut voir que les changements de préférence sont plus importants en français quel que soit le niveau. Les élèves de CM1 sont ceux qui ont changé le plus d'avis devant les CE2 eux même devant les CM2

Pour la préférence mathématique, les changements d'avis augmentent de façon croissante du CE2 au CM2. Cependant, ils restent relativement faibles par rapport à l'effet exercice.



Graphique 11: Interaction entre le genre et le niveau de classe sur la comparaison entre la préférence pour le français et les mathématiques

En ce qui concerne l'effet exercice, on constate que le matériel a eu l'effet escompté et qu'il a eu plus d'impact sur les garçons qui préféraient le français que sur les filles et ce quel que soit le niveau de classe. Pour le groupe qui préféraient les mathématiques, ce matériel a eu le même impact sur les garçons et les filles de CE2 et de CM1, mais a eu plus d'impact sur les filles que sur les garçons de CM2.

En ce qui concerne le changement de préférence, on peut voir que, pour la population qui préférait le français, il y a autant de filles que de garçons qui ont changé d'avis quant-à leur préférence en CE2 alors qu'il y a plus de garçons que de filles en CM1 et en CM2. Pour la population qui préférait les mathématiques, il y a plus de filles que de garçons qui ont changés d'avis quant à leur préférence, et ce quel que soit le niveau de classe. On constate même qu'aucun garçon n'a changé d'avis en CE2

De manière générale, on peut voir que la population où les élèves ont le plus changés d'avis est la population qui préférait initialement le français.



## **IV. DISCUSSION / CONCLUSION**

### **a) ANALYSE DES RESULTATS**

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes interrogés sur l'impact de la performance sur la préférence. Notre hypothèse générale était que la performance dans une discipline influe sur la préférence pour cette discipline. Les résultats apportent plusieurs informations quant à cette hypothèse.

Notre intérêt s'est tout d'abord porté sur la hiérarchie des disciplines scolaires établie par les élèves. Que ce soit les filles ou les garçons, on peut voir que les disciplines secondaires sont placées en tête du classement. Les garçons placent ensuite les matières scientifiques puis les matières liées à la maîtrise de la langue, alors que les filles placent d'abord les disciplines du français puis les matières liées aux mathématiques. De manière générale, les disciplines secondaires sont placées en haut de classement, viennent ensuite les disciplines scientifiques, puis celles liées à la maîtrise de la langue. Ce classement selon le genre est similaire à celui qu'ont obtenu Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek (2007) lors de leur recherche. Ces classements confirment donc les études sur les stéréotypes de genre. Cependant, lorsque l'on s'intéresse aux différences de classements selon le niveau de classe des élèves, il n'existe pas de différences significatives. Cela induit le fait que la préférence des élèves ne varie pas, ou peu, au cours de leur scolarité primaire.

Lorsque l'on s'intéresse à la performance des élèves en français et en mathématiques, on peut voir que les stéréotypes de genre sont une nouvelle fois confirmés : en effet, les filles sont plus performantes dans les disciplines liées au français alors que les garçons ont de meilleurs résultats quand il s'agit des mathématiques. De plus, Monteil et Huguet (2001, 2002) et Neuville (2005) ont, dans leurs recherches, montré que la performance des élèves est lié au contexte disciplinaire, dont les stéréotypes. Ces résultats sont confirmés dans notre recherche. En effet, les stéréotypes de genre induisent une meilleure performance des filles dans les matières liées à la maîtrise de la langue, et une meilleure performance des garçons dans les disciplines scientifiques.

Nous pouvons aussi constater que les performances des élèves est croissante au cours de la scolarité des élèves en mathématiques lorsque l'exercice est facile et en français lorsque l'exercice est difficile, alors qu'elle est décroissante pour l'exercice de français facile avec une chute prononcée des résultats en CM1. De plus, on peut voir que les performances des élèves augmentent au cours de la scolarité, exceptés en CM1 où on peut observer de moins bon résultats lorsqu'il s'agit de l'exercice difficile en mathématiques. Ce constat peut s'expliquer par une difficulté de l'exercice plus importante que dans les deux autres niveaux de classe. Enfin, on constate que la performance de tous les élèves, que ce soit des filles ou des garçons, évolue positivement du CE2 au CM2. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves acquièrent de nouvelles notions et de nouvelles procédures au cours des années, procédures qu'ils améliorent progressivement, ce qui les conforterait dans leur estime de soi pour chaque discipline.

Lorsque nous nous intéressons à l'impact de la performance sur la préférence, nous pouvons voir dans ces résultats que trois cas de figure apparaissent.

Dans le premier cas, les élèves préfèrent initialement une discipline, la performance dans les deux disciplines correspond à cette préférence, et leur préférence après la résolution des exercices de français et de mathématiques est identique à la préférence initiale. Dans ce cas là, nous pouvons dire que la performance dans une discipline a un impact sur la préférence pour cette discipline, ce qui valide notre hypothèse.

Dans le second cas, les élèves préfèrent initialement une discipline, la performance dans les deux disciplines ne correspond pas à cette préférence, et leur préférence après la résolution des exercices de français et de mathématiques reste inchangée. Dans ce cas là, nous pouvons dire que la performance n'influence pas la préférence dans cette discipline, et que seul l'intérêt de l'élève pour cette discipline est en jeu. Dans ce cas, notre hypothèse n'est pas validée.

Enfin, dans le troisième cas, les élèves préfèrent initialement une discipline, la performance dans les deux disciplines ne correspond pas à cette préférence, et leur préférence après la résolution des exercices de français et de mathématiques passent à l'autre discipline. Dans ce cas là, la performance dans une discipline a un impact sur la préférence disciplinaire des élèves, ce qui confirme notre hypothèse.

