

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

BENOÎT POULIOT

ATTITUDES DES ENSEIGNANTES ENVERS LEURS ÉLÈVES DE  
MATERNELLE EN RELATION AVEC LE SEXE DES ÉLÈVES

NOVEMBRE 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

L'expérience de l'élève à l'école est un phénomène complexe car plusieurs facteurs conditionnent l'élève vers un succès ou un insuccès académique et touchent un grand nombre de variables. Cette étude s'intéresse particulièrement aux attitudes des enseignantes envers les garçons et les filles de la maternelle. Les attitudes ont été reconnues comme étant d'une grande importance dans les interactions sociales par des intervenants et par de nombreux chercheurs. La notion d'attitude a fait l'objet de nombreuses recherches et de nombreuses définitions par différents chercheurs et auteurs. Afin de se référer à un cadre théorique plus spécifique pour bien comprendre la problématique de la présente recherche, la théorie des attitudes du behaviorisme paradigmatique de Staats (1975, 1986) a été choisie. Cette théorie permet de retrouver les caractéristiques des différentes définitions du concept d'attitude et donne une théorie explicative de l'apprentissage des attitudes (Leduc, 1984). Avec l'éclairage du cadre théorique sur les attitudes de Staats et par la recension des écrits sur le sujet, deux hypothèses de même que quelques questions exploratoires sont formulées. La première hypothèse se formule comme suit: les attitudes des enseignantes envers les élèves de maternelle de sexe féminin sont significativement plus positives que celles envers les élèves de sexe masculin. La deuxième hypothèse stipule que les enseignantes considèrent plus de filles comme attachantes que de garçons et significativement plus de garçons comme rejetés que de filles. À titre exploratoire, cette recherche

vérifie si les attitudes des enseignantes sont influencées par certaines caractéristiques de l'élève telles que le niveau de pauvreté ou encore par certaines caractéristiques de l'enseignante telles que l'âge et les années d'expérience d'enseignement. L'attitude de l'enseignante est mesurée à l'aide de l'échelle *Attitude du professeur envers l'élève (APE)* de Potvin et Rousseau (1991) ainsi que par les *Types d'élève selon les catégories de Silberman (1969)*. Les sujets sont des élèves de la maternelle et leurs enseignantes. L'échantillon se compose de 1000 élèves et de 32 enseignantes répartis dans 52 groupes de maternelle et dans 20 écoles. L'analyse de covariance révèle que les attitudes des enseignantes sont plus positives envers les filles qu'envers les garçons. De plus, les enseignantes considèrent significativement plus de filles comme attachantes que de garçons. De même, les enseignantes considèrent significativement plus de garçons comme rejetés que de filles. Les résultats démontrent que le nombre d'années d'expérience d'enseignement de l'enseignante n'influence pas l'attitude de l'enseignante envers les élèves. Par contre, l'âge de l'enseignante affecte faiblement son attitude envers ses élèves; c'est-à-dire plus l'enseignante est âgée plus ses attitudes tendent à être positives. Également, plus l'élève provient d'un secteur riche, plus les attitudes des enseignantes tendent à être positives envers lui.

## Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier: Contexte théorique	
Le concept d'attitude et son cadre théorique.....	8
Théorie du behaviorisme paradigmatique.....	12
Premier Niveau.....	13
Deuxième Niveau.....	13
Troisième Niveau.....	15
Le Système Émotionnel-Motivationnel.....	15
Le Système Verbo-Cognitif.....	16
Le Système Instrumental.....	17
Quatrième Niveau (la théorie des attitudes).....	18
Chapitre II: Recension des écrits	
L'attitude de l'enseignant selon les types de Silberman.....	25
L'élève attachant.....	28
L'élève préoccupant.....	29
L'élève indifférent.....	31
L'élève rejeté.....	32
Les comportements des enseignants envers les élèves.....	36
Les attitudes des enseignantes envers les élèves.....	43
Conclusion, hypothèses et questions de recherches.....	55
Chapitre III: Méthode	
Les variables.....	60
Sujets.....	61
Instruments de mesure.....	62
Déroulement.....	66
Chapitre IV: Résultats.....	68
Chapitre V	
Discussion.....	77
Conclusion.....	89
Références.....	93
Appendices	
Appendice A: Fiche des caractéristiques de l'enseignante.....	101
Appendice B: Types d'élève selon les catégories de Silberman.....	102
Appendice C: Attitude du professeur envers l'élève (APE).....	104

### Remerciements

L'auteur désire exprimer toute sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Pierre Potvin, Ph. D., professeur titulaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa patience, sa curiosité et sa disponibilité.

Des remerciements doivent aussi être attribués à madame Louise Paradis, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et à monsieur Germain Couture, consultant en statistiques pour leur précieuse aide.

De plus, il est à noter que ce mémoire fait partie d'une étude longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début du primaire* subventionnée par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Nous remercions donc madame Marie Géroix et monsieur Guy Legault qui sont les répondants de la recherche au ministère de l'Éducation du Québec.

Enfin, nous remercions les directeurs et les enseignantes des différentes écoles pour leur temps et leur participation à cette expérimentation.

