

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

présenté à

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

par

SUZANNE BERNARD



**LE RETARD SCOLAIRE DES GARÇONS EXAMINÉ AU REGARD
DES QUALITÉS SCOLAIRES ATTENDUES PAR LES ENSEIGNANTES
DU PRIMAIRE.**

MAI 1995

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

AVANT-PROPOS

Cette recherche est le fruit de réflexions suscitant autant de questionnements que de réponses. Elle est issue de ma pratique pédagogique et y portera sa marque, je l'espère.

Ce rapport de recherche n'aurait pas été possible sans l'implication de ma tutrice, madame Gisèle Maheux. Tout au long des cours suivis jusqu'à la rédaction du rapport, elle a su être disponible, ouverte au caractère distinctif de ma pratique quotidienne. J'ai beaucoup apprécié travailler avec elle. J'aimerais remercier madame Pierrette Bouchard, professeure à l'université Laval, qui, lors d'une conférence donnée à l'UQAT, m'a mise sur la piste des stéréotypes sexuels. J'aimerais aussi remercier madame Louise Labelle, du service de psychologie de ma commission scolaire. Elle m'a soutenue dans certains moments difficiles, ne ménageant pas ses encouragements et me relançant dans le débat en questionnant mes arguments.

J'espère aussi faire partager les fruits de cette recherche à mes collègues qui ont si gentiment répondu à mon questionnaire.

RÉSUMÉ

Ce rapport de recherche se veut une étude exploratoire de la problématique des retards scolaires des garçons au primaire. Des données factuelles attirent l'attention sur des écarts entre les résultats scolaires des garçons et ceux des filles, dans tous les ordres d'enseignement.

Au coeur de l'action éducative, l'enseignante laisse paraître implicitement ou explicitement des attentes à l'endroit de ses élèves. Tout comme dans la société, le curriculum caché de l'enseignante n'est pas exempt des influences que peuvent avoir sur les normes et la pratique éducative les stéréotypes liés au sexe de ses élèves.

Le but de cette recherche consiste à mettre au jour les qualités scolaires attendues de la part des enseignantes du primaire à l'égard des filles et des garçons. Ces qualités scolaires attendues sont regroupées en des catégories qui permettent d'établir un bilan comparatif pour les garçons et les filles.

Les données sont recueillies à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignantes du primaire d'une commission scolaire. Ce questionnaire porte sur des attentes spécifiques et leur degré d'importance à l'égard des filles et des garçons.

L'analyse des données recueillies auprès des enseignantes laissent apparaître des différences statistiques significatives des attentes envers les filles et les garçons. Les stéréotypes liés au sexe et le degré d'attente différent selon qu'on soit fille ou garçon correspondent en partie seulement à la position des résultats scolaires, ce que viennent d'ailleurs aussi confirmer les études citées dans cette recherche. Il ressort qu'en général les attentes sont moins élevées envers les garçons qu'envers les filles en terme d'importance pour certaines qualités attendues. Cependant, les différences statistiques ne fournissent pas d'explications suffisantes des retards scolaires.

Comment remédier à la situation si ce n'est d'abord par une prise de conscience, de la part des enseignantes, de leur propre participation, plus ou moins consciente, dans la reproduction de cet état de faits. Un changement est-il possible s'il n'est précédé par un questionnement sur son propre rapport aux stéréotypes sexuels véhiculés en classe? De plus, il faudrait s'interroger sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves. Bref, il s'agit d'une investigation concernant le processus d'apprentissage des élèves, afin que celui-ci soit tout aussi signifiant pour les enseignantes que pour les élèves.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE	4
A) Les données statistiques de fréquentation scolaire	4
1. La situation au niveau provincial	4
2. La situation en Abitibi-Témiscamingue	6
B) Le cheminement et la réussite des filles et des garçons	6
1. La situation à l'échelle d'une commission scolaire	7
2. Le point de vue de l'enseignante titulaire	10
3. La question de recherche	11
CHAPITRE II : LE CADRE DE RÉFÉRENCE	13
A) Le curriculum caché	14
B) La socialisation scolaire	16
C) Rôle de l'enseignante, agente de socialisation	20
D) Le modèle de Douet	22

CHAPITRE III : BUTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	28
CHAPITRE IV : LA MÉTHODOLOGIE	31
A) Les sujets de l'étude	31
B) L'outil de cueillette des données	
1. Présentation	31
2. Validation du questionnaire	32
C) Les étapes de la recherche	
1. Cueillette de données	33
2. Traitement statistique et analyse des données	33
D) L'interprétation des données	34
CHAPITRE V : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	36
A) Analyse des résultats	
1. Le comportement général en classe	37
2. Le comportement vis-à-vis du travail scolaire	40
3. Le comportement vis-à-vis des autres enfants	41
4. Le comportement vis-à-vis de l'enseignante	43
5. Les qualités de type intellectuel	46
6. Les qualités de type moral	48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Nombre d'élèves en classe de cheminement particulier à la commission scolaire Harricana (1993-1994)	8
Tableau II	Comportement général en classe: pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons	39
Tableau III	Comportement général en classe: résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	40
Tableau IV	Comportement vis-à-vis du travail scolaire: pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons	41
Tableau V	Comportement vis-à-vis du travail scolaire: résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	42
Tableau VI	Comportement vis-à-vis des autres enfants: pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons	43
Tableau VII	Comportement vis-à-vis des autres enfants: résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	44
Tableau VIII	Comportement vis-à-vis de l'enseignante: pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons	45
Tableau IX	Comportement vis-à-vis de l'enseignante: résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	46
Tableau X	Qualités de type intellectuel: pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons	47
Tableau XI	Qualités de type intellectuel: résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	48
Tableau XII	Qualités de type moral: pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons	50

Tableau XIII	Qualités de type moral: résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	51
Tableau XIV	Pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons pour chacune des catégories	52
Tableau XV	Résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons	54

INTRODUCTION

L'éducation au Québec trouve ses fondements dans des principes démocratiques tels que l'accessibilité à l'école, l'égalité des chances, l'égalité des résultats. Cependant, ces principes sont remis en question par les résultats scolaires effectifs obtenus par les élèves. Ces résultats constituent actuellement une problématique dans notre réalité scolaire. Ce problème s'avère plus marqué chez les garçons: des enquêtes mettent en évidence que les élèves-garçons cumulent les difficultés. En effet, une proportion importante d'élèves-garçons du primaire et du secondaire éprouve des difficultés ponctuelles de retards et d'échecs scolaires. Le sujet à l'étude s'amorce sur ce constat et prend racine dans ma pratique d'enseignante.

Le premier chapitre de ce rapport de recherche présente essentiellement les données statistiques de l'état de scolarisation des élèves-filles et des élèves-garçons, au niveau local, régional et provincial.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence de cette étude en situant les concepts de curriculum caché, de socialisation scolaire et d'enseignante agente de socialisation. Ces concepts viennent baliser l'étude de la problématique du retard et de l'échec

scolaire dominant chez les garçons en mettant au jour le phénomène des attentes des enseignantes à l'endroit de chacun des sexes.

Le troisième chapitre présente les buts et limites de la recherche. Le but réfère à la pratique quotidienne de l'enseignante¹. Il consiste à dévoiler les qualités scolaires attendues par l'enseignante à l'égard des filles et des garçons. Plus précisément, il s'agit d'identifier selon la variable sexe, les attentes des enseignantes, à partir des six différentes catégories du travail scolaire, soit: le comportement général en classe, le comportement vis-à-vis du travail scolaire, le comportement vis-à-vis des autres enfants, le comportement vis-à-vis l'enseignante, les qualités de type intellectuel et les qualités de type moral.

Le quatrième chapitre présente la méthodologie utilisée. La cueillette des données est effectuée à l'aide d'un questionnaire écrit interrogeant les enseignantes du primaire sur les qualités attendues à l'égard de la fille et du garçon. Ce questionnaire est adressé à l'ensemble de la population enseignante d'une commission scolaire. Le traitement des données met en évidence la distribution des fréquences en pourcentage de même que le coefficient de relation pour chacune des catégories.

¹ Le terme «enseignante» est utilisé pour alléger le texte, sachant bien que plusieurs hommes exercent la profession d'enseignant au primaire.

Le cinquième chapitre fait état des résultats de l'analyse des données et de leur interprétation. La compilation des données présente les résultats comparés des attentes des enseignantes à l'endroit des filles et des garçons. Les résultats de la recherche soulèvent des réflexions sur notre pratique d'enseignement.

L'interprétation des résultats situe le questionnement au coeur de la problématique des apprentissages scolaires. Les attentes des enseignantes sont différentes à l'égard des filles et des garçons et semblent refléter les stéréotypes de sexe et l'effet Pygmalion.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ces dernières années au Québec le taux d'abandon scolaire a augmenté sensiblement. Des statistiques du Ministère de l'éducation du Québec (M.E.Q.) confirment cette réalité: le taux d'abandon passe de 27,2% en 1985-86 à 35,8% en 1987-88 (M.E.Q., 1991). Ce constat alarmant appelle à une réflexion sur les principes mêmes de notre système d'éducation. Dans le contexte de l'étude, les retards scolaires se manifestent par l'incapacité d'un élève d'atteindre les objectifs des programmes de mathématiques et de français. Supportée par le bulletin de fin d'étape, l'enseignante est la première à porter un jugement sur le niveau de performance de l'élève.

A) Les données statistiques de fréquentation scolaire

Les données statistiques de fréquentation scolaire attirent l'attention sur le phénomène des retards et des échecs scolaires inscrit depuis peu dans les priorités en éducation. De plus, une attention particulière quant au sexe de ceux et celles qui abandonnent est mise en évidence dans les données statistiques du M.E.Q.

1. La situation au niveau provincial

Les statistiques de la fréquentation scolaire au Québec font ressortir qu'au niveau secondaire, 35,7% abandonnent l'école et n'obtiennent pas de diplôme d'études (M.E.Q., 1991). Au M.E.Q. on reconnaît l'existence d'un lien très étroit entre l'échec et l'abandon scolaire, c'est-à-dire que plus l'élève cumule les échecs scolaires plus le risque est grand pour l'abandon.

Pour expliciter davantage cet état de faits, une étude longitudinale effectuée au Saguenay Lac-St-Jean (1981-1991) montre que les retards scolaires au primaire peuvent être décisifs pour le cursus scolaire des élèves. Entre autres, on a observé que l'âge des élèves à l'inscription en 1^{re} secondaire était un indicateur de la réussite scolaire. Lorsque l'élève est plus âgé que ses pairs en 1^{re} secondaire, soit qu'il ait plus de 12 ans (âge normal au début du secondaire), le pronostic de réussite pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est défavorable. Ces résultats mettent en évidence l'importance du cheminement scolaire des élèves au primaire. «Dans l'ensemble, les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire ont davantage tendance à abandonner leurs études secondaires que les autres élèves» (Groupe Ecobes, Cégep de Jonquière, 1993, p. 31).

Le retard scolaire pris à l'école primaire mérite une attention particulière dans le cadre du phénomène de l'abandon scolaire. Les difficultés sont responsables en bonne partie de l'abandon scolaire qui en résulte.