## b) HYPOTHESES

Afin de valider ou d'invalider nos hypothèses, nous partons du principe que si le résultat est inférieur à 50%, l'hypothèse n'est pas validée. S'il est égal ou supérieur à 50%, et inférieur à 80%, l'hypothèse n'est que partiellement. Enfin, s'il est égal ou supérieur à 80 % l'hypothèse est validée.

La première hypothèse opérationnelle était que les élèves qui auront de meilleurs résultats en mathématiques préféreront les mathématiques au français. Lorsqu'on s'intéresse au genre de la population qui a eu de meilleurs résultats en mathématiques, 52 % des filles et 71 % des garçons ont préféré les mathématiques au français. De la même manière, lorsque l'on s'intéresse au niveau de classe, 55 % des CE2, 69 % des CM1, et 63 % des CM2 ont préféré les mathématiques au français. Il y a donc 62 % de la population qui ont eu de meilleurs résultats en mathématiques et qui ont préféré les mathématiques au français. Cette hypothèse n'est que partiellement validée.

La deuxième hypothèse opérationnelle était que les élèves qui auront de meilleurs résultats en français préféreront le français aux mathématiques. Lorsqu'on s'intéresse au genre de la population qui a eu de meilleurs résultats en français, 39 % des filles et 9 % des garçons ont préféré le français aux mathématiques. De la même manière, lorsque l'on s'intéresse au niveau de classe, 12 % des CE2, 25 % des CM1, et 39 % des CM2 ont préféré le français aux mathématiques. Il y a donc 25 % de la population qui ont eu de meilleurs résultats en français et qui ont préféré le français aux mathématiques. Cette hypothèse n'est pas validée.

Notre hypothèse générale était que la performance dans une discipline influe sur la préférence pour cette discipline. 44 % de la population totale a vu sa performance dans la discipline avoir une influence sur la préférence pour cette discipline. Nous pouvons considérer que l'hypothèse n'est pas validée.

### c) ANALYSE CRITIQUE DE LA RECHERCHE

Cette recherche a cependant certaines limites. Tout d'abord, la recherche a été menée en dehors des enseignements de la classe. Peut-être que si la passation avait été réalisée par les enseignantes dans le cadre de leurs enseignements, les élèves auraient été plus impliqués.

De plus, dans la première partie de la recherche, c'est-à-dire celle avec le questionnaire de classement des disciplines, l'« histoire-géographie » a été difficile à classer par les élèves. En effet, certains élèves ont dit aimer l'histoire et ne pas aimer la géographie, ce qui a posé problème pour leur classement. En effet, il s'agit de deux disciplines distinctes. Les séparer aurait été plus judicieux pour que les élèves puissent établir un ordre de préférence plus juste.

En ce qui concerne les disciplines liées aux français, il manquait des disciplines. En effet, les exercices proposés concernaient les homophones qui font partie de la discipline « orthographe », discipline qui n'était pas présente dans la liste de celles à classer par ordre de préférence. Seule la dictée était proposée, or ce n'est qu'une partie de l'enseignement de l'orthographe.

En outre, le français et les mathématiques étaient associés à plusieurs disciplines ce qui a faussé la construction des groupes de préférence. En effet, des élèves ont été placés dans le groupe des élèves préférant les mathématiques alors qu'ils avaient placé la résolution de problèmes en fin de classement. Or la résolution de problème était l'exercice proposé dans la deuxième étape de la recherche. Il aurait donc été plus judicieux d'utiliser une seule discipline représentative du français et une seule discipline représentative des mathématiques pour construire des groupes les plus justes possibles, discipline qui aurait correspondu au choix des élèves. Une enquête préalable auprès des élèves aurait pu être proposée afin de définir et de hiérarchiser les différentes disciplines constituant les mathématiques et le français.

La deuxième partie de la recherche, c'est-à-dire la résolution des exercices de français et de mathématiques, possède aussi des limites. Tout d'abord, le niveau de difficulté n'était pas équivalent en français et en mathématiques. En effet, les exercices de français portaient sur les homophones. Il s'agissait de connaître la règle et de l'appliquer pour l'exercice facile, et de repérer des erreurs liées aux homophones dans l'exercice difficile. Dans le premier cas, il s'agit simplement d'appliquer une règle connue, dans le deuxième, il y a un travail de recherche puis d'application de la règle. Les mathématiques demandaient aux élèves d'effectuer plusieurs opérations mentales. Il s'agissait, dans les deux cas, de résoudre des problèmes, exercice complexe. Pour cela, il fallait comprendre l'énoncé, identifier les données utiles et les opérations à effectuer, et enfin maîtriser la technique opératoire. Les mathématiques demandaient donc d'utiliser plusieurs compétences contrairement au français, ce qui rendait la difficulté du français moindre par rapport aux mathématiques.

De plus, aucun renseignement concernant la fréquence de ce type d'activités dans le fonctionnement des classes n'a été renseigné. En effet, dans une des classes de CM2, la résolution de problèmes était une activité rituelle quotidienne. Les élèves étaient donc habitués à ce type d'exercice. Les résultats ont montré que, pour cette classe, les performances pour les exercices de mathématiques ont été meilleures que dans les autres classes. Il aurait été intéressant de connaître la fréquence des activités de français et de mathématiques dans les autres classes afin de pouvoir les comparer.

Enfin, la troisième partie de la recherche, c'est-à-dire le questionnaire concernant la préférence entre les mathématiques et le français, après la résolution des exercices, a elle aussi ses limites. En effet, certains élèves ont éprouvé une grande difficulté à choisir entre ces deux disciplines. Les mathématiques et le français sont composés de plusieurs disciplines qui sont plus ou moins appréciées par les élèves. Il aurait donc été plus judicieux de garder le nom des disciplines des exercices (homophones et résolution de problèmes) afin que les élèves soient influencés par leur performance précédente.