## Introduction

L'importance de s'intéresser aux attitudes envers les garçons et les filles est présente d'abord par le fait qu'une différence existe entre ces deux groupes dans la performance et la persévérance aux études. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1993) relève qu'il y a plus de garçons que de filles qui abandonnent leurs études au secondaire ainsi qu'au collégial. En 1991-1992, 60,6% des garçons réussissaient à obtenir leur diplôme d'études secondaires tandis que 74,5% des filles y sont parvenues (MEQ, 1993). Au niveau collégial, 54,2% des filles québécoises âgées de 17 ans fréquentaient un cégep en 1991 comparativement à seulement 38,9% des garçons québécois du même âge (MEQ, 1993). De plus, les garçons sont aussi ceux qui, au primaire, ont le plus de difficultés d'apprentissage et qui performant généralement moins bien que les filles. Ainsi, certains auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Gaudreau, 1980; Gilly, 1980; Kédar-Voivodas, 1983) ont démontré que les garçons ont significativement plus d'échecs que les filles. Effectivement, les garçons accusent un retard plus fréquent que les filles et l'avance prise par les filles au primaire se révèle déterminant pour le cheminement scolaire ultérieur (MEQ, 1992). Par contre, Karlen, Hagin et Beecher (1985) ont effectué une étude auprès d'élèves de maternelle et de première année, ne révélant aucune différence entre les pourcentages de garçons et de filles identifiés comme étant vulnérables aux difficultés d'apprentissage.

Certaines études (Brais, 1991, MEQ, 1992) démontrent que le phénomène du décrochage semble prendre racine dans l'expérience de



l'élève dès le primaire. S'intéresser à l'expérience de l'élève dès le primaire semble alors important. La présente recherche s'intègre à l'intérieur d'une étude longitudinale de trois ans effectuée par des membres de l'Équipe de Recherche en Intervention Psycho - Éducative (ERIEPE) en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec. Ce projet a pour objet de mieux comprendre les facteurs de réussite durant les premières années de scolarité de l'enfant.

L'expérience de l'élève avec le milieu de l'enseignement est un phénomène complexe. Dès le début de la scolarisation, maintes variables affectent l'élève au cours de ses années passées à l'école. Plusieurs facteurs, tels que les difficultés d'apprentissage, la perception de l'école, le type d'expérience favorable ou défavorable à l'école, la relation avec les enseignants ainsi que bien d'autres facteurs conditionnent l'élève vers un succès ou un insuccès académique. De même, les facteurs intrinsèques qui influencent l'élève dans son expérience scolaire peuvent être entre autres: sa motivation à l'égard des matières scolaires, son attitude envers l'école et envers ses enseignants. Du côté de sa famille, la qualité de l'organisation familiale en relation avec le travail scolaire, l'attitude des parents envers l'école et le type de collaboration que les parents entretiennent avec l'école sont d'autres facteurs pouvant influencer le vécu scolaire de l'élève. Enfin, le rôle de l'enseignant, les attitudes de celui-ci et son comportement peuvent aussi marquer positivement ou négativement l'expérience du jeune élève à l'école.

L'expérience de l'élève à l'école est donc un phénomène complexe déterminé par un grand nombre de variables. Dans le cadre de cette recherche, ce sont les attitudes des enseignantes vis-à-vis de leurs élèves qui est l'objet d'étude.

Un grand nombre d'études ont été consacrées aux attitudes des enseignants et celles-ci ont été reconnues comme étant d'une grande importance dans les interactions sociales par les intervenants et par de nombreux chercheurs (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin, 1982, 1983, 1989; Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Silberman, 1969). Dans le milieu scolaire, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève relève elle aussi de plusieurs facteurs (Potvin, Hardy et Paradis, 1989).

À l'intérieur de la présente recherche, le cadre théorique du behaviorisme paradigmatique de Staats (1975, 1986) sert à définir le concept d'attitude et à comprendre d'une façon le plus global possible les attitudes des enseignantes. Pour Staats, les attitudes s'inscrivent à l'intérieur des interactions sociales entre individus. Ainsi, dans la relation enseignante-élève il y a plusieurs caractéristiques influençant les attitudes des enseignantes. Selon la théorie de Staats, le comportement de l'élève et ses caractéristiques physiques sont des éléments déclencheurs d'attitudes spécifiques chez l'enseignante mais ils ne sont pas les seuls. Ainsi, pour bien comprendre les attitudes des enseignantes il faudrait aussi s'intéresser, selon le behaviorisme paradigmatique, aux conditions propres du milieu scolaire, aux valeurs

sociales du milieu scolaire et aussi aux valeurs plus générales véhiculées par la société.

Plusieurs études sur les attitudes des enseignants ont été effectuées au primaire et au secondaire. L'originalité de cette recherche est de s'intéresser aux attitudes des enseignantes et cela dès la maternelle. Le terme enseignante au féminin est employé lorsqu'il réfère à la présente étude et dans les autres cas le masculin enseignant est utilisé. De plus, cette recherche vise particulièrement à mesurer les attitudes des enseignants à la maternelle afin d'examiner d'éventuelles différences d'attitudes envers les garçons et les filles. La variable sexe étant ainsi une des caractéristiques qui déclenche l'attitude chez l'enseignante envers l'élève.

La prochaine section aborde d'abord le concept d'attitude tel que développé par la psychologie sociale et ensuite présente la théorie du behaviorisme paradigmatique qui offre une compréhension globale des attitudes.

La présentation des recherches sur les attitudes des enseignants en relation avec le sexe de l'élève suit la section sur le concept d'attitude et son cadre théorique.

Ensuite, la section intitulée méthode présente les sujets, les instruments de mesure et le déroulement de l'expérimentation. Le chapitre des résultats présente les analyses statistiques utilisées et les différents résultats obtenus.

Suivra ensuite le chapitre de la discussion qui amène des éléments explicatifs par rapport aux résultats obtenus.