2. La situation en Abitibi-Témiscamingue

En Abitibi-Témiscamingue, 21,4% des élèves du primaire présentent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Cela représente un écart de 8 points supérieur à la proportion observée pour la province (Bradet, Chenard, 1991). L'élève identifié comme ayant un retard scolaire l'est en fonction des attentes et des normes en vigueur pour l'âge, le sexe et la culture concernée (M.E.Q., 1990).

Les données disponibles sur la situation des retards scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue démontrent que la problématique semble plus marquée dans cette région que dans les autres régions du Québec.

B) Le cheminement et la réussite des filles et des garçons

Les garçons et les filles ont un cheminement et un taux de réussite scolaire différents. En effet, le fait que les garçons accumulent plus de retards dans leurs études que les filles est reconnu et ce, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde (Giroux, Marie, 1989). Au Québec, au primaire en 1988-1989, 26,9% des garçons et 16,9% des filles accusent des retards scolaires (M.E.Q., 1991). Au secondaire, le M.E.Q. (1993) a ainsi établi que la probabilité d'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires était de 38,2% chez les garçons alors qu'elle était de 25,9% chez les filles. Le phénomène prend sa source au primaire: les garçons redoublent davantage et sont

plus nombreux à être en retard lors de leur passage au secondaire (Crires, 1993. Groupe Ecobes 1993).

Les données du M.E.Q. justifient un questionnement face aux retards scolaires des élèves-garçons au primaire et incitent à poser un regard plus scrutateur dans les lieux de pratique, les établissements scolaires. En Abitibi-Témiscamingue, l'observation des données concernant la clientèle qui accumule un retard scolaire rejoint les résultats des études sur la réussite scolaire des garçons et des filles au primaire et au secondaire. On peut en effet observer que les garçons sont deux fois plus nombreux à présenter des échecs que les filles en 4^e primaire, en 1^{er} secondaire et en 3^e secondaire (Larue, Chenard, 1984). Compte tenu des statistiques du M.E.Q. et des données de sous-scolarisation de la région observées par des chercheurs de l'Université du Québec, il semble pertinent de regarder dans notre propre commission scolaire la situation problématique de la réussite scolaire respective différente des filles et des garçons.

1. La situation à l'échelle d'une commission scolaire

Le phénomène observé à l'échelle du Québec et de l'Abitibi-Témiscamingue peut être vérifié au niveau de la commission scolaire Harricana: on constate que les garçons cumulent des retards scolaires plus importants que les filles. Selon une compilation des données effectuées en 1993-1994, dans tous les degrés de l'enseignement primaire on retrouve:

- en 1^{re} et 2^e années, 7 garçons et 5 filles pour un total de 12 élèves;
- en 3^e année, 8 garçons et 6 filles, pour un total de 14 élèves;
- en 4^e année, 12 garçons et 2 filles, pour un total de 14 élèves;
- en 5^e Année, 11 garçons et 3 filles, pour un total de 14 élèves;
- en 6^e année, 10 garçons et 4 filles, pour un total de 14 élèves.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont regroupés dans une classe spéciale, sous la responsabilité d'une enseignante. Ce groupe est identifié classe de cheminement particulier. Le tableau suivant présente le nombre total d'élèves inscrits en cheminement particulier et leur répartition selon le sexe. Ainsi, on note plus de retards scolaires chez les garçons que chez les filles. Les chiffres visualisent de manière frappante l'écart qui se creuse tout au long de la scolarité.

Tableau I
Nombre d'élèves en classe de cheminement particulier du primaire
à la commission scolaire Harricana (1993-1994)

	Total	Garçons	Filles
1 ^{re} et 2 ^e	12	7	5
3 ^e	14	8	6
4 ^e	14	12	2
5 ^e	14	11	3
6 ^e	14	10	4
		48	20

Source: Direction des services éducatifs C.S.H.

Lors des classements des élèves en cheminement particulier, les observations faites par les intervenantes, telles l'enseignante, la psychologue et la psycho-éducatrice interviennent dans le classement d'un élève qui affiche des difficultés. Entre autres observations, on note soit une lenteur marquée dans la réalisation de son travail, des difficultés au plan de la conceptualisation ou du raisonnement, notamment en français et en mathématiques. La synthèse de ces manifestations se fait en étude de cas. L'élève orienté vers une classe de cheminement particulier accuse un retard scolaire de 2 ans dans les matières de base soit le français et les mathématiques.

Dans mon école, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage mais qui n'accusent pas un retard scolaire de 2 ans sont suivis par une orthopédagogue. Les élèves ayant une aide ponctuelle avec une orthopédagogue sont dans des classes régulières. Ils sont retirés de la classe à certains moments de la journée et reçoivent individuellement de l'enseignement supplémentaire en français et en mathématiques. En orthopédagogie, on dénombre, au 1^{er} cycle, 28 garçons et 14 filles (1993).

Les renseignements et les analyses statistiques, les informations tirées de la recension d'écrits et les entretiens exploratoires mettent en évidence le fait que les élèves-garçons du primaire présentent un taux de retards scolaires supérieur aux filles.

Tous les éléments constituant la problématique n'éclairent qu'une partie de la réalité. En situation de classe, que demande-t-on à un élève? Les exigences et les

attentes de l'enseignante en matière d'apprentissages scolaires font-elles apparaître des conduites différentes de la part du garçon et de la fille?

2. Le point de vue de l'enseignante titulaire

Réfléchissant à ma pratique, je ne peux ignorer les retards scolaires qui se manifestent de manière évidente chez les élèves-garçons. J'ai observé chez certains d'entre eux une absence de goût pour l'effort que requiert le travail scolaire; on peut le constater, entre autres, par des notes plus faibles et par une forme plus fréquente de décrochage devant le travail à effectuer. Je suis confrontée quotidiennement à cette réalité. Des cours d'été offerts par la commission scolaire aux élèves qui échouent (7 garçons, 2 filles), les classes de cheminement particulier, l'aide pédagogique supplémentaire apportée par l'orthopédagogue n'améliorent pas beaucoup la situation. Cela m'incite à aborder l'exploration du phénomène des retards scolaires chez les garçons dans la perspective des différences sexuelles. Cette démarche ne peut que privilégier l'accroissement de meilleures interventions éducatives auprès de mes élèves.

Des observations directes en situation de pratique permettent de constater des différences entre les garçons et les filles. J'ai observé, d'une part; que les garçons résistent aux consignes, refusent l'autorité par du chahut ou de l'apathie et ils sont moins intéressés aux responsabilités de classe. Les garçons semblent agir comme s'ils étaient

en contradiction avec les exigences de l'enseignante. La conduite de ceux-ci pourrait contribuer à des retards dans les apprentissages scolaires.

D'autre part, j'ai observé que les filles par rapport aux garçons sont plus attentives aux consignes données et plus concentrées sur le travail; elles présentent des travaux mieux faits et participent davantage en classe à aider l'enseignante ou un élève dans le besoin. Par conséquent, les filles semblent créer de bonnes conditions pour la réussite aux apprentissages scolaires en situation de classe. Il semble exister une certaine relation entre les attentes de l'enseignante et la réussite scolaire des filles au primaire.

3. La question de recherche

Une étude conduite par Felouzis (1990) renforce notre questionnement. En effet, cette étude soutient le fait que les garçons et les filles ne répondent pas de la même façon aux attentes de l'enseignante en situation de classe. Ainsi les filles «présentent dès l'école maternelle plus de stabilité, plus de maîtrise de soi, plus d'autonomie dans l'exécution des tâches communes» (p. 274). Les filles semblent réaliser les attentes des enseignantes et ainsi créer les conditions d'une meilleure réussite scolaire. Du côté des garçons nous retrouvons une forte tendance à l'agitation en classe se traduisant par de la perturbation. Les garçons se comportent différemment des filles à l'égard des attentes des enseignantes. Ils semblent vouloir investir moins dans les apprentissages scolaires

que les filles. Ces constats justifient la pertinence d'explorer les retards scolaires des garçons sous l'angle des attentes des enseignantes à l'égard des filles et des garçons.

Quels sont les enjeux interactionnels enseignantes-élèves? Qu'exige-t-on tacitement et respectivement à l'endroit du garçon et de la fille? Les attentes, parfois exprimées, parfois implicites, des enseignantes du primaire en situation de classe sont-elles les mêmes pour les élèves des deux sexes?

L'intention générale de cette étude consiste à explorer le phénomène des retards scolaires des garçons en examinant les attentes des enseignantes à l'égard des élèves en tant que garçons et filles.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente la définition de certains concepts, afin de pouvoir saisir la compréhension de la problématique des retards scolaires chez les garçons.

Le premier concept concerne le curriculum. Il réfère au curriculum formel qui énonce les orientations du ministère de l'Éducation de même que les savoirs à enseigner aux élèves du primaire. En situation de classe, l'enseignante transmet les savoirs à enseigner aux élèves. La transmission de ces savoirs est influencée par un contenu idéologique et culturel permis par la société. Les attentes et les exigences de l'enseignante à l'égard des élèves s'inscrivent dans les contenus implicites du curriculum formel. Derrière le curriculum formel apparaît ainsi l'existence d'un curriculum caché.

Le deuxième concept touche la socialisation scolaire. La socialisation différente des garçons et des filles est un élément à considérer en relation avec les performances scolaires, ceci nous amène à percevoir les effets limitatifs des stéréotypes par rapport aux deux sexes.

Le dernier concept porte sur le rôle de l'enseignante comme agente de socialisation. L'école primaire au Québec est un milieu féminisé : 83,8% des postes

d'enseignement sont occupés par des enseignantes (Gouvernement du Québec, 1988). On retrouve ici l'idée que l'enseignante participe à la transmission des valeurs, notamment aux caractéristiques qui distinguent les garçons et les filles. L'enseignante est considérée comme l'actrice principale dans les interactions quotidiennes avec l'élève. Elle est aussi un être sexué ayant acquis en grandissant des normes culturelles et sociales définies et acceptées par la société. On suppose que les normes intégrées influencent les attentes et les exigences de l'enseignante à l'égard du garçon et de la fille. Ainsi, il apparaît que l'identité² propre de l'enseignante agit sur l'expectative et l'aspiration des élèves. Après tout, n'est-elle pas elle-même le produit de son parcours identitaire et culturel ?

A) Le curriculum caché

Dans le cadre d'une institution scolaire, le curriculum prend la forme d'une programmation et de situations d'apprentissage vécues par l'élève. Selon Perrenoud (1994, p. 64), «Le curriculum formel est un monde de textes et de représentations. Les lois qui assignent les buts, les programmes à mettre en oeuvre, les méthodes recommandées, imposées, et tous les moyens d'enseignement prétendent assister ou régir l'action pédagogique». Le curriculum renvoie donc aux programmes d'études définis par le

²

Erikson (1972, p. 49) définit l'identité comme «la perception de la similitude avec soi-même et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité».

ministère afin de planifier, d'organiser, d'intégrer et de transmettre ces savoirs aux élèves. En situation de classe, l'enseignante dispense les savoirs scolaires des matières au programme: français, mathématiques et sciences. L'enseignante ne se contente pas seulement de répéter tous ces savoirs scolaires, elle les interprète, les adapte, les organise selon la représentation qu'elle s'en fait. Cela ne se fait pas en toute neutralité. Selon Duru-Bellat (1990) «l'enseignante est une actrice». En effet, elle interagit en situation de classe et alimente sa relation avec la fille et le garçon, toujours en fonction de sa propre identité.