#### d) PERCEPTIVES DE RECHERCHES

Néanmoins, les résultats de cette recherche amènent à envisager d'autres pistes pour des recherches futures. Il serait intéressant de reprendre cette recherche avec les modifications liées à l'analyse critique faite précédemment et d'apporter quelques modifications supplémentaires afin de la rendre plus précise.

Cette recherche se déroulerait en cinq étapes. La première consisterait à classer les différentes disciplines constituant les domaines des mathématiques et du français et de demander aux élèves de les classer par ordre de préférence. Cette étape permettrait d'établir la préférence des élèves quant à ces deux disciplines. Dans un deuxième temps, le questionnaire comprenant l'ensemble des disciplines serait confié aux élèves afin qu'ils puissent effectuer leur classement par ordre de préférence. Ce second questionnaire permettrait d'établir un groupe préférant les mathématiques et un autre groupe préférant le français. La troisième étape consisterait, comme dans cette recherche, à réaliser un exercice difficile dans la discipline la moins appréciée entre les mathématiques et le français, et un exercice facile dans l'autre discipline. Puis, dans une quatrième étape, les élèves rempliraient un questionnaire afin d'évaluer les facilités et les difficultés de ces exercices. Ce questionnaire permettrait de faire évoluer le matériel pour les passations suivantes. Enfin, dans une cinquième étape, les élèves prendraient connaissance de leurs résultats quant aux exercices de l'étape trois et devraient ensuite remplir un questionnaire pour dire quelle discipline ils préfèrent entre la discipline choisie en mathématiques et celle choisie en français. Le retour sur la performance dans les exercices de l'étape trois permettrait d'influencer les élèves quant-à leur préférence entre les deux disciplines. En effet, dans notre recherche, ce retour n'a pas eu lieu et les élèves ont rempli le questionnaire selon le ressenti qu'ils avaient de leur performance. Ici, ils le rempliraient selon leur performance et non pas l'impression qu'ils en ont eu. Cette recherche se ferait plusieurs fois dans l'année avec une évolution du matériel.

De plus, il serait intéressant d'avoir une population plus nombreuse dès le CE2 et de suivre ces élèves tout au long des années, et ce jusqu'à la fin du CM2. Cela permettrait d'avoir une vision sur l'évolution des préférences et des performances. Enfin, il pourrait être intéressant de choisir des élèves dans des écoles qui se situent dans des milieux de catégories sociales différents. En effet, de cette manière, on pourrait faire une comparaison entre les élèves de milieux favorisés et ceux de milieux défavorisés.

#### e) APPORTS POUR MA FUTURE PROFESSION

Même si ce travail de recherche est minime par rapport à celui entrepris par un chercheur, il a été très intéressant et enrichissant pour ma future pratique professionnelle.

Ce mémoire de recherche m'a permis de comprendre, en tant que future enseignante, que l'ordre dans lequel sont placées les disciplines a un impact sur la performance et que les préférences des élèves ne sont pas les mêmes que celles de l'institution. Nous avons vu lors de cette recherche, que les élèves préfèrent en général des disciplines secondaires telles que le sport et l'art visuel. Il pourrait alors être intéressant de connaître les préférences disciplinaires de ses élèves afin de pouvoir adapter ses enseignements à ces disciplines. En effet, si les disciplines secondaires sont les disciplines les plus appréciées des élèves, alors elles sont celles où les élèves sont le plus motivés. Mettre ces disciplines secondaires au service des disciplines plus valorisées au regard de l'institution, autrement dit, aux mathématiques et au français, permettrait aux élèves d'être plus attirés par ces disciplines et, par conséquent, d'être plus performants. A titre d'exemple, un travail d'écriture pourrait être fait en arts visuels avec l'utilisation de la calligraphie ou comme dans la recherche de Monteil et Hugué, la géométrie pourrait être abordée par le biais des arts visuels.

De plus, cette recherche a mis en évidence qu'une pratique quotidienne de certaines activités comme la résolution de problèmes permet aux élèves de développer des habiletés et d'améliorer leurs compétences.

Enfin, cette recherche a montré que 44 % de la population étudiée a changé de préférence quant aux deux disciplines proposées suite à leur performance dans cette discipline. Même si cela ne concerne pas la totalité des élèves, cette étude a quand même eu un impact sur certains élèves. Il peut donc être intéressant de mettre en place la même méthode de recherche afin d'éveiller l'intérêt de certains élèves, et mettre en place une pédagogie de réussite afin de favoriser l'évolution des performances des élèves.



## BIBLIOGRAPHIE

ALLPORT, G.W. *Paternn an growth in personality*. New York : Holt, Rinehard & Winston, 1961.

ANDRÉ, B. *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Éducation, 1998.

BARRÈRE, A. *Les lycéens au travail*. Paris : P.U.F, 1997.

BOIMARE, S. Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfances & Psy*. 2005, n°28, p. 69-77.

BOUDON, R. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Colin, 1973.

BOURDIEU, P, PASSERON, J-C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Édition de minuit, 1970.

BRESSOUX, P, BIANCO, M. Long-Term Teacher effects on Pupils' Learning Gains. *Oxford Review of Education*. 2004, n°3, p. 327-345.

CALLAGHAN, C. MANSTEAD, A. S. R. Causal attribution for task performance: The effects of performance outcomes and sex of subjects. *British Journal of Educational Psychology*. 1983, n°53, p. 14-23.

CHAMBON, M. La perception d'une discipline scolaire par les élèves. Représentation et effets identitaires. *European Journal of Psychology of Education*. 1990, n°5, p. 337-354.

CHAMBON, M. La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*. 1990, n°92, p. 31-40.

CHAMGOUE, E.D. *Rapports enseignants – apprenants et performances scolaires*. Mémoire de licence. Université de Yaoundé I : 2009.

CRAHAY, M. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boek Université, 1996.

CROCKER, J. MAJOR, B & STEELE, C.M. *Handbook of Social Psychology*. Boston : McGraw-Hill, 1998.