Enfin, une conclusion résume l'ensemble de la recherche et les aspects les plus importants de la recherche permettent des pistes pour de futurs travaux.

Chapitre premier

Contexte théorique

## LE CONCEPT D'ATTITUDE ET SON CADRE THÉORIQUE

La notion d'attitude a fait l'objet de nombreuses recherches et de nombreuses définitions par différents chercheurs et auteurs. Une simple consultation de volumes de psychologie sociale démontre à quel point ce concept a été étudié au cours des dernières décennies.

Faire un relevé exhaustif de l'histoire et de l'évolution du concept d'attitude est une tâche trop laborieuse et non pertinente pour le besoin de la présente recherche. Dans un premier temps, les caractéristiques principales de la notion d'attitude sont relevées. Par la suite, la théorie explicative des attitudes du behaviorisme paradigmatique est présentée et celle-ci est utilisée comme cadre théorique dans la présente recherche.

Selon Lafrenaye (1994), la notion d'attitude est un construit hypothétique que les chercheurs essaient de saisir à l'aide de définitions conceptuelles et par différentes techniques de mesures. Ainsi, depuis la définition classique de Allport (1935), divers auteurs ont étudié et défini le concept d'attitude. De plus, Potvin, Morissette et St-Jean (1990) reconnaissent que les différentes recherches et études sur les caractéristiques et composantes d'une attitude démontrent toute la complexité de ce concept.

Malgré cette complexité et la présence d'une littérature abondante, Lafrenaye (1994) tire les grandes lignes de la notion d'attitude à partir de la définition classique de Allport (1935) et relève les caractéristiques de la notion d'attitude qui sont principalement identifiées par les chercheurs.

L'attitude, selon Allport (1935; voir Lafrenaye, 1994), "représente un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent (traduction libre de Lafrenaye, 1994)". Selon cette définition, l'attitude est d'abord une expérience personnelle reposant sur des éléments du système nerveux et s'observant seulement dans des manifestations extérieures. Deuxièmement, l'attitude est aussi composée d'un élément de pré-réponse qui est l'intention à agir; c'est un aspect motivationnel (ou dynamique) qui pousse à agir. C'est aussi une manifestation implicite annonçant une manifestation observable; c'est en d'autres mots une motivation à l'action vers une direction particulière.

De plus, l'attitude est un état organisé; c'est-à-dire elle est une représentation de cognitions, que nous avons en mémoire, qui sont associées à des affects positifs ou négatifs envers un objet donné. Ainsi, l'attitude est caractérisée par cette connexion entre les cognitions et les affects. Cet état organisé est en fait le résidu de nos expériences passées. L'attitude se forme par l'expérience ou par

apprentissage et est le plus souvent la conséquence d'interactions ou d'expériences sociales antérieures. Enfin, l'attitude envers un objet est en quelque sorte une appréciation affective qui se manifeste de façon régulière dans diverses actions et situations reliées à un objet.

De plus, Lafrenaye (1994) relève trois caractéristiques importantes de la notion d'attitude qui sont souvent étudiées chez différents auteurs et chercheurs. Ces trois caractéristiques sont la direction, l'intensité et la centralité lesquelles sont explicitées successivement.

D'abord, l'attitude peut prendre une position; c'est la direction. Cette position peut être positive ou négative, favorable ou défavorable envers l'objet. En ce sens, l'attitude a pour base un ensemble d'éléments cognitifs (cognitions ou croyances) qui sont associés à des étiquettes affectives, positives ou négatives.

Quant à elle, l'intensité de l'attitude est en rapport avec la grandeur de l'affect. L'intensité fait donc référence aux échelles classiques de mesure utilisées pour vérifier le degré de changement d'attitudes. Par exemple, sur une échelle de -3 à +3, l'adjectif "mauvais" se retrouverait au pôle négatif et l'adjectif "bon" au pôle positif. Si l'attitude est positive elle peut aller de légèrement à extrêmement positive. Lorsque l'attitude tend vers "tout à fait pour" ou "tout à fait contre", l'attitude tend à être polarisée vers un extrême et ainsi à être bien définie.



Il y a deux facteurs qui influencent l'extrémité de l'attitude. Premièrement, le seul fait de penser à une attitude qu'une personne a vis-à-vis un objet tendra à la renforcer. Par exemple, l'enseignant qui prend le temps de penser à son élève préféré alimentera encore plus son état attitudinal de préférence envers cet élève. Ainsi, penser à une attitude initialement positive envers un objet tendra à la rendre encore plus positive et inversement penser à une attitude négative tendra à la rendre encore plus négative. Deuxièmement, il y a la complexité intégrative qui influence l'extrémité d'une attitude. La complexité intégrative est lorsqu'une personne a beaucoup de croyances envers un thème et que ces idées sont en relation entre elles. Par exemple, un enseignant qui s'est intéressé beaucoup aux élèves en difficulté aura des croyances plus arrêtées et définies sur comment agir avec ce type d'élève que celui qui ne s'est jamais intéressé à ce type d'élève. Nos différentes croyances envers un objet forment un schème attitudinal qui est projeté sur un continuum favorable-défavorable lequel détermine la position extrême ou modérée de l'attitude.

Enfin, la notion de centralité est mise en relation avec l'implication du soi (ego-involment) lorsque la personne est en relation avec l'objet. Par exemple, l'enseignant a des positions attitudinales qui sont le reflet de son degré d'engagement personnel et de son degré d'appartenance au groupe social qui est émotionnellement significatif pour elle. Les attitudes centrales (centralité) sont rattachées à l'image du soi privé ou public, et à la limite fusionne avec les valeurs.