En outre, de manière implicite, c'est-à-dire non formulée, mais qu'on peut supposer, le curriculum véhicule des normes, des comportements adaptés et des valeurs morales, désignant un ensemble de savoirs sociaux que l'enseignante incarne en situation de classe. Perrenoud (1994) associe le «curriculum caché» aux apprentissages que les élèves font, référant à ceux d'autre nature que les savoirs prescrits au programme. On peut parler alors de curriculum caché. Par ailleurs, Duru-Bellat (1990, p. 31) soutient que le curriculum caché est un «aspect non accessoire des objectifs du cursus, non inclus explicitement dans les programmes officiels, mais inculqués de manière diffuse». Alors les sens du mot caché signifie «consciemment inaperçu mais très actif concrètement» (ibid. p. 209).

Le curriculum caché est notamment porteur de stéréotypes sexuels qui spécifient le rôle respectif de la fille et du garçon. Ces différences se traduisent par des attentes implicites. Dans la plupart des cas, ces attentes ne sont pas communiquées aux élèves de façon explicite.

Ainsi, en classe, on apprend les rôles respectifs de la fille et du garçon définis par les stéréotypes: être un bon élève, respecter et se conformer aux attentes de l'enseignante. Progressivement ces savoirs sociaux sont transmis, assimilés et intériorisés par l'élève à l'école comme dans la société. Ainsi à l'instar de Duru-Bellat (1990), les savoirs sociaux font partie d'éléments du curriculum caché. Ils pourraient contribuer à l'atteinte de meilleurs résultats, si l'élève se conforme et s'adapte aux exigences scolaires.

Par conséquent, les comportements, attitudes et le rôle inculqués aux garçons et aux filles répondent aux attentes implicites de l'enseignante, de l'école et de la société qui véhiculent elles-mêmes ces différences.

B) La socialisation scolaire

La socialisation est le «processus par lequel les membres d'une collectivité apprennent les modèles de leur société, les assimilent et en font leurs règles de vie personnelle» (Conseil du Statut de la femme, 1983, p. 7). Cette affirmation est reprise

par Bertrand et Valois (1982, p. 74) qui situent notre système d'éducation dans le paradigme rationnel, c'est-à-dire «une organisation qui a comme fonction de perpétuer les valeurs sociales déterminées par les traditions et les normes de la société. Elle [l'école] contribue à maintenir l'ordre et la stabilité des orientations culturelles». Selon cette perspective, les enseignantes sont des agentes de socialisation qui transmettent des valeurs et des connaissances aux élèves. Filles et garçons doivent s'adapter aux caractéristiques et sont amenés implicitement à accepter comme normal les images créées par la société. À cet égard, la définition des rôles réfère à des valeurs différentes à l'endroit des filles et des garçons. Un ensemble de caractéristiques et de valeurs, qui déterminent une identité différente, est associé à chaque sexe. Comme le constatent certains auteurs, notamment Baudelot et Establet (1992, p. 54), le concept de «stéréotypes de sexe» indique que chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe». Par conséquent, d'une manière générale, l'enfant entre dans un monde profondément structuré selon le sexe.

Lorsque l'enfant arrive à l'école, la construction de l'identité masculine ou féminine est déjà présente et en accord avec les stéréotypes établis par une culture donnée. Comme le souligne Bouchard (1993, p. 14), «Ces représentations que sont les stéréotypes, ont une fonction de constitution cohérente de la réalité et d'orientation dans un environnement social où les stéréotypes masculins et féminins sont largement partagés.»

À cet égard l'élève intériorise les normes et les orientations du groupe culturel auquel il appartient.

D'une façon générale, les caractéristiques attendues de la part du garçon privilégient les comportements et les attitudes d'indépendance, d'affirmation de soi, d'agressivité. Inversement, les caractéristiques féminines, soit la disponibilité, la soumission, tendent à organiser les comportements et les attitudes des filles. En fait, l'enseignante dans sa classe demande à l'élève d'écouter, de travailler, de parler au moment opportun ou de garder le silence, selon les diverses situations pédagogiques. L'élève doit s'adapter aux consignes demandées par l'enseignante, les comportements les plus appropriés selon l'enseignante sont plus souvent le fait de bons élèves. À l'instar de Felouzis (1990, p. 274) qui souligne que cette adaptation aux consignes exigées de l'enseignante passe par l'exercice de «métier d'élève» faisant partie du savoir-faire à maîtriser à l'école et constate également que ces comportements constituent «des facteurs non cognitifs de la réussite scolaire». En effet, ces comportements acquis tout au long de la socialisation sont différenciés selon le sexe et plus proches des attentes de l'enseignante pour les filles que pour les garçons. Il semble que les garçons et les filles ont des attitudes et des comportements différents dans le milieu scolaire. C'est donc une forte intégration scolaire qui prédispose à la réussite et la performance scolaire.

Cette comparaison entre garçons et filles montre bien le poids des déterminants sociaux sur les comportements des élèves qui définissent la bonne petite fille et le bon petit garçon. En ce sens, dans le milieu scolaire, les stéréotypes alimentent la perception de l'enseignante, à l'effet qu'elle doit maintenir les valeurs et les orientations culturelles qui y sont véhiculées.

La recherche de Felouzis (1990, p. 506) dégage certains fondements sociologiques qui sous-tendent les différences de réussite scolaire selon le sexe. Il démontre que la combinaison de plusieurs facteurs contribuerait à la réussite:

«C'est d'abord en se comportant de manière plus adaptée aux exigences de l'institution que les filles trouvent les moyens de dépasser les garçons dans la compétition scolaire. Les filles modulent leur comportement selon les attentes de l'enseignante. Mais c'est aussi dans leur rapport à l'école que les filles trouvent les moyens de surpasser les garçons: leur adhésion aux normes et valeurs de l'institution, plus fréquente que chez les garçons quel que soit le milieu social d'origine, crée les conditions de leur meilleure réussite scolaire».

En conclusion à son étude, Felouzis (1990) souligne que la conformité comportementale, manifestée dans l'institution scolaire par la participation scolaire, le contrôle de soi et l'accomplissement des tâches fait en sorte que les filles accèdent à une meilleure réussite scolaire et que les garçons deviennent perdants par des comportements non conformes aux attentes de l'enseignante.

Tout se passe comme si les filles se reconnaissaient davantage dans les attentes de l'enseignante. Les comportements acquis tout au long de la socialisation familiale et

scolaire pour les filles semblent plus proches des attentes des enseignantes. Les filles, par leur socialisation, ont tendance à accepter plus facilement les contraintes scolaires et à les intérioriser, tandis que les garçons se distinguent par des comportements différents. Ils semblent refuser l'autorité en place en ignorant les attentes de l'enseignante. Le garçon est associé à des caractéristiques non participatives, non conformistes vis-à-vis l'institution scolaire. Un regard sur la socialisation des garçons et des filles permet de voir à quel point la représentation des stéréotypes de sexe est partagée par l'environnement familial et scolaire. Dans le même sens, Duru-Bellat (1990; p. 207) exprime dans une étude «qu'en général et dans le milieu scolaire en particulier, les stéréotypes contribuent à forger les perceptions des maîtres des deux sexes, c'est-à-dire qu'ils repèrent les comportements des garçons et des filles qui vont dans le sens attendu».

Cette façon d'observer les différences de réussite scolaire justifie la pertinence de questionner la présence d'une différence dans les attentes implicites des enseignantes à l'égard de la fille et du garçon.

C) Rôle de l'enseignante, agente de socialisation

En tant qu'actrice principale de l'institution scolaire, l'enseignante tient une place primordiale dans les interactions avec les élèves. En contact constant avec les élèves de la classe, l'enseignante témoigne d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'inté-

rêts. Toutes les activités de la classe sont à l'image d'une structure sociale qui impose des rôles, des valeurs et des attentes. Quant au contenu des interactions, l'enseignante anticipe différents comportements de la part des filles et des garçons. Un retour réflexif sur la pratique quotidienne d'enseignante dans sa classe permet de constater la présence de remarques faites aux garçons et qui portent surtout sur la discipline: «Tais-toi», «Prends ta place». Celles adressées aux filles sont souvent liées au renforcement: «Quel beau travail!», «Continue tu es capable!», «Tu es gentille», «Merci de ton aide». En tout temps, les comportements attendus sont omniprésents et prennent diverses formes selon le contexte. Par conséquent, le portrait des élèves que se fait l'enseignante est lié à des différences de sexe qui prennent forme en classe et dans la société au sens large.

L'enseignante, comme tout membre de la société, est le produit du milieu duquel elle est issue et influencée par le rôle et l'identité que son éducation culturelle lui a transmis. La mère s'occupe de l'éducation des enfants, elle en tient toute la responsabilité. Le père est vu comme ayant peu de compétence dans les soins donnés aux enfants. Selon Evans, cité par Bouchard (1993, p. 25), «Cette lecture du genre se répercute dans les attitudes et les comportements». La représentation qu'a l'enseignante de la fille et du garçon a sûrement des répercussions sur les élèves. On suppose que l'enseignante, inconsciemment, fait une différence dans ses attentes à l'égard de la fille et du garçon.

Une étude conduite par Douet (1987) souligne l'importance du rôle de l'enseignante qu'elle entretient notamment de la conception de l'élève, lorsqu'elle fait la classe. Il a d'abord cherché à mettre en évidence le modèle de référence proposé aux enseignantes dans le but d'expliciter les attentes et les exigences de celles-ci, car il ne fait pas de doute que des liens existent entre les qualités scolaires et les attentes des enseignantes. Douet explore les attentes des enseignantes communiquées aux élèves.

Le portrait de l'élève est caractérisé par des qualités indispensables identifiées par les enseignantes. Ce portrait repose sur un modèle de référence auquel l'enseignante se réfère plus ou moins intuitivement en situation de classe. Ces qualités formulées semblent influencer l'enseignante dans ses attitudes et dans ses attentes éducatives. Notre étude emprunte le modèle de référence de Douet.

D) Le modèle de Douet

Afin d'aborder le modèle, Douet a choisi 21 qualités parmi celles que les enseignantes déclarent les plus souhaitables chez leurs élèves. Les 21 qualités se rapportent à différentes catégories du travail scolaire. Selon Douet, les qualités se regroupent en six catégories distinctes:

- comportement général en classe (attitudes, discipline);
- comportement vis-à-vis du travail scolaire (intérêt, attention, soin, résultats en classe, travail personnel);

- comportement vis-à-vis des autres enfants en classe (agressivité, camaraderie, acceptation des règles sociales en classe);
- comportement vis-à-vis de l'enseignant (politesse, obéissance, correction, disponibilité);
- qualités de type intellectuel;
- qualités de type moral (bonne ou mauvaise volonté).