CUSSET, P.Y. *Que disent les recherches sur l' « effet enseignant » ?* Note d'analyse n°232. Juillet 2011.

DUBET, F, MARTUCCELLI, D. *À l'École. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Le Seuil, 1996.

DURU-BELLAT, M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales (1<sup>ère</sup> partie). *Revue française de pédagogie.* 1994, n°109, p. 111-141.

DURU-BELLAT, M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales (2<sup>ème</sup> partie). *Revue française de pédagogie.* 1995, n°110, p. 75-109.

DURU-BELLAT, M. *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes.* Paris : PUF, 2002.

DUTRÉVIS, M. Toczek, M.C. Perception des disciplines scolaires et sexes des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle.* 2007, n°36/3, p. 379-400.

DWECK, C. S. *et al.* Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom. *Developmental Psychology.* 1978, n°14, p. 268-276.

ECCLES, J. S, *et al.* Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development.* 1993, n°64, p. 830-847.

ECCLES, J. S, WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology.* 2002, n°53, p. 109-132.

ECCLES, J. S. *et al.* Expectancies, values and academic behaviors. In *Achievement and achievement motives.* San Francisco : W. H. Freeman, 1983 p. 75-145.

ECCLES, J. S. *et al.* Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues.* 1990, n°46, p. 183-201.

ECCLES, J. S. *et al.* Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1984, n°46, p. 26-43.

FELOUZIS, G. *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique.* Paris : PUF, 1997.

GRAAF, N.D, GRAFF, P.M, KRAAYKAMP, G. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands : A Refinement of the Cultural Capital Perspective *Sociology of Education*. 2000, n°73, p. 92-111.

GUIMOND, S. ROUSSEL, L. L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In BEAUVOIS, J.L, JOULE, R.V, MONTEIL, J.M. *Perspectives cognitives et conduites sociales* Vol. 8. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002. P. 163-179.

HUGUET, P. Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In BOURGEOIS, E, CHAPELLE, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France, 2006. P. 153-167.

HUGUET, P. Monteil, J.M. Social comparison and cognitive performance: A descriptive approach in an academic context. *European Journal of Psychology of Education*. 1992 n°7, p. 131-150.

JEANTHEAU, J.P, MULLIEZ, A. Quelques éléments sur la perception du collège et de leur vie scolaire par les élèves de fin de troisième. *Éducation et société, les dossiers*. 2001,

JEANTHEAU, J.P, MURAT, F. Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième. *Éducation et société, les dossiers*. 1998, n°104.

KONSTANTOPOULOS, S. How Long Do Teacher Effects Persist ? *IZA Discussion Paper*. Juin 2007, n°2893.

LE BASTARD-LANDRIER, S. *Les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde*. Thèse de sciences de l'éducation. Université de Bourgogne : 2002.

MARTINOT, D. Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'école. In TOCZEK, M.C, MARTINOT, D. *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin, 2004.

MARTINOT, D. *Le Soi : les approches psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Octobre 1995. La psychologie en plus.

MARTINOT, D. *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Septembre 2008. Psyc +.

- MERLE, P. Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2003, n° 32/4, p. 641-668.
- MINGAT, A. Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*. 1987, n°79, p 5-14.
- MONTEIL, J.M. *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1989.
- MONTEIL, J.M. HUGUET, P. De quelques contextes de l'instruction : influences sur les performances cognitives. In J.-M. MONTEIL, J.M, BEAUVOIS, J.L. *La psychologie sociale : des compétences pour l'application*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2001.
- MONTEIL, J.M. HUGUET, P. *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- MUGNY, G. CARUGATI, F. *L'intelligence au pluriel*. Cousset : DelVal, 1985.
- NDAGIJIMANA, J.B. *Motivation et réussite des apprentissages scolaires*. Mémoire de doctorat. Côte d'Ivoire : Université de Bouaké, 2008.
- NEUVILLE, E. *De l'émergence d'une réputation à son effet sur la performance scolaire*. Thèse de doctorat. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal, 2005.
- NYE, B, KONSTANTOPOULOS, S, HEDGES, L.V. How large are teacher effects. *Educational evaluation and policy analysis*. 2004, vol. 26, n°3, p. 237-257.
- ROSENTHAL, R, JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- SIMON, H. A, Unity of the arts and Sciences: The psychology of thought and discovery. *American Academy of Arts and Sciences Bulletin*. 1982, n°35, p. 26-53.
- SPENCER, S. J, STEELE, C. M, QUINN, D. M. Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1999, n°35, p. 4-28.
- TESSER, A. CAMPBELL, J. Self-definition and self-evaluation maintenance. In J. SULS, J, GREENWALD, A. *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 2. Hillsdale : Erlbaum, 1983. P. 1-31.

TOCZEK, M.C. *Diversité*. 2005, n°143, p. 91-96.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI, 1994.

WIGFIELD, A, et al. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study. *Journal of Educational Psychology*. 1997, n°89, p. 451-469.

## ANNEXES

I.	Administratifs .....	1
1)	Conventions .....	1
	Annexe 1 : Convention école de Beaupuy .....	1
	Annexe 2 : Convention école de Pechbonnieu .....	2
	Annexe 3 : Convention école de St Jean.....	3
	Annexe 4 : Page 2 convention .....	4
2)	Autorisation parentale.....	5
	Annexe 5 : Autorisation parentale vierge .....	5
II.	Matériel.....	6
1)	Premier questionnaires.....	6
	Annexe 6 : Questionnaire classement des disciplines.....	6
2)	Exercices .....	7
	Annexe 7 : Exercice de français facile pour les CE2.....	7
	Annexe 8 : Exercice de français facile pour les CM1.....	7
	Annexe 9 : Exercice de français facile pour les CM2.....	8
	Annexe 10 : Exercice de français difficile pour les CE2 .....	9
	Annexe 11 : Exercice de français difficile pour les CM1 .....	9
	Annexe 12 : Exercice de français difficile pour les CM2.....	10
	Annexe 13 : Exercice de mathématiques facile pour les CE2 .....	11
	Annexe 14 : Exercice de mathématiques facile pour les CM1 .....	12
	Annexe 15 : Exercice de mathématiques facile pour les CM2 .....	13
	Annexe 16 : Exercice de mathématiques difficile pour les CE2 .....	14
	Annexe 17 : Exercice de mathématiques difficile pour les CM1 .....	15
	Annexe 18 : Exercice de mathématiques difficile pour les CM2 .....	16