Comme il a déjà été mentionné, la littérature sur la notion d'attitude est abondante. À la lumière de ce qui précède, l'attitude peut s'observer dans nos comportements, elle est une motivation à l'action, elle a un aspect cognitif intimement lié à l'affect, elle est le résultat de l'apprentissage, elle peut avoir différentes intensités et elle est en relation avec l'implication du soi d'un individu.

### Théorie du Behaviorisme Paradigmatique

Afin de se référer à un cadre théorique plus spécifique à la notion d'attitude et pour bien comprendre la problématique de la présente recherche, la théorie des attitudes du Behaviorisme paradigmatique de Staats est présentée. Staats a élaboré, à partir des principes fondamentaux de l'apprentissage, une hiérarchie des divers niveaux d'apprentissage qui permet d'expliquer les comportements humains. Chaque niveau d'apprentissage est l'effet de l'apprentissage des niveaux antérieurs et la cause d'apprentissage des niveaux ultérieurs. Cette théorie permet de retrouver les caractéristiques des différentes définitions de l'attitude et donne une théorie explicative de l'apprentissage des attitudes (Leduc, 1984).

Dans le but de bien comprendre la théorie de l'apprentissage des attitudes de Staats, les quatre premiers niveaux de la théorie du behaviorisme paradigmatique sont succinctement présentés; le quatrième niveau étant celui qui traite, entre autres, de la théorie des attitudes.

### Premier Niveau

Staats (1986) situe au premier niveau les principes fondamentaux de l'apprentissage du comportement animal qui sont le conditionnement classique et le conditionnement instrumental. De plus, il élabore une théorie des trois fonctions du stimulus qui démontre l'interrelation entre ces deux types de conditionnement dans le processus d'apprentissage. En conditionnement classique tout comme en conditionnement instrumental, le stimulus acquiert trois fonctions dites conditionnée, renforçante et directive. La fonction conditionnée indique, qu'après un nombre suffisant d'essais, un stimulus au départ neutre, jumelé avec un stimulus qui déclenche une réponse, en vient seul à déclencher une réponse semblable. La fonction renforçante indique qu'un stimulus peut renforcer un comportement. Par exemple, de la nourriture peut renforcer un comportement d'approche chez l'animal. Enfin, la fonction directive réfère à la capacité d'un stimulus de déclencher une réponse. L'être humain effectue dans son développement des apprentissages complexes qui ne peuvent être expliqués par ces deux procédés d'apprentissage. Staats élabore donc un second niveau qu'il nomme les principes de l'apprentissage humain.

### Deuxième Niveau

Le deuxième niveau englobe les différents principes de l'apprentissage qui expliquent les comportements humains plus

complexes. Ces principes représentent, de façon abstraite, plusieurs types de comportements qu'un individu peut apprendre et servent à expliquer les apprentissages complexes tels que l'apprentissage du langage, des concepts abstraits et des comportements adaptés selon un choix de stimuli (Staats, 1986). Ces principes sont nommés mécanismes stimulus-réponse complexes. En plus des mécanismes stimulus-réponse complexes, le second niveau présente les concepts d'apprentissage tels que le principe de l'apprentissage cumulatif et hiérarchisé, les répertoires fondamentaux de comportement et les principes de l'interaction behaviorale.

Les mécanismes stimulus-réponse complexes et les principes mentionnés permettent d'expliquer certains apprentissages humains. Les comportements appris permettent l'apprentissage de d'autres comportements. Cependant, il existe une hiérarchie des comportements qui implique que l'apprentissage de certains comportements sont préalables à l'apprentissage du comportement suivant. De plus, Staats (1986) mentionne que l'apprentissage d'un comportement accélère l'apprentissage du comportement suivant; il s'agit de l'aspect cumulatif de l'apprentissage. Ainsi, un enfant doit apprendre des mots avant de pouvoir parler en utilisant des phrases. Les habiletés supérieures s'acquièrent donc à l'aide de répertoires d'apprentissages fondamentaux d'un niveau inférieur. Staats (1986) ajoute que la personnalité d'un individu est constitué de répertoires fondamentaux de comportements appris. Selon lui, il s'agit de l'ensemble des habiletés qui permettent à un individu de s'adapter.

Une fois acquis, les répertoires fondamentaux de comportements s'agrandissent, s'améliorent et se complexifient au fur et à mesure que les éléments nouveaux viennent s'ajouter aux répertoires initiaux. Enfin, Staats (1986) ajoute à ce niveau les principes de l'interaction behaviorale où il analyse les interactions entre la personnalité et l'environnement en tant qu'effets et causes des comportements des individus.

### Troisième Niveau

Le troisième niveau présente les trois systèmes de la personnalité; laquelle est composée selon Staats (1986) d'un ensemble de répertoires fondamentaux de comportements qui se développent et interagissent entre eux et avec le milieu. La personnalité se forme par l'acquisition de ces répertoires, ce qui permet à l'individu de s'adapter et de composer avec son environnement. La prochaine section présente brièvement les trois systèmes de la personnalité à savoir: le système émotionnel-motivationnel, le système verbo-cognitif et le système sensori-moteur ou instrumental.