L'identification des qualités scolaires, placées par ordre d'importance, annoncent clairement les attentes et les exigences des enseignants par rapport aux élèves. La liste suivante présente les qualités scolaires valorisées par les enseignants français à l'égard des élèves.

Qualités scolaires présentées par Douet (1987)

- être motivé, intérêt pour la classe
- savoir s'autogérer, qualité de débrouillardise
- capacité à fournir des efforts
- être attentif, capacité d'attention
- ne pas être agressif envers les autres enfants
- être bon camarade
- disponibilité
- avoir un bon esprit d'organisation

- ne pas faire preuve de mauvaise volonté
- être soigneux, qualités d'ordre et de soin
- travail personnel; savoir ses leçons
- travail personnel; avoir de bons résultats
- être poli
- être respectueux (envers le maître, les autres)
- savoir se tenir tranquille (capacité d'auto-contrôle)
- savoir se taire
- être intelligent (capacités intellectuelles)
- ne pas copier sur les autres
- ne pas discuter les ordres (du maître)
- être correct au plan vestimentaire
- ne pas se faire remarquer

Selon nos sources, Douet n'a pas regroupé clairement les qualités scolaires attendues des enseignants selon les différentes catégories du travail scolaire qu'il propose. Pour le besoin de la recherche, nous avons élaboré, avec la collaboration d'enseignantes, une catégorisation précise pour chacune des qualités.

La description suivante présente les différentes catégories du travail scolaire en y intégrant les qualités, tout en adaptant la formulation de quelques-unes d'entre elles.

DIFFÉRENTES CATÉGORIES DU TRAVAIL SCOLAIRE

1. COMPORTEMENT GÉNÉRAL EN CLASSE (ATTITUDES, DISCIPLINE)

- Être motivé, intérêt pour la classe
- Savoir s'autogérer, qualité de débrouillardise
- Rendre service, être disponible
- Avoir le sens de l'organisation
- Capacité d'auto-contrôle
- Savoir se taire
- Ne pas se faire remarquer par des comportements négatifs

2. COMPORTEMENT VIS-À-VIS DU TRAVAIL SCOLAIRE

- Être attentif, capacité d'attention
- Être soigneux et ordonné
- Savoir ses leçons
- Avoir de bons résultats

3. COMPORTEMENT VIS-À-VIS DES AUTRES ENFANTS

- Bannir l'agressivité dans ses comportements avec ses pairs
- Avoir une bonne relation avec les autres élèves
- Être poli envers ses pairs

4. COMPORTEMENT VIS-À-VIS L'ENSEIGNANTE

- Être positif face aux règles de l'école, de la classe
- Accepter les ordres de l'enseignante
- Être respectueux envers son enseignante et les autres

5. QUALITÉS DE TYPE INTELLECTUEL

- Capacités intellectuelles

6. QUALITÉS DE TYPE MORAL

- Fournir des efforts, faire preuve de bonne volonté
- Être propre et décent
- Faire ses travaux sans copier sur les autres

Dans la foulée de cette recherche, il apparaît intéressant et pertinent d'explorer le modèle de référence proposé par Douet auprès des enseignantes du primaire de mon milieu. Plus précisément, il s'agit de tenter de cerner les qualités scolaires attendues par celles-ci à l'égard des garçons et des filles. Le genre est-il, dans ce modèle de référence, une variable discriminante?

Les concepts de curriculum caché, de socialisation scolaire et d'enseignante agente de socialisation, opérationnalisés par le modèle de Douet, forment le cadre conceptuel de la recherche. Ces concepts sous-tendent des liens qui pourraient fournir des pistes de réflexion sur la situation problématique, celle de la réussite scolaire respective des filles et des garçons.

D'abord, on reconnaît dans le curriculum caché l'importance implicite des attentes des enseignantes à l'endroit des filles et des garçons. Ces attentes sont teintées par les stéréotypes établis par notre culture et qui entrent en jeu lorsque l'enseignante fait la classe.

La socialisation scolaire renvoie aux deux acteurs principaux de l'école soit l'élève et l'enseignante. Ils sont associés à des rôles sociaux respectifs qui dictent ce que l'on attend d'eux. Produit d'une socialisation liée à son sexe, la fille adhérerait plus facilement aux attentes de l'enseignante. Cela semble créer pour elle des conditions d'une meilleure réussite scolaire, tandis que le garçon semble se distancer des exigences

de l'enseignante. Ces différences de comportements du garçon et de la fille trouvent-elles des correspondances dans les attentes des enseignantes?

L'enseignante agente de socialisation reproduit, par son identité socio-culturelle, les valeurs attendues par la société. Ces valeurs s'expriment par des attentes et des exigences qui expriment un modèle de référence à l'égard de la fille et du garçon. Ces attentes et ces exigences désirées par l'enseignante comportent-elles des différences en rapport avec le sexe de ses élèves?

CHAPITRE III

BUTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

La problématique des retards scolaires des garçons est mise en évidence au niveau provincial par des données statistiques du M.E.Q., au niveau d'une commission scolaire par ses propres données de clientèles et de manière qualitative, au niveau de la classe par des observations accumulées dans ma pratique d'enseignement. Le cadre de référence proposé situe cette problématique dans la perspective de l'existence d'un curriculum implicite porteur de stéréotypes sexuels véhiculé à travers la pratique de l'enseignante.

Dans cette perspective, le but consiste à mettre au jour les différentes qualités scolaires attendues par l'enseignante à l'endroit des filles et des garçons qui constituent son groupe-classe. Plus précisément, il s'agit d'explorer, selon la variable sexe, les attentes des enseignantes du primaire à partir des différentes catégories du travail scolaire proposées par Douet, à savoir: le comportement général en classe (les attitudes et la discipline); le comportement vis-à-vis du travail scolaire (intérêt, attention, soin, résultats en classe, travail personnel); le comportement vis-à-vis des autres enfants (agressivité, camaraderie, acceptation des règles sociales en classe); le comportement vis-à-vis de l'enseignant (politesse, obéissance, correction, disponibilité); les qualités de type intellectuel ainsi que les qualités de type moral (bonne ou mauvaise volonté). Il est à noter

que le questionnaire de Douet est de source française. L'étude est exploratoire: en effet, aucune expertise québécoise et abitibienne sur la question des attentes implicites des enseignantes du primaire à l'endroit de leurs élèves n'a été recensée.

L'étude s'adresse à la population enseignante de niveau primaire d'une même commission scolaire dont les écoles sont situées en milieu rural et urbain. Cette commission scolaire est l'employeur de la chercheuse. Cette recherche exploratoire est fortement orientée vers la réflexion et l'action dans le milieu professionnel.

Les enseignantes et les enseignants ont été rejoints par l'intermédiaire de l'école et invités à répondre à un questionnaire portant sur les qualités scolaires de l'élève. En acceptant de collaborer, les enseignantes et les enseignants du primaire de la commission scolaire Harricana, incluant ceux et celles de cheminement particulier et les enseignantes et enseignants spécialistes, sont appelés à s'interroger sur leur propre pratique éducative. Cette recherche touche à des valeurs et à des attitudes personnelles, ce qui en fait une entreprise difficile. Elle explore une dimension de la relation que l'enseignante établit avec les élèves dans la salle de classe. L'exploration de ce phénomène peut provoquer une certaine gêne chez les enseignantes, ce que j'ai d'ailleurs noté lors de la rencontre de validation du questionnaire. Quelques commentaires recueillis confirment ce fait: «Nous allons voir resurgir le type d'éducation reçue». «Je croyais que j'étais juste avec tous

mes élèves». «Il va falloir me réajuster». Ce phénomène d'auto-évaluation devra être pris en considération dans les limites de la recherche.

Cette recherche permettra d'identifier les qualités scolaires attendues, c'est-à-dire ce que l'on dit attendre précisément de la fille et du garçon en situation de classe dans les limites des catégories décrites ci-dessus. L'outil de cueillette de données est un questionnaire élaboré en France (Douet) et adapté aux fins de cette étude. Un questionnaire écrit interroge les enseignantes sur les attentes et exigences à l'égard de la fille et du garçon. Pour ne pas influencer les réponses ultérieures des enseignantes, la présentation du questionnaire ne faisait pas mention des objectifs de la recherche, espérant ainsi contrôler en partie le biais de désirabilité sociale inévitable. Les données ne permettront pas d'expliquer l'échec scolaire des garçons mais apporteront plutôt une réflexion sur de possibles différences quant aux exigences des enseignantes en fonction du sexe de leurs élèves.

CHAPITRE IV

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons les sujets qui ont collaboré à la recherche, l'outil de cueillette et les différentes étapes qui constituent la méthodologie, soit la cueillette des données, le traitement statistique, l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

A) Les sujets de l'étude

Les sujets de l'étude sont des enseignantes et des enseignants du primaire d'une même commission scolaire. Les soixante-dix (70) répondantes et répondants ayant accepté de collaborer se répartissent comme suit: soixante-trois (63) femmes et sept (7) hommes dont cinquante-trois (53) oeuvrant en enseignement régulier, douze (12) spécialistes et cinq (5) enseignantes en cheminement particulier.

B) L'outil de cueillette des données

1. Présentation

L'outil de cueillette des données est un questionnaire conçu et validé par Douet (1987) en France, qui a été modifié pour inclure la variable sexe. Chacune des qualités

scolaires est considérée par rapport à la variable sexe permettant ainsi une comparaison entre les attentes des enseignantes à l'endroit des filles et des garçons.

Le questionnaire fournit une liste de qualités scolaires auxquelles les enseignantes devront attribuer une importance, selon une échelle établie correspondant à la qualité attendue à l'égard de la fille et du garçon. Les enseignantes qui remplissent le questionnaire doivent alors dire si chacune de ces qualités leur paraissent très importante (1), assez importante (2), peu importante (3), pas importante (4). Les enseignantes sont appelées à répondre selon l'interprétation personnelle qu'elles ont de ces qualités.

2. Validation du questionnaire

Dans un premier temps, quatre enseignantes du primaire de mon école ont accepté de prendre connaissance, de s'exprimer et de discuter les items proposés dans le questionnaire de Douet.

Après une première lecture du questionnaire, nous avons abordé et discuté chacune des qualités mentionnées pour en arriver à un consensus. Tout en respectant les différentes catégories du travail proposées par Douet, nous avons ajouté, retranché, reformulé l'appellation des qualités dans un langage familier pour les enseignantes. Après cette reformulation, chacune des quatre enseignantes a répondu au questionnaire.

Tel que spécifié ci-dessus, ce questionnaire demande à l'enseignante de se positionner à un niveau précis sur une échelle graduée de 1 à 4 par rapport à une affirmation.

C) Les étapes de la recherche

1. Cueillette des données

La cueillette de données s'effectue à la commission scolaire Harricana. Je me rends dans chacune des écoles du primaire pour remettre une copie du questionnaire à chaque enseignante. Chacune d'elle reçoit l'assurance que la provenance des résultats obtenus demeurera confidentielle.