3)	Deuxième questionnaire .....	17
	Annexe 19 : Questionnaire sur la préférence .....	17
4)	Grille d'évaluation .....	17
	Annexe 20 : Grille d'évaluation du français .....	17
	Annexe 21 : Grille d'évaluation des mathématiques .....	18

# I. ADMINISTRATIFS

## 1) CONVENTIONS

### Annexe 1 : CONVENTION ECOLE DE BEAUPUY



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Toulouse



#### MASTERS MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION DEMANDE D'ACCUEIL POUR UN STAGE EN VUE DE LA RÉALISATION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ECOLE

Étudiant-e : LAFLETTE MARGOT

Inscrit-e à l'ESPE de l'académie de Toulouse en master ~~EFE~~ ou MEEF (*trayer les mentions inutiles et préciser l'intitulé du master*) 1<sup>er</sup> degré

En M1 – En M2 (*trayer les mentions inutiles*)

Trajet recherche ou thème de recherche : Bien-être / performance

Directeur-riche de mémoire : Longo Pierre

Dans le cadre de sa formation universitaire décrite ci-dessus l'étudiant-e doit réaliser un mémoire de recherche, pour lequel il-elle souhaite recueillir des données.

Dans l'école élémentaire de Beaupuy

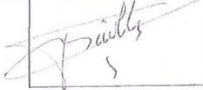



Située Beaupuy (31850)

Cycle et/ou classe CE2 + CM1 + CM2

La recherche respectera les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants et adultes, en particulier information, anonymat du contenu des observations, autorisation parentale préalable en cas de prise de vue et d'utilisation d'images d'élèves, confidentialité des sources.

Le sujet de mémoire, le protocole de recueil et la nature des données collectées, ainsi que les dates de présence souhaitées, sont décrits en annexe.

Signatures :

Le-a Responsable de la mention / Le- <del>af</del> CDM  BAILLY Frédéric Coordonnateur Pédagogique ESPE Site d'ALBI 	L'Enseignant-e de la classe 	Le-a Directeur-riche de l'école 	L'Inspecteur-riche de l'Éducation nationale 
---	--	--	--



**Annexe 2 : CONVENTION ECOLE DE PECHBONNIEU**



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Toulouse



**MASTERS MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**

**DEMANDE D'ACCUEIL POUR UN STAGE EN VUE DE LA RÉALISATION  
D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ECOLE**

Etudiant-e : LAFLETTE MANON

Inscrit-e à l'ESPE de l'académie de Toulouse en master ~~EPE~~ ou MEEF (*raier les mentions inutiles et préciser l'intitulé du master*) M.E.E.F. 1<sup>er</sup> degré

En M1 – En M2 (*raier les mentions inutiles*)

Trajet recherche ou thème de recherche : rien, préférence / performance

Directeur-riche de mémoire : Louise Perre

Dans le cadre de sa formation universitaire décrite ci-dessus l'étudiant-e doit réaliser un mémoire de recherche, pour lequel il-elle souhaite recueillir des données.

Dans l'école élémentaire de P. Glusien

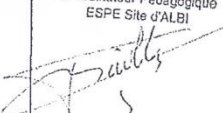

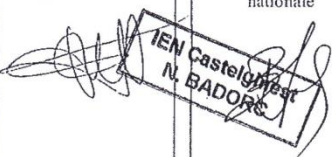
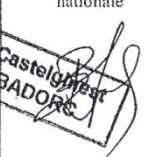
Située 10 chemin de Labastide 31140 Pechbonnieu

Cycle et/ou classe CE2 - CM1 - CM2

La recherche respectera les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants et adultes, en particulier information, anonymat du contenu des observations, autorisation parentale préalable en cas de prise de vue et d'utilisation d'images d'élèves, confidentialité des sources.

Le sujet de mémoire, le protocole de recueil et la nature des données collectées, ainsi que les dates de présence souhaitées, sont décrits en annexe.

Signatures :

Le-a Responsable de la mention / Le-a CDM  BAILLY Frédéric Coordinateur Pédagogique ESPE Site d'ALBI 	L'Enseignant-e de la classe 	Le-a Directeur-riche de l'école 	L'Inspecteur-riche de l'Education nationale  IEN Castelmaurou N. BADORS 
---	--	---	---

Siège social : 56, avenue de l'URSS - BP 64006 - 31078 Toulouse Cedex 4 - Téléphone : 33(0)5 62 25 20 00 Télécopie : 33(0)5 62 25 20 68  
<http://espe.univ-toulouse.fr>

**Annexe 3 : CONVENTION ECOLE DE ST JEAN**



Ecole supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Toulouse



**MASTERS MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**

**DEMANDE D'ACCUEIL POUR UN STAGE EN VUE DE LA RÉALISATION  
D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ECOLE**

Etudiant-e : LAFFITTE MARGOT

Inscrit-e à l'ESPE de l'académie de Toulouse en master EFE ou MEEF (rayer les mentions inutiles  
et préciser l'intitulé du master) : 1<sup>er</sup> degré  
En M1 – En M2 (rayer les mentions inutiles)

Trajet recherche ou thème de recherche : Rien préférences / performances

Directeur-riche de mémoire : Lucy Petit

Dans le cadre de sa formation universitaire décrite ci-dessus l'étudiant-e doit réaliser un mémoire  
de recherche, pour lequel il-elle souhaite recueillir des données.