#### Le Système Émotionnel-Motivationnel

Le système émotionnel-motivationnel englobe l'ensemble des réponses émotionnelles du système nerveux central positives ou

négatives en relation avec les différents stimuli de l'environnement. Le système A-R-D et les apprentissages découlant de ce mécanisme constituent le système émotionnel-motivationnel. Le système A-R-D a trois fonctions: une fonction affective, une fonction renforçante et une fonction directive. La fonction affective (ou conditionnée) réfère à la nature positive ou négative d'une réponse conditionnée à un autre stimulus. Cette réponse émotionnelle est également nommée attitude lorsqu'il s'agit de stimuli sociaux. La fonction renforçatrice d'un stimulus peut augmenter la probabilité d'avoir un autre comportement qui dépend de la valeur affective associée à ce même stimulus. Par exemple, si un élève associe à l'école une émotion agréable, les comportements entourant l'école (p. ex. lecture, étude) auront plus tendance à être adoptés par l'élève que s'il associe une émotion désagréable à l'école. Ainsi, la lecture et l'étude sont renforcées par l'émotion agréable que l'élève a envers l'école. Les stimuli émotionnels ont une fonction directrice car ils peuvent déclencher des comportements d'approche ou d'évitement. La fonction directrice est donc la capacité à déclencher un comportement. Par exemple, un élève qui aime son enseignante va avoir plus tendance à s'en approcher qu'à s'en éloigner.

### Le Système Verbo-Cognitif

Le système verbo-cognitif renferme les répertoires langagiers et cognitifs d'une personne. Il y a trois répertoires de langage: le langage

réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif. Le langage réceptif se compose de répertoires langagiers dans lesquels un stimulus verbal déclenche une réponse non verbale. Par exemple, la consigne "regarde moi" déclenche la réponse de se tourner vers l'interlocuteur. Par ailleurs, le langage productif consiste en un ensemble de stimuli non verbaux qui déclenchent des réponses verbales. Cette catégorie comprend, entre autres, les répertoires des étiquettes simples et complexes où des objets ou des événements déclenchent des mots. Par exemple, l'objet ballon déclenche le mot ballon. Enfin, le langage est dit réceptif-productif lorsque des stimuli verbaux déclenchent des réponses verbales (Leduc, 1984). Les répertoires impliqués sont ceux de l'initiation verbale et des séquences verbales. Selon Leduc (1984), les répertoires langagiers renferment en grande partie les connaissances d'une personne. Ils permettent à l'individu de communiquer, de résoudre des problèmes, de planifier, de se fixer des buts, d'émettre des hypothèses, etc.. Enfin, des éléments de la personnalité tels que le concept de soi et l'intelligence se retrouvent dans ce système.

### Le Système Instrumental ou les Habiletés Sensori-Motrices

Le système instrumental est composé de répertoires fondamentaux de réponses sensorimotrices que toute personne apprend. Comme les systèmes précédents, ce système se forme à l'aide des apprentissages antérieurs et est aussi la cause d'apprentissages plus complexes.

L'acquisition de base de la motricité fine s'insère dans le système instrumental est la cause d'apprentissages ultérieurs. Par exemple, un élève apprendra à tenir un crayon et cette habileté lui permettra par la suite de tracer des lettres. De plus, ce système renferme la notion d'attention sélective qui permet les réponses d'orientation des organes des sens afin d'observer l'environnement qui nous entoure. Ainsi, le répertoire de réponses d'attention rend possible des apprentissages ultérieurs tels que la lecture, l'écriture, les habiletés sociales, l'imitation, l'acquisition des gestes sociaux attribués aux sexes et l'acquisition des gestes culturels.

#### Quatrième Niveau: l'Interaction Sociale (la Théorie des Attitudes)

Le quatrième niveau s'intéresse à la psychologie sociale; c'est-à-dire aux interactions entre les individus et entre les groupes. C'est à ce niveau que Staats développe sa théorie des attitudes.

Staats définit le concept d'attitude comme consistant en une réponse émotionnelle du système nerveux central positive ou négative à des stimuli sociaux, ou encore aux mots qui les désignent (Leduc, 1984).

Morissette et Gingras (1989), qui s'inspirent de la théorie des attitudes du behaviorisme paradigmatique, soutiennent que l'attitude se rattache à un état de plaisir ou de déplaisir et correspond à une disposition affective élémentaire d'approche ou d'évitement. Ainsi, l'attitude est considérée comme étant une réponse ou une réaction



émotive interne, positive ou négative. Lorsqu'elle est acquise, l'attitude constitue une disposition intérieure se traduisant par une réponse ou une réaction stable, favorable ou défavorable, vis-à-vis de certains éléments de l'environnement. En d'autres termes, l'attitude est définie comme étant une sorte de système stable d'évaluations positives ou négatives (Potvin et Rousseau, 1991). Ces évaluations positives ou négatives tendent à être présentes à travers les comportements verbaux ou non-verbaux de la personne.

Selon Staats (1986), le système d'attitudes (les réponses physiologiques internes agréables ou désagréables) d'une personne est le fruit de conditions d'apprentissage. En effet, l'attitude est apprise par des procédés de conditionnement classique et peut se changer par ce même type de conditionnement. Ainsi, une réponse émotionnelle (attitude) est par ces procédés de conditionnements associée à un stimulus social.

Forget, Otis et Leduc (1988) relèvent que les stimuli sociaux peuvent être une ou des personne(s), un ou des groupe(s), un objet considéré comme un produit social, des stimuli verbaux (p. ex. démocratie, liberté); en somme tout stimulus qui déclenche une réponse sociale.