Chaque enveloppe renferme une lettre de présentation (annexe 2), le questionnaire (annexe 2) et une enveloppe de retour adressée à mon nom. Le questionnaire est envoyé dans les écoles à 110 enseignantes. Sur ce nombre, 70 enseignantes ont répondu au questionnaire. Un taux de participation de 63,6% a été enregistré.

2. Traitement statistique et analyse des données

Le traitement des données est effectué avec le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) qui permet une analyse descriptive des attentes des enseignantes à l'égard des filles et des garçons. Un test de cohérence interne est utilisé pour vérifier si les qualités scolaires sont bien catégorisées. Nous notons qu'une seule qualité «éviter

de se faire remarquer par des remarques négatives» dans la catégorie «comportement général en classe» chez les garçons n'était pas cohérente avec les autres qualités (c.f. ch. II p. 24).

Le pourcentage des cotes respectivement attribuées aux garçons et aux filles sur l'échelle d'appréciation est établi pour chacune des catégories du travail scolaire, faisant ressortir les attentes exprimées à l'égard de l'un et l'autre sexe. La moyenne (M_y) des attentes tant à l'endroit des filles et des garçons se visualise pour chacune des catégories. Par rapport à la moyenne, la dispersion des attentes, l'écart-type (δ), est également calculé. La distribution des cotes attribuées aux garçons et aux filles est vérifiée par le test t. Nous rappelons que le test t est un test paramétrique utilisé dans l'analyse de la différence entre les moyennes des filles et des garçons. Le P confirme ou non une différence statistique significative des attentes des enseignantes à l'égard des filles et des garçons.

D) L'interprétation des données

L'interprétation des données recueillies au moyen du questionnaire s'effectue au regard des concepts développés plus haut, soit le curriculum caché, la socialisation scolaire et l'enseignante agente de socialisation. La mise en relation de ces trois concepts interpelle l'enseignante et l'élève en situation de classe. L'enseignante transmet des savoirs et des attentes explicites et implicites à ses élèves qui apparaissent dans un

curriculum caché. À son tour, l'élève, par la socialisation familiale et scolaire, réagit différemment, selon le sexe, aux attentes de l'enseignante. Ce rationnel permet de supposer que l'enseignante, elle-même produit de la société, manifeste des attentes différentes à l'endroit des filles et des garçons.

La méthodologie retenue pour atteindre les objectifs de la recherche est donc de type descriptif. Un questionnaire tiré de Douet, portant sur leurs attentes à l'égard de leurs élèves-filles et de leurs élèves-garçons est adressé à chacune de mes collègues de l'enseignement primaire de ma commission scolaire. Le traitement des données fait ressortir la valeur relative de l'importance accordée à chacune des qualités attendues à l'égard des filles et à l'égard des garçons. L'interprétation des résultats obtenus est effectuée à la lumière du curriculum caché véhiculé en classe, soumis aux stéréotypes de sexe et influencé par l'enseignante agente de socialisation.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies sur la question des qualités scolaires attendues à l'endroit des filles et des garçons par les enseignantes du primaire. Ce chapitre comprend deux points. Le premier point précise les catégories du travail scolaire, explicitant la définition des qualités scolaires qui y sont rattachées. Le deuxième point présente l'interprétation des données recueillies auprès des enseignantes, principales agentes concernées par cette recherche. À la lumière de ces résultats, se dégagent des pistes de réflexions sur de possibles différences quant aux attentes des enseignantes en fonction du sexe de leurs élèves.

Pour chacune des catégories, on présente les résultats en pourcentage selon les cotes attribuées par les enseignantes pour les filles et pour les garçons: 1 (très important), 2 (assez important), 3 (peu important) et 4 (pas important). On y présente également la moyenne (M_v) et la dispersion des valeurs respectivement accordées aux attentes à l'égard des filles et des garçons. Pareillement, les tableaux présentent les résultats du calcul du coefficient de Pearson et du test t illustrant s'il existe ou non des différences statistiques significatives entre les attentes. La valeur requise pour être significative doit être $P < 0,05$. Plusieurs tableaux (II à XIII) visualisent ces résultats rassemblés et résument l'ensemble des résultats des répondantes présentés préalablement en pourcentage

pour chacune des catégories scolaires. Enfin, le tableau XV permet de voir l'ensemble des résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons.

On présente l'interprétation des résultats en relation avec les différentes perspectives conceptuelles, afin de contribuer à la compréhension de la problématique des retards scolaires des garçons.

A) Analyse des résultats

1. Le comportement général en classe

Le comportement général en classe se réfère à la façon de se comporter en classe et à la discipline personnelle de l'élève. La qualité «être motivé et intérêt pour la classe» correspond à l'adoption d'un comportement intéressé aux activités d'apprentissage et aux activités de classe. La qualité «savoir s'autogérer, qualité de débrouillardise» définit un élève qui prend en charge la construction de son savoir. La qualité «rendre service, être disponible» rend compte d'un élève qui est prêt à aider ses pairs et l'enseignante au besoin. La qualité «avoir le sens de l'organisation» est associée à l'élève qui planifie ses loisirs et ses devoirs afin de mener à terme ses obligations. La qualité «capacité d'auto-contrôle» caractérise l'élève qui maîtrise son comportement face à des situations conflictuelles. La qualité «savoir se taire» se présente chez l'élève par un contrôle de ses interventions verbales dans la classe. La qualité «éviter de se faire remarquer par des

comportements négatifs» définit l'élève qui se conduit de façon plaisante à l'égard de ses pairs et de son enseignante.

Le tableau II contient les résultats en pourcentage obtenus par les répondantes pour l'ensemble des qualités scolaires de la catégorie «Comportement général en classe». L'intérêt de ces résultats réside dans la distribution des répondantes selon les cotes à l'égard des filles et des garçons. Dans le cas des filles, les répondantes accordent à ces attentes une grande importance (1) ou assez d'importance (2) dans des proportions respectives de 87,1% et 12,9%. Les cotes 3 (peu important) et 4 (pas important) n'ont obtenu aucun pourcentage. Dans le cas des garçons, les répondantes accordent à ces attentes une grande importance (1) ou assez d'importance (2) ou peu d'importance (3) et pas d'importance (4) à ces dimensions dans des proportions respectives de 81,4%, 15,6%, 1,4% et 1,4%. Le tableau II illustre ces observations.

Tableau II
Comportement général en classe: pourcentage des répondantes
selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons

	1	2	3	4
Filles	87,1	12,9	—	—
Garçons	81,4	15,6	1,4	1,4

1 Très important 3 Peu important
2 Assez important 4 Pas important

Selon les résultats obtenus dans la catégorie «Comportement général en classe», il apparaît des différences entre les garçons et les filles. Les répondantes expriment des attentes moins élevées à l'égard des garçons que des filles.

Aux dires des enseignantes, lors de la validation du libellé des qualités, celles-ci s'attendent à retrouver chez les garçons et les filles les mêmes qualités scolaires. Ce que l'on attend des filles l'est aussi des garçons. Les résultats obtenus lors de la compilation des données, et présentés au tableau III, font état d'attentes élevées tant à l'égard des filles (1,6) que des garçons (1,7). Cette moyenne tend légèrement vers une importance moindre dans le cas de ces derniers. La dispersion des attentes est plus grande ($\delta=0,55$) à l'égard des garçons qu'à l'égard des filles ($\delta=0,32$). Les enseignantes semblent en désaccord dans la façon de distribuer les cotes respectives des attentes à l'égard des garçons et des filles ($t: -2,58$); il en résulte une différence statistique significative ($P:0,01$). Le tableau III illustre ces observations.

Tableau III
Comportement général en classe: résultats comparés
des attentes à l'égard des filles et des garçons

Comportement général en classe	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,6 (0,32)	-2,58	0,01
Garçons	1,7 (0,55)		

2. Le comportement vis-à-vis du travail scolaire

Le comportement vis-à-vis du travail scolaire se définit par l'attention, les résultats en classe et le travail personnel. La qualité «être attentif, capacité d'attention» distingue l'élève qui se concentre sur les activités d'apprentissage proposées par l'enseignante.

La qualité «être soigneux et ordonné» qualifie l'élève par la présentation de travaux bien faits et par la propreté de son matériel scolaire. La qualité «savoir ses leçons» définit l'élève qui intègre et assimile de nouveaux apprentissages. La qualité «avoir de bons résultats» résulte d'une bonne compréhension des objectifs d'apprentissage dans les évaluations formatives et sommatives.

Pour l'ensemble des qualités de la catégorie «Comportement vis-à-vis du travail scolaire», nous remarquons, qu'à l'égard des filles, les enseignantes accordent une grande importance (1) et ou assez d'importance (2) à ces attentes dans des proportions respectives de 72,9% et 27,1%. Les cotes 3 et 4 n'ont obtenu aucun pourcentage. À l'égard des garçons, nous retrouvons les pourcentages de 67,1%, 31,5% et 1,4%, distribués par les répondantes. La cote 4 n'a obtenu aucun pourcentage. Le tableau IV illustre ces observations.

Tableau IV
Comportement vis-à-vis du travail scolaire: pourcentage des répondantes
selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons

	1	2	3	4
Filles	72,9	27,1	—	—
Garçons	67,1	31,5	1,4	—

1 Très important 3 Peu important

2 Assez important 4 Pas important

La présence de ces différents pourcentages souligne qu'en fonction du sexe, les enseignantes semblent tolérer un comportement vis-à-vis du travail scolaire moins exigeant pour les garçons que pour les filles.

Les résultats comparés des attentes des répondantes dans la catégorie «Comportement vis-à-vis du travail scolaire», font état d'une similitude au niveau de la moyenne chez l'élève-fille (1,6) et chez l'élève-garçon (1,7). La dispersion des attentes est plus grande à l'égard des garçons ($\delta=0,46$) qu'à l'égard des filles ($\delta=0,42$). Les enseignantes semblent en désaccord dans la façon de distribuer les cotes respectives des attentes à l'égard des filles et des garçons (t : -2,47); il en résulte donc une différence statistique significative (P : 0,02). Le tableau V visualise ces observations.

Tableau V
Comportement vis-à-vis du travail scolaire: résultats comparés
des attentes à l'égard des filles et des garçons

Comportement vis-à-vis du travail scolaire	M_y (δ)	t	P
Filles	1,6 (0,42)	-2,47	0,02
Garçons	1,7 (0,46)		

3. Le comportement vis-à-vis des autres enfants

Le comportement vis-à-vis des autres enfants définit l'agressivité, la camaraderie et l'acceptation des règles sociales en classe. La qualité «bannir l'agressivité dans ses

comportements avec ses pairs» réfère à l'adoption de comportements positifs à l'égard de ses pairs en classe. La qualité «avoir une bonne relation avec les autres élèves» distingue l'élève qui accepte les différences des autres élèves par une approche positive. La qualité «être poli envers ses pairs» caractérise l'élève ayant une conduite conforme aux attentes de ses camarades de classe.

Les résultats en pourcentage des répondantes font état d'attentes assez importantes (1), très importantes (2) et peu importantes (3) pour les filles dans des proportions respectives de 54,7%, 43,8%, 1,4%. La cote 4 n'a obtenu aucun pourcentage. Dans le cas des garçons, la distribution de répondantes selon les cotes (1, 2, 3, 4) se situe dans des proportions respectives de 55,8%, 38%, 2,8% et 1,4%. Le tableau VI présente ces observations.