Dans l'école : primaires Marcel Langier

Située : Saint Jean (31210)

Cycle et/ou classe : CE2 + CM1 + CM2

La recherche respectera les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des  
personnes concernées, enfants et adultes, en particulier information, anonymat du contenu des  
observations, autorisation parentale préalable en cas de prise de vue et d'utilisation d'images  
d'élèves, confidentialité des sources.

Le sujet de mémoire, le protocole de recueil et la nature des données collectées, ainsi que les dates  
de présence souhaitées, sont décrits en annexe.

Signatures :

Le-a Responsable de la  
mention / Le-a CDM  
BAILLET Frédéric  
Coordonnateur pédagogique  
ESPE UT2 ALBI  
  
**ESPE UT2 LE MIRAIL**  
1, rue de l'Ecole Normale  
81000 ALBI  
Tél : 05 63 48 14 60  
Fax : 05 63 38 14 99

L'Enseignant-e  
de la classe  
C. Meillet  
Anna Enjalbal  
Baudouin  
Amélie

Le-a Directeur-riche  
de l'école  
Primaire Marcel Langier  
7 Chemin de Montrabé  
31240 SAINT-JEAN  
Éléctronique Tél. 05 34 30 03 01  
Maternelle Tél. 05 34 30 03 02

L'Inspecteur-riche de  
l'Éducation  
nationale

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) - Académie de Toulouse  
Siège social : 56, avenue de l'URSS - BP 64006 - 31078 Toulouse Cedex 4 - Téléphone : 33(0)5 62 20 00 Télécopie : 33(0)5 62 25 20 68  
<http://espe.univ-toulouse.fr>

**Annexe 4 : PAGE 2 CONVENTION**

**ANNEXE :**

**THÉMATIQUE DU MÉMOIRE :**

De rien en la préférence pour une discipline et la performance dans cette discipline.

**PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES :**

temps 1 : questionnaire : classement des disciplines scolaires par ordre de préférence (~ 10 minutes).

temps 2 : un exercice de français + un exercice de maths + un questionnaire (préférence maths/français par élève) (environ 30 minutes).


**NATURE DES DONNÉES COLLECTÉES :**

écrits :  
questionnaires  
exercices

**DATES DE PRESENCE SOUHAITÉES :**

prise de rendez-vous selon les disponibilités.

**SIGNATURES :**

L'Etudiant-e  


Le-a Directeur-riche de mémoire  


## 2) AUTORISATION PARENTALE

### **Annexe 5 : AUTORISATION PARENTALE VIERGE**

Dans le cadre du master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), je réalise une recherche sur le lien entre la préférence pour une discipline et la performance dans cette discipline à l'école. Pour mener à bien mon travail, je souhaiterais que votre enfant puisse participer en répondant à deux questionnaires et en réalisant deux petits exercices. Les résultats de cette recherche seront anonymes et strictement confidentiels.

LAFFITTE Manon

Merci de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous.

-----

Signature des parents :

Je soussigné (Nom / Prénom) :

\_\_\_\_\_

Autorise mon enfant (Nom / Prénom) :

\_\_\_\_\_

Né le (jj/mm/aaaa) : \_\_\_\_\_

A participer à cette recherche.



## II. MATERIEL

### 1) PREMIER QUESTIONNAIRES

#### Annexe 6 : QUESTIONNAIRE CLASSEMENT DES DISCIPLINES

Numérote ces disciplines par ordre de préférence (1 = celle que je préfère ; 13 = celle que j'aime le moins).

	Sport
	Arts visuels (arts plastiques)
	Education musicale (musique)
	Histoire / Géographie
	Sciences
	Calcul mental
	Résolution de problèmes
	Opérations
	Géométrie
	Lecture
	Dictée
	Ecriture
	Conjugaison

## 2) EXERCICES

### Annexe 7 : EXERCICE DE FRANÇAIS FACILE POUR LES CE2

Complète les phrases par les mots en gras :

- **et / est** : Ce n' \_\_\_\_\_ pas de ma faute, il \_\_\_\_\_ magnifique \_\_\_\_\_ très fier !
- **on / ont** : Ils \_\_\_\_\_ fini leur travail, \_\_\_\_\_ va pouvoir aller jouer.
- **sont / son** : Elles \_\_\_\_\_ parties se promener, elle et \_\_\_\_\_ amie.
- **a / à** : Elle \_\_\_\_\_ aimé la tarte \_\_\_\_\_ la crème, \_\_\_\_\_ quoi bon s'énerver !

### Annexe 8 : EXERCICE DE FRANÇAIS FACILE POUR LES CM1

Complète les phrases par les mots en gras :

- **et / est** : Il \_\_\_\_\_ magnifique \_\_\_\_\_ très fier !
- **on / ont** : Ils \_\_\_\_\_ fini leur travail, \_\_\_\_\_ va pouvoir aller jouer.
- **sont / son** : Elles \_\_\_\_\_ parties se promener, elle et \_\_\_\_\_ amie.
- **a / à** : Elle \_\_\_\_\_ aimé la tarte \_\_\_\_\_ la crème, \_\_\_\_\_ quoi bon s'énerver !
- **mes / mais / mets / met** : Il \_\_\_\_\_ les affaires dans \_\_\_\_\_ bagages, \_\_\_\_\_ il n'y a pas assez de place ; « tu les \_\_\_\_\_ dans un petit sac ! » lui dis-je.
- **ce / se** : Matthieu a prit \_\_\_\_\_ chemin, et elles \_\_\_\_\_ sont précipitées à sa suite, sans \_\_\_\_\_ retourner.
- **c'est / ses / ces / s'est** : \_\_\_\_\_ mon frère qui \_\_\_\_\_ penchés vers \_\_\_\_\_ enfants pour les féliciter de leur comportement \_\_\_\_\_ derniers jours.