Par exemple, les félicitations, l'encouragement, la valorisation reçus par un élève pour son travail constituent des stimuli sociaux entraînant une réponse émotionnelle généralement positive chez celui-ci. De tels comportements de l'enseignant envers l'élève

favoriseront probablement une attitude positive chez ce dernier envers son enseignant. Les réponses émotionnelles positives suite aux félicitations peuvent être associées à l'enseignante et celle-ci devient alors un stimulus déclenchant une réponse émotionnelle positive chez l'élève sans qu'il y ait nécessairement d'encouragement.

Les réponses émotionnelles (attitudes) déclenchées par un stimulus social, selon qu'elles sont positives ou négatives, amènent l'individu à avoir des réponses d'approche ou d'évitement.

Une personne peut être un stimulus social pour une autre personne par ses comportements mais aussi par ses caractéristiques physiques. Un élève qu'un enseignant trouve beau risque plus de provoquer un comportement d'approche qu'un élève non attirant. De même, le sexe de l'élève peut être une caractéristique importante. Un enseignant qui voit chez l'élève de sexe féminin des comportements correspondant à sa conception du bon élève aura des attitudes généralement plus positives envers les filles qu'envers les garçons.

Les réponses spécifiques d'une personne en interaction sont en fonction non seulement de son système ARD mais aussi en fonction des conditions propres du milieu dans lequel se passe l'interaction. Par exemple, un enseignant peut aimer enseigner la lecture; par contre, s'il doit travailler dans un milieu où il y a du bruit, il est probable que cela affecte sa qualité d'enseignement. Le stimulus social associé à une attitude positive n'est donc pas garant que les comportements qui en découlent habituellement y seront conformes. Il faut considérer les

autres éléments pouvant affecter l'attitude initiale.

De plus, les valeurs sociales présentes dans un milieu donné et les conceptions personnelles peuvent affecter le comportement d'une personne. Par exemple, l'enseignant qui arrive dans un milieu scolaire où il y a une attitude positive face à l'intégration des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle sera influencée dans ses comportements par les valeurs véhiculées par son milieu. De même, une conception positive ou négative face à l'élève en difficulté influencera en partie l'orientation de l'attitude de l'enseignant envers ce type d'élève, et par conséquent des comportements d'approche ou d'évitement.

Enfin, l'histoire d'apprentissage d'une personne est aussi un élément à tenir compte pour comprendre l'attitude d'une personne. L'élève qui a appris à la maison que l'école n'est pas importante sera plus enclin à avoir une attitude défavorable face à celle-ci qu'un élève qui vient d'une famille où l'école est vue comme un milieu très positif. De même, l'apprentissage des attitudes se révèle primordiale dans la relation enseignant-élève. L'enseignant qui a développé une attitude positive face à ses élèves et l'élève qui a développé des attitudes positives envers son enseignant vont plus tendre à entretenir une relation enseignant-élève positive que si leurs répertoires d'attitudes sont négatifs. Il est probable que plus la relation enseignant-élève est positive plus le vécu scolaire de l'élève tendra à être positif.

En résumé, les attitudes sont des réponses émotionnelles positives ou négatives face à des stimuli sociaux. Elles sont le résultat de conditions d'apprentissage et conditionnent l'apprentissage de d'autres attitudes ou de d'autres habiletés. Un stimulus social a aussi une fonction renforçante qui augmente la probabilité de reproduire le comportement et une fonction directrice qui favorise l'orientation du comportement vers l'approche ou l'évitement. Les comportements d'une personne, ses caractéristiques physiques, les éléments du milieu, les valeurs sociales ou l'histoire d'apprentissage d'une personne sont des facteurs qui peuvent influencer l'expression et l'apprentissage des attitudes d'une personne.

## Chapitre II

### Recension des écrits

.

.

Suite à la recension des écrits sur les attitudes des enseignants envers les élèves de sexe masculin et féminin, une imprécision au niveau de la définition des termes reliés aux attitudes a été remarquée. Les chercheurs vont employer des concepts tels que perception, évaluation, attitude et attente sans les définir. Les recherches comparant les garçons et les filles et utilisant ces différents concepts ont été regroupées.

D'abord, les différentes recherches entourant les types d'élèves de Silberman (1969) sont présentées. Ensuite suit une section relevant les recherches effectuées au niveau des interactions des enseignants avec les élèves masculins et féminins. Ces recherches s'intéressent aux comportements des enseignants. Les comportements, selon la théorie du behaviorisme paradigmatique, sont en grande partie en lien avec l'attitude qu'une personne a envers une autre. Par exemple, l'enseignant qui félicite un élève en lui tapant sur l'épaule démontre le résultat d'une attitude positive envers cet élève. Enfin, dans une autre section, les recherches sur les évaluations, les perceptions, les attentes et les attitudes des enseignants envers les élèves de sexe masculin et féminin sont présentées.

## L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT ENVERS L'ÉLÈVE SELON LES TYPES DE SILBERMAN

En 1969, Silberman effectue une recherche sur les attitudes de l'enseignant en classe envers les élèves. Par la suite, cette étude a conduit plusieurs chercheurs à effectuer des travaux afin de pousser plus loin l'étude des attitudes entreprise par Silberman.