Tableau VI
Comportement vis-à-vis des autres enfants: pourcentage des répondantes
selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons

	1	2	3	4
Filles	54,7	43,8	1,4	—
Garçons	55,8%	38,0	2,8	1,4

1 Très important 3 Peu important
2 Assez important 4 Pas important

La présence de cette différence semble souligner que les enseignantes partagent des attentes plus ou moins élevées par rapport aux normes comportementales entre pairs en situation de classe.

Les résultats obtenus lors de la compilation des données et présentés au tableau VII font état d'attentes élevées tant à l'égard des filles (1,5) que des garçons (1,5). Toutefois la dispersion des attentes est plus grande (δ : 0,49) à l'égard des garçons qu'à l'égard des filles (δ : 0,39). Les enseignantes semblent en désaccord dans la façon de distribuer les cotes respectives des attentes à l'égard des filles et des garçons (t : -0,71); il en résulte donc une différence significative (P : 0,04). Le tableau VII présente ces observations.

Tableau VII
Comportement vis-à-vis des autres enfants: résultats comparés
des attentes à l'égard des filles et des garçons

Comportement vis-à-vis des autres enfants	M_y (δ)	t	P
Filles	1,5 (0,39)	-0,71	0,04
Garçons	1,5 (0,49)		

4. Le comportement vis-à-vis de l'enseignante

Le comportement vis-à-vis de l'enseignante définit l'obéissance, la disponibilité et la politesse à l'égard de celle-ci. La qualité «être positif face aux règles de l'école, de la

classe» caractérise l'élève qui respecte les règles de conduite à l'école et dans la classe. La qualité «accepter les ordres de l'enseignante» distingue l'élève qui se conforme aux attentes implicites et explicites de l'enseignante. La qualité «être respectueux envers son enseignante et les autres» définit l'élève qui accepte les figures d'autorité.

À l'égard des filles, les répondantes considèrent ces attentes assez importantes (1) et très importantes (2) dans des proportions respectives de 81,4% et 18,6%. Les cotes 3 et 4 n'ont obtenu aucun pourcentage. À l'égard des garçons, les répondantes accordent à ces attentes une grande importance (1), assez d'importance (2) et peu d'importance (3) dans des proportions respectives de 77,1%, 21,5%, 1,4%. La cote 4 (pas important) n'a obtenu aucun pourcentage. Le tableau VIII visualise ces observations.

Tableau VIII
Comportement vis-à-vis de l'enseignante: pourcentage des répondantes
selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons

	1	2	3	4
Filles	81,4	18,6	—	—
Garçons	77,1	21,5	1,4	—

1 Très important 3 Peu important
2 Assez important 4 Pas important

Selon les résultats obtenus dans la catégorie «Comportement vis-à-vis de l'enseignante», il apparaît une tolérance à l'égard des garçons dans les règles de conduite vis-à-vis de l'enseignante.

Les résultats obtenus lors du traitement des données, et visualisés au tableau VIX, font état d'attentes élevées tant à l'égard des filles (1,4) que des garçons (1,5), bien que cette moyenne t tende légèrement vers une importance moindre dans le cas de ces derniers. La dispersion des attentes est plus grande ($\delta=0,45$) à l'égard des garçons que des filles ($\delta=0,37$). Les enseignantes semblent en désaccord dans la façon de distribuer les cotes respectives des attentes à l'égard des garçons et des filles ($t:-2,48$); il en résulte donc une différence statistique significative ($P:0,02$). Le tableau IX présente ces observations.

Tableau IX
Comportement vis-à-vis de l'enseignante: résultats comparés
des attentes à l'égard des filles et des garçons

Comportement vis-à-vis de l'enseignante	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,4 (0,37)	-2,48	0,02
Garçons	1,5 (0,45)		

5. Les qualités de type intellectuel

Les qualités de type intellectuel définissent les capacités intellectuelles de l'élève. Celui-ci devrait maîtriser les objectifs d'apprentissage de son niveau de scolarité et progresser selon un rythme régulier pour ce qui a trait aux nouvelles acquisitions de connaissances scolaires.

Nous remarquons que parmi les résultats obtenus pour la catégorie «Qualités de type intellectuel», les enseignantes accordent à ces attentes assez d'importance (1), beaucoup d'importance (2), peu d'importance (3) et pas d'importance (4) dans des proportions respectives de 18,6%, 50%, 27,1% et 4,3% dans le cas des filles. À l'égard des garçons, les répondantes ont accordé à ces attentes, selon les mêmes cotes (1, 2, 3, 4), les pourcentages suivants: 12,9%, 51,4%, 31,4% et 4,3%. Le tableau X visualise ces observations.

Tableau X
Qualités de type intellectuel: pourcentage des répondantes
selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons

	1	2	3	4
Filles	18,6	50	27,1	4,3
Garçons	12,9	51,4	31,4	4,3

1 Très important 3 Peu important
2 Assez important 4 Pas important

À la lumière de ces données, peut-il apparaître une différence dans le parcours des écoliers selon la variable sexe ? Les enseignantes semblent exiger, à l'égard des garçons, des performances moins élevées dans le cheminement du cursus scolaire.

Selon les résultats comparés au tableau XI, les répondantes considèrent ces attentes assez importantes tant à l'égard des filles (2,2) que des garçons (2,3), bien que cette moyenne tende légèrement vers une importance moindre dans les cas de ces derniers. La dispersion des attentes à l'égard des garçons est plus petite ($\delta=0,74$) qu'à l'égard des filles ($\delta=0,78$). Les enseignantes semblent en désaccord dans la façon de répartir les cotes respectives à l'égard des garçons et des filles ($t: -2,17$), il en résulte donc une différence statistique significative ($P: 0,03$).

Tableau XI
Qualités de type intellectuel: résultats comparés
des attentes à l'égard des filles et des garçons

Qualités de type intellectuel	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	2,2 (0,78)	-2,17	0,03
Garçons	2,3 (0,74)		

6. Les qualités de type moral

Les qualités de type moral définissent la bonne ou mauvaise volonté perçue chez l'élève. La qualité «fournir des efforts, faire preuve de bonne volonté» caractérise l'élève qui veut réussir en y mettant tous les efforts possibles. La qualité «être propre et décent» distingue l'élève, fier de sa personne, démontrant une tenue vestimentaire conforme aux règlements de l'école. La qualité «faire ses travaux sans copier sur les autres» définit l'élève honnête dans la présentation de ses travaux.

Les résultats en pourcentage obtenus des répondantes à l'ensemble des qualités scolaires de la catégorie «Qualités de type moral» présentent pour les filles et les garçons les mêmes valeurs, assez importantes (1) et très importantes (2), dans des proportions respectives de 21,4% et 17,1%. Dans le cas des filles, les enseignantes accordent à ces attentes peu d'importance (3) dans une proportion de 1,4%; la cote 4 n'a obtenu aucun pourcentage. Dans le cas des garçons, les répondantes n'accordent pas d'importance (4) à ces attentes, dans une proportion de 1,4%. Le tableau XII illustre ces observations.

Tableau XII
Qualités de type moral: pourcentage des répondantes
selon les cotes attribuées pour les filles et les garçons

	1	2	3	4
Filles	81,4	17,1	1,4	—
Garçons	81,4	17,1	—	1,4

1 Très important 3 Peu important
 2 Assez important 4 Pas important

L'enseignante semble exprimer les mêmes attentes à l'égard des filles et des garçons dans cette catégorie. On s'attend à retrouver les conduites permises et acceptées par la société tant à l'égard des garçons que des filles.

Selon les résultats comparés du tableau XIII, les répondantes considèrent ces attentes très importantes tant à l'égard des filles (1,5) que des garçons (1,6), bien que cette moyenne tende légèrement vers une importance moindre dans le cas de ces derniers. La dispersion des attentes est plus grande chez les garçons ($\delta=0,49$) que chez les filles ($\delta=0,43$). Les enseignantes semblent en désaccord dans la façon de distribuer les cotes respectives à l'égard des garçons et des filles ($t: -1,93$). Cependant ce résultat n'amène pas de différence statistique significative. Le tableau XIII visualise ces observations.

Tableau XIII
Qualités de type moral: résultats comparés
des attentes à l'égard des filles et des garçons

Qualités de type moral	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,5 (0,43)	-1,93	N.S.
Garçons	1,6 (0,49)		

Ce chapitre fait état des résultats de l'enquête menée auprès des enseignantes du primaire d'une commission scolaire, portant sur les qualités scolaires attendues à l'égard des filles et des garçons. Le tableau XIV offre une vue d'ensemble de tous les pourcentages accordés aux attentes selon les cotes, par les enseignantes, à l'égard des garçons et des filles dans chacune des catégories, soit: le comportement général en classe, le comportement vis-à-vis du travail scolaire, le comportement vis-à-vis l'enseignante, les qualités de type intellectuel, le comportement vis-à-vis des autres enfants, les qualités de type moral.

Tableau XIV
Pourcentage des répondantes selon les cotes attribuées
pour les filles et les garçons
pour chacune des catégories du travail scolaire

Comportement général en classe

	1	2	3	4
Filles	87,1	12,9	—	—
Garçons	81,4	15,6	1,4	1,4

1 Très important 3 Peu important

2 Assez important 4 Pas important

Comportement vis-à-vis du travail scolaire

Filles	72,9	27,1	—	—
Garçons	67,1	31,5	1,4	—

Comportement vis-à-vis de l'enseignante

Filles	81,4	18,6	—	—
Garçons	77,1	21,5	1,4	—

Qualités de type intellectuel

Filles	18,6	50	27,1	4,3
Garçons	12,9	51,4	31,4	4,3

Comportement vis-à-vis des autres enfants

Filles	54,7	43,8	1,4	—
Garçons	55,8	38,0	2,8	1,4

Qualités de type moral

Filles	81,4	17,1	1,4	—
Garçons	81,4	17,1	—	1,4

L'ensemble des résultats comparés des attentes à l'égard des filles et des garçons apparaissent au tableau XV. Dans l'ensemble des résultats, il semble que les enseignantes s'attendent à retrouver les mêmes qualités scolaires tant chez les filles que chez les garçons. En effet, les moyennes apparaissent aux tableaux comparatifs et les tableaux illustrant en % confirment des attentes élevées autant à l'endroit des garçons qu'à l'endroit des filles. Cependant, les enseignantes ne s'entendent guère sur la distribution des cotes correspondant à l'importance accordée à ces attentes. On observe donc une différence statistique significative entre les attentes à l'égard des filles et des garçons dans toutes les catégories sauf une, soit celle des qualités de type moral. Cependant, les faibles écarts en termes de pourcentages nous incitent à être critique et prudent dans les données statistiques.

Cette lecture permet une vue d'ensemble des résultats présentés préalablement, permettant de faire ressortir des éléments de réflexion qui peuvent nous aider à mieux reconnaître les éléments de la problématique.