**Annexe 9 : EXERCICE DE FRANÇAIS FACILE POUR LES CM2**

Complète les phrases par les mots en gras :

- **et / est** : Il \_\_\_\_\_ magnifique \_\_\_\_\_ très fier !
- **on / ont** : Ils \_\_\_\_\_ fini leur travail, \_\_\_\_\_ va pouvoir aller jouer.
- **sont / son** : Elles \_\_\_\_\_ parties se promener, elle et \_\_\_\_\_ amie.
- **a / à** : Elle \_\_\_\_\_ aimé la tarte \_\_\_\_\_ la crème, \_\_\_\_\_ quoi bon s'énerver !
- **mes / mais / mets / met** : Il \_\_\_\_\_ les affaires dans \_\_\_\_\_ bagages, \_\_\_\_\_ il n'y a pas assez de place ; « tu les \_\_\_\_\_ dans un petit sac ! » lui dis-je.
- **ce / se** : Matthieu a prit \_\_\_\_\_ chemin, et elles \_\_\_\_\_ sont précipitées à sa suite sans \_\_\_\_\_ retourner.
- **c'est / ses / ces / s'est** : \_\_\_\_\_ mon frère qui \_\_\_\_\_ penchés vers \_\_\_\_\_ enfants pour les féliciter de leur comportement \_\_\_\_\_ derniers jours.
- **c'était / s'était** : \_\_\_\_\_ le chien qui \_\_\_\_\_ sauvé.
- **ou / où** : Vendredi \_\_\_\_\_ samedi, nous irons chercher ton sac là \_\_\_\_\_ tu l'as laissé.
- **la / l'a / l'as / là** : J'ai reposé \_\_\_\_\_ calculette \_\_\_\_\_ où tu \_\_\_\_\_ laissé, sauf si Antoine \_\_\_\_\_ touchée.
- **sans / s'en** : Il \_\_\_\_\_ est prit à moi \_\_\_\_\_ raison valable.

**Annexe 10 : EXERCICE DE FRANÇAIS DIFFICILE POUR LES CE2**

**Il y a 5 erreurs dans ce texte. Entoure-les et corrige-les sur la ligne.**

Les parents de Tom étaient partis faire les courses. Il était donc seul à la maison. Tout

\_\_\_\_\_

à coup, il a vu deux hommes sortir de son salon en courant. Il a eu très peur et s'est levé

\_\_\_\_\_

brusquement du siège d'où il les a aperçus. Il a appelé la police et les a fait fuir. Il a

\_\_\_\_\_

fait tout le tour de la maison à la recherche d'objets manquants. Mais ils n'ont rien volé.

\_\_\_\_\_

Il est soulagé.

**Annexe 11 : EXERCICE DE FRANÇAIS DIFFICILE POUR LES CM1**

**Il y a 10 erreurs dans ce texte. Entoure-les et corrige-les sur la ligne.**

Les parents de Tom étaient partis faire les courses. Il était donc seul à la maison.

\_\_\_\_\_

Tout à coup, il a entendu du bruit derrière sa porte. Il a regardé par la fenêtre. D'habitude,

\_\_\_\_\_

son père met la voiture devant la porte du garage, mais elle n'y était pas. Tom s'est levé

\_\_\_\_\_

de son siège si confortable et a mis ces pantoufles. Il avait peur mais il devait aller voir. Il a

\_\_\_\_\_

vu deux hommes sortir de son salon en courant. Après avoir appelé la police et les avoir

\_\_\_\_\_

fait fuir, Tom a fait le tour de la maison à la recherche d'objets manquants. Mais ils n'ont

\_\_\_\_\_

rien volé. Il est soulagé.



**Annexe 12 : EXERCICE DE FRANÇAIS DIFFICILE POUR LES CM2**

**Il y a 15 erreurs dans ce texte. Entoure-les et corrige-les sur la ligne.**

S'était un samedi matin. Il faisait beau est le soleil rayonnait dans un ciel s'en nuage.

---

Tom était seul à là maison. Tout à coup, il à entendu du bruit derrière sa porte. D'habitude,

---

sont père mets la voiture devant l'a porte du garage, mes elle n'y était pas. Tom c'est levé

---

de se siège si confortable et a mis ces pantoufles. Il avait peur mais il devait aller voir. Il a

---

vu deux hommes sortir de sont salon en courant, ils on eu peur. Tom est soulagé et n'en

---

revient pas : « Tu l'a fait Tom ! Tu as fait fuir les cambrioleurs courageusement ! ».

---

**Annexe 13 : EXERCICE DE MATHÉMATIQUES FACILE POUR LES CE2**

**Résout ces deux problèmes. Tu écriras tes calculs et ta réponse dans le cadre.**

- 1) Pour son anniversaire, Magalie reçoit 55 € de sa grand-mère et 130 € de ses parents.  
Combien d'argent Magalie a-t-elle reçu pour son anniversaire ?

Calculs :

Réponse :

---

---

- 2) Dans la boîte de 158 gommes qui servent soit à effacer l'encre soit à effacer le crayon à papier, il y a 21 gommes pour effacer l'encre.  
Combien y a-t-il de gommes qui effacent le crayon à papier ?

Calculs :

Réponse :

---

---

**Annexe 14 : EXERCICE DE MATHÉMATIQUES FACILE POUR LES CM1**

**Résout ces deux problèmes. Tu écriras tes calculs et ta réponse dans le cadre.**

- 1) Il y avait 103 enfants à l'école au début de l'année. 14 se sont inscrits après les vacances. Combien d'enfants y a-t-il maintenant à l'école ?

Calculs :

Réponse :

---

---

- 2) Le wagon des éléphants du cirque pèse 53 tonnes quand il est plein et 12 tonnes quand il est vide. Combien pèsent les éléphants ?