Dans son étude, Silberman a un échantillon de 10 enseignantes de troisième année du primaire ayant des groupes de 24 à 30 élèves. Il est demandé aux enseignantes de classer leurs élèves selon quatre catégories d'attitudes: l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Silberman avance l'hypothèse que l'enseignante aura des comportements selon le type d'attitude attribuée envers l'élève. Dans cette étude, l'attitude d'attachement de l'enseignante envers l'élève est considérée comme étant un lien affectif entretenu par le plaisir de l'élève à accomplir les travaux proposés par l'enseignante. L'attitude de préoccupation est présentée comme étant la sympathie et le support que l'enseignant désire donner à l'élève ayant des difficultés scolaires ou affectives. L'attitude d'indifférence est déclenchée chez l'enseignante à cause du manque d'implication de l'élève, à sa passivité ou encore à sa timidité. Enfin, l'attitude de rejet représente le refus de l'enseignante de mettre des efforts pour aider un élève considéré non-

méritant et témoignant de l'hostilité. Pour placer l'élève dans chacune de ces catégories d'attitudes, l'enseignante classe ses élèves en réponse à une des quatre questions suivantes:

Si vous pouviez garder un élève une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, lequel choisiriez-vous? (l'attachant)

Si vous pouviez accorder toute votre attention à un élève qui vous préoccupe beaucoup, lequel choisiriez-vous? (le préoccupant)

Si un parent se présentait à vous sans être attendu, pour quel élève seriez-vous le moins préparé? (l'indifférent)

Si votre classe devait être réduite d'un élève, pour lequel éprouveriez-vous un soulagement s'il était retiré? (le rejeté)

Par la suite, les comportements en classe des enseignantes face à chacun des élèves identifiés comme attachant, préoccupant, indifférent et rejeté sont observés. L'observation durant 20 heures est centré sur le contact de l'enseignante avec l'élève, sur l'évaluation positive ou négative donnée par l'enseignante et sur les comportements d'approbation de l'enseignante.

Enfin, les élèves sont rencontrés en entrevue afin de vérifier leur perception face aux comportements des enseignants envers les élèves. Ensuite, les données ont fait l'objet d'une analyse de variance et les résultats révèlent que les attitudes des enseignantes se manifestent dans leurs comportements avec leurs élèves. Ainsi, les résultats



démontrent que les comportements des enseignantes sont différents selon les quatre types d'attitudes. À la lumière de ces résultats, Silberman formule l'hypothèse que les attitudes et les comportements des enseignantes ont un effet sur le vécu scolaire de l'élève.

Par la suite, les quatre types d'élèves (attachant, préoccupant, indifférent, rejeté) de Silberman (1969) ainsi que les attitudes des enseignantes envers ces types ont été définis et étudiés par plusieurs auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Brophy et Good, 1970; Cunningham et Andrews (1984); Jackson, Silberman et Wolson, 1969; Potvin, 1982, 1983, 1989; Potvin et Rousseau, 1991, 1992, 1993; Silberman, 1969; Willis et Brophy, 1974).

Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993) décrivent dans leurs travaux les caractéristiques de chacun des types d'élèves et ses comportements en classe. Ils décrivent quelle est la perception de l'enseignant et quels sont ses comportements envers chaque type d'élèves. La synthèse de la description de chaque type d'élèves faite par Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993) est présentée en y associant la perception et les comportements attendus de l'enseignant envers chaque type.

### L'Élève Attachant

D'abord, l'enseignant identifie l'élève attachant en répondant à la question suivante: "Si vous pouviez garder un ou des élève(s) une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, lequel ou lesquels choisiriez-vous?"

L'élève placé dans cette catégorie est un élève se conformant et performant très bien intellectuellement. Habituellement, il adopte un comportement adéquat en classe, est souvent un modèle pour les autres élèves et va rechercher à entrer en contact avec l'enseignant par rapport au travail.

L'enseignant perçoit cet élève de façon positive et il le décrit comme étant intelligent, tranquille, motivé, aidant, mature et responsable. Selon Brophy et Evertson (1981) il y a une forte corrélation entre l'attitude d'attachement de l'enseignant et les caractéristiques de persévérance et de coopération de l'élève. Les comportements de l'enseignant envers l'élève attachant sont empreints de confiance et de respect. L'élève attachant est aussi celui qui s'offre pour répondre aux questions auxquelles il répond le plus souvent correctement et l'enseignant lui demande souvent de répondre aux questions posées en classe. Selon Cunningham et Andrews (1984), ce sont les élèves le plus sollicités et louangés et ces élèves ont plus tendance à être des filles.

De plus, l'enseignant réagit positivement aux initiatives de ce type d'élève et lui permet des responsabilités spéciales. L'enseignant initie peu de contacts privés avec l'élève attachant tant sur le plan du travail que sur le plan personnel. Leur relation reflète une bonne entente sans qu'il y ait ouvertement des comportements de favoritisme venant de l'enseignant.

Kedar-Voivodas (1983) décrit l'élève attachant comme étant un élève qui se conforme à son rôle d'élève et d'apprenant réceptif, qui se démontre coopératif, aidant, conformiste, ordonné, motivé, responsable et persévérant. Selon Helton et Oakland (1977), par rapport à l'élève qui tend à être un apprenant actif; c'est-à-dire qui est moins conformiste, qui est plus indépendant et sûr de lui-même, l'enseignant n'a pas tendance à montrer une attitude d'attachement.

### L'Élève Préoccupant

L'enseignant identifie l'élève préoccupant en répondant à la question suivante: Si vous pouviez accorder toute votre attention à un élève qui vous préoccupe beaucoup, lequel choisiriez-vous?

Potvin et Rousseau (1991) le décrivent comme un élève lent qui a besoin d'aide et qui démontre des difficultés scolaires. C'est un élève qui demande beaucoup à l'enseignant qui juge ses demandes appropriées. Il est dépendant face aux procédures à suivre par rapport au travail mais demeure avec une attitude positive vis-à-vis l'école et l'enseignant.