Tableau XV
Résultats comparés des attentes
à l'égard des filles et des garçons

Comportement général en classe	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,6 (0,32)	-2,58	0,01
Garçons	1,7 (0,55)		

Comportement vis-à-vis du travail scolaire	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,6 (0,42)	-2,47	0,02
Garçons	1,7 (0,46)		

Comportement vis-à-vis des autres enfants	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,5 (0,39)	-0,71	0,04
Garçons	1,5 (0,49)		

Comportement vis-à-vis de l'enseignante	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,4 (0,37)	-2,48	0,02
Garçons	1,5 (0,45)		

Qualités de type intellectuel	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	2,2 (0,78)	-2,17	0,03
Garçons	2,3 (0,74)		

Qualités de type moral	$M_y (\delta)$	t	P
Filles	1,5 (0,43)	-1,93	N.S.
Garçons	1,6 (0,49)		

Dans le cadre de la recherche, les attentes implicites et explicites des enseignantes trouvent-elles correspondances dans les stéréotypes définis par la société? Les enseignantes contribuent-elles à l'état actuel des caractéristiques ou des traits qui sont propres à chaque sexe? Enfin serait-il possible de supposer que l'effet Pygmalion intervienne dans les attentes des enseignantes en fonction du sexe de leurs élèves? Ces questions viennent compléter l'analyse et seront discutées dans la partie interprétation.

Ces questions mènent à une prise de conscience sur des sujets d'échange intéressants pour les enseignantes. La partie interprétation permettra d'exprimer notre compréhension de ces résultats et ultérieurement de proposer des pistes de changement d'attitudes dans nos actions quotidiennes en classe.

B - INTERPRÉTATION

L'enseignante, agente de socialisation, accueille l'élève héritier de tout un bagage culturel et social originant de la famille et de la société en général. L'enseignante, à son tour, transmet des valeurs et des croyances. Des attentes implicites et explicites sont aussi exprimées à l'égard du garçon et de la fille (Felouzis, 1990). Ces attentes émergent de représentations et de valeurs auxquelles l'enseignante se réfère plus ou moins explicitement pour appuyer son action quotidienne (Felouzis, 1990).

Dans cette perspective, les résultats statistiques semblent marqués par de légères différences entre les attentes à l'égard des filles et des garçons. Ces différences sont organisées sur la base des stéréotypes de sexes (Zazzo, 1993). Ces résultats montrent également des différences en terme de degré d'importance accordé aux attentes à l'endroit des garçons et des filles.

Le résultat des données recueillies auprès des enseignantes permet d'établir certains liens entre le degré d'importance des attentes et les stéréotypes de sexe à l'égard des garçons et des filles.

1. Le jeu de stéréotypes de sexes sur les attentes

À la lumière de l'analyse statistique des données, il semble que les attentes à l'égard des garçons et des filles soient influencées par des stéréotypes bien définis. De manière générale, les stéréotypes attribués à l'un ou l'autre sexe semblent influencer les attentes des enseignantes par rapport à chacun d'eux. Ainsi, d'une part, l'importance accordée aux attentes à l'égard des garçons paraissent refléter les stéréotypes tels le laisser-aller, le chahut et l'agressivité. D'autre part, les stéréotypes attribués aux filles, tels la docilité, le sens de la discipline et la dépendance, semblent également correspondre à des attentes particulières des enseignantes à leur égard.

Les enseignantes renforceraient les comportements agressifs et indépendants du garçon et ceux de dépendance et d'émotivité de la fille (Simmons, 1980). Les travaux de Belotti (1975, p. 64), par exemple, décrivent comment, de manière spontanée et inconsciente, «Les maîtres jouent très fréquemment sur les différences entre les garçons et filles et incorporent des stéréotypes de sexe dans leurs interactions». Cette position semble être partagée par Felouzis (1990, p. 218) qui, s'appuyant sur une recherche, discute «des effets de l'individu entretenant un rapport plus ou moins proche avec la définition sociale de son sexe en tant que norme sociale». Il s'agit de prendre conscience et de reconnaître explicitement en tant qu'acteurs de l'école que les normes sociales sont présentes dans la vie de l'école.

Par ailleurs, dans la pratique, l'enseignante se fait un point d'honneur d'affirmer ses intentions de justice et d'équité envers ses élèves. En fait, les enseignantes respectent le curriculum formel en formulant le désir des mêmes attentes à l'égard des garçons et des filles. Mais pour remplir ce parcours scolaire, l'enseignante fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important et nécessaire. On voit bien la dimension du curriculum caché qui est alors liée à une part de subjectivité. La mise en relation de ces observations tirées de la pratique avec les données analysées, soulèvent la question de la valorisation des stéréotypes de sexe féminin tels la coopération, la constance et l'effort dans le quotidien scolaire. Selon ce raisonnement, l'enseignante s'attendrait à de moins bonnes performances de la part des garçons en raison même des stéréotypes qui leur sont attribués tels l'indépendance, le moins d'attention aux efforts et le refus de l'autorité; ceux-ci seraient moins favorables à la réussite scolaire.

L'observation des performances des élèves en situation de classe, dans le quotidien de la pratique, permet de constater que l'enseignante semble influencer l'élève dans les efforts à fournir selon l'importance accordée aux attentes. Par des comportements intériorisés, différents à l'égard du garçon et de la fille, l'enseignante véhicule sa représentation culturelle de la société. Ainsi, les attentes qu'elle transmet aux élèves peuvent alors refléter l'éducation et les valeurs qu'elle a reçues dans cette société. Ce constat va dans le sens de l'affirmation de l'étude de Zazzo (1993, p. 58) à l'effet que « nous tentons par tous les moyens de protéger nos stéréotypes dans la mesure où ils sont garants de la

stabilité et d'acceptation de la société qui nous entoure». Les stéréotypes socialement construits programment et limitent les comportements des garçons et des filles. Par conséquent, à chaque sexe est associé un ensemble de caractéristiques et de valeurs attendues. C'est peut-être par le biais des stéréotypes de sexe que les enseignantes indiquent à l'élève la justesse de certains comportements.

Les interactions qui prennent place dans le déroulement quotidien de la classe apparaissent marquées par le sexe de l'élève. Par ailleurs, peut-on penser que l'«effet Pygmalion», selon le sexe, agit sur les attentes des enseignantes envers leurs élèves et influence la réussite scolaire de la fille et du garçon?

2. L'effet Pygmalion

L'étude de Rosenthal (1968) indique que les attentes des enseignantes à l'égard du rendement de leurs élèves peuvent avoir un effet significatif sur ce rendement. Lorsque les attentes sont élevées à l'égard des enfants, leur rendement scolaire est meilleur que lorsque les attentes sont faibles. De nombreuses études ont par la suite tenté de vérifier ce phénomène appelé l'effet Pygmalion (Brophy, 1983). En outre, plusieurs chercheurs sont convaincus de l'importance opérationnelle des effets d'attentes chez les enseignantes.

Selon cette théorie, il apparaît que le degré d'exigence de l'enseignante à l'égard du garçon tend à provoquer une conformité de la part de l'élève qui est proportionnelle au niveau plus ou moins élevé de l'attente. Plus l'exigence est élevée, plus l'élève semble percevoir positivement le degré d'attente qu'on a de ses potentialités. Par conséquent, l'élève ambitionne d'exceller et s'y applique davantage. À cet effet, Duru-Bellat souligne que «ce message implicite, perçu par l'élève est susceptible d'avoir une valeur instrumentale, c'est-à-dire d'entraîner effectivement le comportement (moindre capacité, moindre réussite) supposé» (1990, p. 66).

Dans la pratique d'enseignement, nous pouvons remarquer ce niveau d'aspiration chez l'élève-fille au travers des comportements facilitant la réussite: présentation de travaux structurés, planification de l'étude, le sens de la discipline. Dans le cas de l'élève-garçon, nous pouvons remarquer le peu d'importance accordé aux matières académiques par exemple, le moins d'attention aux efforts et à l'étude, de l'impertinence dans ses gestes. Toutefois, il ne faut pas attribuer cette source d'influence uniquement à l'école. Ces différences d'attentes à l'égard de la performance scolaire originent souvent de la famille.

Cependant, les faibles écarts des attentes des enseignantes envers les garçons et envers les filles, et le fait que nous retrouvons plus du double des garçons à être placés en cheminement particulier par rapport aux filles nous amène à s'intéresser davantage à la gamme de stratégies utilisées par les élèves face au travail scolaire. Par conséquent,

il s'agit de s'interroger sur la façon dont les élèves-garçons exercent aujourd'hui leur métier d'élève.

La part du jeu des stéréotypes de sexe dans la scolarisation et la part d'influence des attentes de l'enseignante semblent avoir des répercussions sur les retards scolaires des garçons. Nous pouvons supposer que les deux jouent sur la performance scolaire. Le poids relatif de la part de l'un et de l'autre demeure à découvrir.

CONCLUSION

Cette recherche se veut un début de réflexion et de prise de conscience de mes perceptions et de mes attentes en tant qu'enseignante du primaire à l'égard des filles et des garçons. Les résultats présentés invitent l'enseignante à se préoccuper du phénomène des retards scolaires chez les garçons. Une meilleure connaissance des faits s'avère souvent le point de départ de l'évolution d'une situation.

La problématique soulevée fait ressortir des différences dans le cheminement scolaire des élèves filles et les élèves garçons tant au niveau provincial, régional que local. Par ailleurs, dans ma pratique d'enseignante, j'observe cette réalité préoccupante, notamment les nombreux retards scolaires des élèves garçons au primaire. Cet état de faits laisse supposer la présence d'un malaise au sein de notre système d'éducation.

L'exploration de la problématique des différences de cheminement entre les élèves-filles et les élèves-garçons fait appel à différentes perspectives conceptuelles telles le curriculum caché, la socialisation scolaire et le rôle de l'enseignante, agente de socialisation, qui s'articulent autour de la problématique. Une étude de Douet (1987) nous sert de guide pour déterminer les qualités scolaires attendues des enseignantes à l'égard des élèves.

Le but de la recherche implique les enseignantes du primaire qui doivent reconnaître les qualités scolaires attendues à l'endroit des filles et des garçons, plus précisément de déterminer l'importance qu'elles accordent à ces attentes selon la variable sexe. Nous ne pouvons pas être certain que les répondantes ont la même compréhension des énoncés. Toutefois, cet ensemble d'énoncés empruntés à Douet, a été validé par quatre enseignantes.

La méthodologie utilisée dans cette étude demande aux enseignantes du primaire d'une même commission scolaire de répondre à un questionnaire écrit. Le traitement statistique des données permet une analyse descriptive des attentes des enseignantes à l'égard des filles et des garçons.

L'analyse fait ressortir la distribution des répondantes selon les cotes (1, 2, 3 et 4) en regard des qualités scolaires attendues. Dans l'ensemble, les résultats obtenus de la part des enseignantes permettent d'observer certaines différences dans les attentes à l'égard des filles et des garçons. En définitive, les différences observées au niveau de l'importance des attentes et de l'influence des stéréotypes de sexe laisse entrevoir des différences au niveau des performances scolaires des élèves-filles et des élèves-garçons. Les résultats de la recherche nous amènent à réaliser qu'il faut au préalable une prise de conscience du phénomène avant d'accéder aux solutions.