Calculs :

Réponse :

---

---

**Annexe 15 : EXERCICE DE MATHÉMATIQUES FACILE POUR LES CM2**

**Résout ces deux problèmes. Tu écriras tes calculs et ta réponse dans le cadre.**

- 1) J'avais 4 539 timbres dans mon album. Mon parrain me donne le sien qui en contient 21 432. Combien ai-je de timbres maintenant ?

Calculs :

Réponse :

---

---

- 2) Un transporteur doit livrer 1 453 caisses de boissons sucrées dans deux magasins. Il en décharge 460 au premier magasin. Combien en déchargera-t-il au deuxième ?

Calculs :

Réponse :

---

---

**Annexe 16 : EXERCICE DE MATHÉMATIQUES DIFFICILE POUR LES CE2**

**Résout ces deux problèmes. Tu écriras tes calculs et ta réponse dans le cadre.**

1) 3 élèves utilisent 15 cahiers identiques dans l'année.

Combien 15 élèves utilisent-ils de cahiers identiques ?

Calculs :

Réponse :

---

---

2) 3 tee-shirts identiques valent 12 €.

Combien valent 12 tee-shirts identiques ?

Calculs :

Réponse :

---

---

**Annexe 17 : EXERCICE DE MATHÉMATIQUES DIFFICILE POUR LES CM1**

**Résout ces deux problèmes. Tu écriras tes calculs et ta réponse dans le cadre.**

1) 12 caquettes de prunes pèsent 150 kg.

Combien pèsent 25 caquettes de prunes ?

Calculs :

Réponse :

---

---

2) Pour faire du thé à la menthe pour 6 personnes, il faut 1,5 litre d'eau. Axel a utilisé  $\frac{1}{2}$  litre d'eau. Combien de personnes a-t-il invitées à prendre le thé ?

Calculs :

Réponse :

---

---

**Annexe 18 : EXERCICE DE MATHÉMATIQUES DIFFICILE POUR LES CM2**

**Résout ces deux problèmes. Tu écriras tes calculs et ta réponse dans le cadre.**

- 1) Il faut 0,5 m de tissu pour recouvrir une boîte. Anaëlle choisit d'acheter du tissu à 2,60€ le mètre. Combien va-t-elle payer pour recouvrir 6 boîtes?

Calculs :

Réponse :

---

---

- 2) Jonathan veut faire une galette pour 6 personnes. Il lui faut 100g de poudre d'amande pour faire la galette pour 6 personnes.  
Quelle quantité lui faut-il pour 9 personnes?

Calculs :

Réponse :

---

---

### 3) DEUXIEME QUESTIONNAIRE

#### Annexe 19 : QUESTIONNAIRE SUR LA PREFERENCE

Coche la case de la discipline que tu préfères :

- Mathématiques
- Français

### 4) GRILLE D'EVALUATION

#### Annexe 20 : GRILLE D'EVALUATION DU FRANCAIS

<p>Français CE2 facile :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 3 points par mot</li><li>• Total : 30 points</li></ul>	<p>Français CE2 difficile :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 3 points par erreur trouvée</li><li>• 3 points par erreur corrigée</li><li>• Total : 30 points</li></ul>
<p>Français CM1 facile :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1.5 points par mot</li><li>• Total : 30 points</li></ul>	<p>Français CM1 difficile :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1.5 points par erreur trouvée</li><li>• 1.5 points par erreur corrigée</li><li>• Total : 30 points</li></ul>
<p>Français CM2 facile :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 point par mot</li><li>• Total : 30 points</li></ul>	<p>Français CM2 difficile :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 point par erreur trouvée</li><li>• 1 point par erreur corrigée</li><li>• Total : 30 points</li></ul>



**Annexe 21 : GRILLE D'EVALUATION DES MATHEMATIQUES**

<p>Procédure : /3</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Non identifiable : 0</li><li>• Tâtonnement : 1</li><li>• Calcul posé : 2</li><li>• Calcul en ligne : 3</li></ul> <p>Calcul : /3</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• N'écrit pas le calcul : 0</li><li>• Technique opératoire fausse, résultat faux : 0.5</li><li>• Technique opératoire fausse, résultat juste : 1</li><li>• Technique opératoire juste, résultat faux : 2</li><li>• Technique opératoire juste, résultat juste : 3</li></ul> <p>Conclusion : /3</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pas de phrase de conclusion : 0</li><li>• Incohérente par rapport au résultat trouvé : 0.5</li><li>• Cohérente avec résultat trouvé : 2</li><li>• Correcte : 3</li></ul>	<p>Exercice :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Faux : 0</li><li>• Juste : 6</li></ul> <p>Total : /15</p> <p>Total des deux problèmes : /30</p>
---	---

## RESUME

Ce mémoire cherche à déterminer le lien qui pourrait exister entre la performance dans une discipline et la préférence que l'élève pourrait avoir pour cette discipline. Il s'appuie sur divers travaux concernant la perception des disciplines scolaires et les valeurs accordées aux différentes disciplines dans l'institution scolaire. Une méthodologie de recherche est proposée dans les disciplines des mathématiques et du français au cycle 3 dans l'objectif de vérifier ou de réfuter l'hypothèse selon laquelle la performance réalisée dans une discipline influe sur la préférence pour cette discipline.

**Mots-clés :** préférence, performance, discipline, genre, niveau de classe, CE2, CM1, CM2, mathématiques, français.

## SUMMARY

This master's thesis seeks to establish the potential link between performance in a discipline and pupil's affinity with that discipline. It granted lean on various research works about the school discipline's perception and the value grant to the different disciplines at school. A research methodology is proposed in mathematics and french for cycle III to confirm or in order to refute the hypothesis that performance in a discipline influences the affinity for this discipline.

**Keywords :** affinity, performance, discipline, gender, class level, CE2, CM1, CM2, mathematics, french.