Par mon rôle privilégié auprès de l'élève, comme enseignante je peux agir immédiatement dans le concret. Lorsque je fais la classe, de nombreuses situations se prêtent bien à faire tomber certains préjugés, par exemple reconnaître des activités sexistes perçues dans mon environnement et dans ma classe.

Dans ma pratique d'enseignante, j'observe le manque de sérieux pour les matières académiques chez les élèves-garçons. En conséquence, il faudrait valoriser les matières académiques telles le français, les mathématiques et l'anglais. Parmi les moyens à utiliser, accueillir des travailleurs et travailleuses et des professionnels et professionnelles de différents milieux, susceptibles de faire valoir aux yeux des élèves, notamment des élèves-garçons, l'importance et les liens entre les matières académiques et leur application dans la vie professionnelle.

À notre commission scolaire, des rencontres pédagogiques entre les enseignantes ont eu lieu afin d'exprimer les difficultés rencontrées en classe et de saisir les nouvelles réalités psychoéducatives et psychosociales. Dans une perspective plus élargie, la présentation des résultats de la recherche pourraient interroger les stratégies pédagogiques utilisées en classe, notamment ce que l'on attend des filles et des garçons vis-à-vis du travail scolaire. Par conséquent, les enseignantes, conscientes du phénomène des retards scolaires et des attentes différentes à l'endroit des filles et des garçons, pourraient en dégager des leçons. Cela pourrait entraîner une série d'actions concrètes favorisant l'émergence de nouvelles valeurs et attitudes à l'endroit des élèves.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADLER, P.S. J. KLESS et P. ADLER. «Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls», dans Sociology of Education, Vol 65 (July), 1992: 169-187 p.

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, R. Allez les filles, Paris, Seuil, 1992, 242 p.

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, R., Les filles et les garçons dans la compétition scolaire, Données sociales, Paris, 1990.

BELOTTI, Elena Gianini. Du côté des petites filles, Paris, Édition des femmes, 1975, 251 p.

BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul. Les options en éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 190 p.

BOUCHARD, Pierrette. Notes de recherche, CRIRES, Université Laval, 1993, 32 p.

BOUCHARD, Pierrette et ST-AMANT, Jean-Claude. L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles): une réflexion sur les notions de réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale, CRIRES, Université Laval, 1993, 24 p.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. La reproduction, Paris, Édition de minuit, 1970.

BRADET, Pierre et CHENARD, Pierre. L'état de scolarisation en Abitibi-Témiscamingue, rapport descriptif, Université du Québec, 1991, 90 p.

Bulletin de la Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires, Allez les gars, février-mars 1995, pp. 6-7.

CLOUTIER, Richard et RENAUD, André. Psychologie de l'enfant, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1990, 773 p.

COLLECTIF, Clio. L'histoire des femmes au Québec, Montréal, Les Quinze, 1992, 514 p.

COMMISSION SCOLAIRE HARRICANA, Services éducatifs, Description des services particuliers offerts aux élèves en difficultés graves d'adaptation ou d'apprentissage au primaire, Avril 1995.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, Québécoises, égalité et indépendance, numéro spécial du bulletin, 1983.

DELAMONT, Sara. Sex roles and the school, London & New York, Routledge, 2nd edition, 1990, 153 p.

DOUET, Bernard. Discipline et punitions à l'école, France, P.U.F., 1987, 195 p.

DURU-BELLAT, Marie. L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?, L'Harmattan, 1990, 229 p.

DURU-BELLAT, Marie. Le fonctionnement de l'orientation Genèse des inégalités sociales à l'école, Delachaux et Niestlé, Paris, 1988, 200 p.

DURU-BELLAT, Marie et HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 1992, 219 p.

ERIKSON, Eric. Adolescence et crise, la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, 269 p.

EVANS, Terry. A Gender agenda, a Sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools, Sydney, Allen and Unwin, 1988, 162 p.

FELOUZIS, Georges. Le collège au quotidien, Paris, P.U.F., 1994, 232 p.

FELOUZIS, Georges. Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième, Aix-en-Provence, thèse de doctorat, 1990, 546 p.

FELOUZIS, Georges. Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons, Revue française de sociologie, XXXIV, n° 2, 1993

GIROUX, Marie. «L'abandon des études au secondaire», Coordination des projets spéciaux, M.E.Q., 1989.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Acquisition d'attitudes non-sexistes dans les pratiques et activités pédagogiques, M.E.Q., Québec, 1988, 78 p.

LARUE, Andrée et CHENARD, Pierre. L'état de scolarisation en Abitibi-Témiscamingue, rapport explicatif, Université du Québec, Ste-Foy, 1991, rapport explicatif, 61 p.

MACCOBY, Eleanor. «Le sexe, catégorie sociale», dans Actes de la recherche en sciences sociales, n° 83, juin 1990, pp.81-25.

Ministère de l'Éducation. Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire I, Québec, 1993, 80 p.

Ministère de l'Éducation. Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire, Québec, 1991, 55 p.

Ministère de l'Éducation. Les visées et les pratiques de l'école primaire, Avis au ministère de l'Éducation, Québec, 1987, 44 p.

PERRENOUD, Philippe, Curriculum: le formel, le réel, le caché, dans La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, 1994, pp. 61-75.

SUBERATS, M. et BRULLET, C. «Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans des classes en Catalogne», dans Recherches féministes, vol 1, n° 1, pp. 47 à 59.

VEILLETTE, Suzanne et PERRON, Michel et HÉBERT, Gilles. Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial, Cegep de Jonquière, 1993, 157 p.

VILLENEUVE, Raymonde. Le sexisme à l'école primaire, Bureau de la coordination à la condition féminine, Ministère de l'Éducation, 1983, 161 p.

ZAZZO, Bianka, Féminin masculin à l'école et ailleurs, Paris, P.U.F., 1993, 203 p.

ZAZZO, Bianka, Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, Enfance, n° 4, 1982, pp. 267-282.

ANNEXE 1

FORMULATION ADAPTÉE
DE LA LISTE DES QUALITÉS SCOLAIRES DE DOUET

Dans votre pratique d'enseignante, quel est votre (très, assez, peu, pas important) degré d'attente par rapport à la fille et au garçon pour chacune de ces qualités sous-mentionnées?

- Être motivé, intérêt pour la classe
- Savoir s'autogérer, qualité de débrouillardise
- Fournir des efforts, faire preuve de bonne volonté
- Être attentif, capacité d'attention
- Bannir l'agressivité dans ses comportements avec ses pairs
- Avoir une bonne relation avec les autres élèves
- Rendre service, être disponible
- Avoir le sens de l'organisation
- Être positif face aux règles de l'école, de la classe
- Être soigneux et ordonné
- Savoir ses leçons
- Avoir de bons résultats
- Être poli envers ses pairs
- Être respectueux envers son enseignante et les autres
- Capacité d'auto-contrôle
- Savoir se taire
- Capacités intellectuelles
- Faire ses travaux sans copier sur les autres
- Accepter les ordres de l'enseignante
- Être propre et décent
- Éviter de se faire remarquer par des comportements négatifs

ANNEXE 2

Le 3 juin 1994

Bonjour,

Voilà déjà plus d'un an que je travaille avec acharnement mon projet de recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation.

Le moment est venu de vous demander votre collaboration à l'avancement de mon travail. J'apprécierais votre aide pour compléter ma recherche. J'ai besoin de la perception, de la connaissance et de l'expérience de mes collègues.

Auriez-vous l'amabilité de compléter ce questionnaire et de m'en faire parvenir les réponses dans l'enveloppe pré-adressée à mon nom et déposée au secrétariat avant le _____ 1994.

En vous remerciant de votre obligeance, j'espère un jour être en mesure de vous rendre la pareille.

Votre collègue enseignante,

Suzanne Bernard

/sb

p.j. (1)

QUESTIONNAIRE

RENSEIGNEMENTS

Enseignant(e) : régulier ☐₁ cheminement particulier ☐₂
spécialiste ☐₃

Groupe d'âge : 20-30 ans ☐₄ 30-40 ans ☐₅
40-50 ans ☐₆ 50-60 ans ☐₇

Niveau d'enseignement : 1^{er} cycle ☐₈ 2^e cycle ☐₉

Nombre d'années d'enseignement : moins de 5 ☐₁₀ 5-10 ☐₁₁
10-15 ☐₁₂ 15 et + ☐₁₃

Degré de scolarité : 15 ☐₁₄ 16 ☐₁₅ 17 et + ☐₁₆

Sexe : F ☐₁₇ M ☐₁₈

Milieu rural ☐₁₉ Milieu urbain ☐₂₀

Les renseignements demandés serviront à
l'analyse statistique de la recherche.

PRÉSENTATION

Les qualités suivantes décrivent en détail le portrait de l'élève idéal. En référence à votre pratique d'enseignement, quelle importance accordez-vous à ces qualités en situation de classe?

Veuillez qualifier le degré d'importance de ces qualités selon les cotes suggérées (1, 2, 3, 4). Attribuez s.v.p. une cote pour chacune des qualités pour les garçons et attribuez une cote pour chacune des qualités pour les filles.

- | | | | |
|----|-----------------|----|---------------|
| 1- | très important | 3- | peu important |
| 2- | assez important | 4- | pas important |

FILLES

		1 Très imp.	2 Assez imp.	3 Peu imp.	4 Pas imp.
F ₁	Être motivée, intérêt pour la classe	☐	☐	☐	☐
F ₂	Savoir s'autogérer, qualité de débrouillardise	☐	☐	☐	☐
F ₃	Fournir des efforts, faire preuve de bonne volonté	☐	☐	☐	☐
F ₄	Être attentive, capacités d'attention	☐	☐	☐	☐
F ₅	Bannir l'agressivité dans ses comportements avec ses pairs	☐	☐	☐	☐
F ₆	Avoir une bonne relation avec les autres élèves	☐	☐	☐	☐
F ₇	Rendre service, être disponible	☐	☐	☐	☐
F ₈	Avoir le sens de l'organisation	☐	☐	☐	☐
F ₉	Être positive face aux règles de l'école, de la classe	☐	☐	☐	☐
F ₁₀	Être soigneuse et ordonnée	☐	☐	☐	☐
F ₁₁	Savoir ses leçons	☐	☐	☐	☐
F ₁₂	Avoir de bons résultats	☐	☐	☐	☐
F ₁₃	Être polie envers ses pairs	☐	☐	☐	☐
F ₁₄	Être respectueuse envers son enseignant et les autres	☐	☐	☐	☐
F ₁₅	Capacité d'autocontrôle	☐	☐	☐	☐
F ₁₆	Savoir se taire	☐	☐	☐	☐
F ₁₇	Capacités intellectuelles	☐	☐	☐	☐
F ₁₈	Faire ses travaux sans copier sur les autres	☐	☐	☐	☐
F ₁₉	Accepter les ordres de l'enseignant	☐	☐	☐	☐
F ₂₀	Être propre et décente	☐	☐	☐	☐
F ₂₁	Éviter de se faire remarquer par des comportements négatifs	☐	☐	☐	☐