Selon Willis et Brophy, (1974), l'élève préoccupant est respectueux des règles de la classe et met des efforts pour faire son travail. Par contre, Brophy et Evertson (1981), mentionnent qu'il ne suit pas nécessairement à la lettre les règles de la classe bien qu'il n'est pas hostile lorsqu'il est en interaction disciplinaire. Contrairement à l'élève attachant, il n'initie pas beaucoup de contacts avec l'enseignant et ne se porte pas volontaire pour répondre aux questions posées (Brophy et Good, 1970; Brophy et Evertson 1981).

De façon générale, l'enseignant le perçoit comme immature et peu performant au plan intellectuel. Brophy et Evertson (1981) le décrivent comme étant un élève actif ou inattentif et d'autres chercheurs (Brophy et Good, 1970; Willis et Brophy, 1974) le décrivent comme conformiste et conciliant.

L'enseignant, selon ces chercheurs, initie beaucoup d'interactions avec lui plus spécifiquement pour examiner son travail et stimuler sa progression. L'enseignant ne tend pas à le critiquer lors de ses interactions avec lui, même s'il fait beaucoup d'erreurs; il tend plutôt à l'aider, à l'encourager, à être patient, à lui accorder une attention individuelle et à passer plus de temps avec lui. L'enseignant se préoccupe de cet élève qui montre des difficultés en persistant à lui donner des explications (Brophy et Evertson, 1981). Il ne s'agit pas d'une attirance affective d'attachement ou de favoritisme. Par contre, Silberman (1969) considère que l'enseignant critique moins, devient moins exigeant et encourage exagérément l'élève préoccupant. Kedar-

Voivodas (1983) ainsi que Cunningham et Andrews (1984) le décrivent comme un élève ayant des difficultés à répondre aux demandes du rôle d'élève. Bien que ne répondant pas au rôle d'élève réceptif, l'enseignant ne rejette pas cet élève mais reste plutôt positif en montrant une certaine préoccupation face à lui.

### L'Élève Indifférent

L'enseignant identifie l'élève indifférent en répondant à la question suivante: Si un parent se présentait à vous sans être attendu, pour quel(s) élève(s) auriez-vous peu de choses à dire?

Cunningham et Andrews (1984) décrivent l'élève indifférent comme un élève passif, silencieux, non émotionnel, d'habiletés moyennes et ayant un faible taux d'interactions avec l'enseignant.

De même, pour Potvin et Rousseau (1991), ce type d'élève n'est pas celui qui tend à entrer en contact avec son enseignant, il répond peu aux questions posées en classe en restant plutôt silencieux. Pour Good et Brophy (1972) et Willis et Brophy (1974), cet élève a une attitude plus ou moins positive envers l'école et son enseignant(e). Cependant, Brophy et Evertson (1981) suggèrent que l'attitude plus ou moins positive de ce type d'élève semble plus être le résultat d'un trait de personnalité plutôt qu'une caractéristique de sa relation avec son enseignant(e).

Selon Potvin et Rousseau (1991), la plupart des études révèlent que l'enseignant(e) néglige l'élève indifférent en ne cherchant pas à entrer en contact avec lui. Silberman (1969) explique que l'enseignant(e) étant très occupé(e) à répondre aux élèves se manifestant plus et étant plus actifs, en vient à oublier involontairement l'élève indifférent. Par contre, Good et Brophy (1972) croient que l'enseignant néglige les élèves indifférents de façon volontaire. Selon Willis et Brophy (1974), l'enseignant(e) suite au comportement d'évitement rencontré de façon répétitive chez cet élève en vient à éviter de façon active de rentrer en contact avec ce type d'élève.

Brophy et Evertson (1981) arrivent à des conclusions contraire, l'enseignant adopte, envers l'élève indifférent, un comportement positif, tend à entrer en contacts avec lui, cherche à le faire participer, à le mêler dans les activités, l'encourage dans son travail et dans ses initiatives peu nombreuses et finalement il le critique très peu. L'enseignant ne l'oublie donc pas même s'il est un élève répondant peu.

### L'Élève Rejeté

L'élève rejeté est celui qui est désigné lorsque l'enseignant répond à la question suivante: Si votre classe devait être réduite d'un élève, pour lequel éprouveriez-vous un soulagement s'il était retiré?

Selon Potvin et Rousseau (1991), l'élève rejeté est hostile face à l'enseignant et adopte des comportements inappropriés en classe. L'élève va défier son enseignant et peut lui répondre de façon insolente. L'élève rejeté ne respecte pas les règles, il peut demander beaucoup d'attention, il ne collabore pas, il peut répondre aux questions sans lever la main sans qu'il ne se porte volontaire. Selon Brophy et Evertson (1981), ce ne sont pas tous les élèves non coopératifs qui sont rejetés mais plutôt ceux qui sont les plus hostiles et les plus agressifs envers l'enseignant.

Au niveau de ses capacités intellectuelles, l'élève rejeté est perçu par son enseignant comme ayant une faible capacité à performer et cela même si ce n'est pas le cas objectivement. Brophy et Evertson (1981), mentionnent que l'enseignant décrit ce type d'élève comme agressif, actif, non coopératif, peu performant au plan intellectuel, peu digne de confiance, menteur et tricheur.

L'enseignant adopte une attitude de surveillance et démontre de l'impatience envers cet élève. Dans les échanges en classe, l'enseignant ne donne pas à l'élève rejeté de rétroaction après un échange de question et de réponse. Généralement, les contacts avec ce type d'élève se font autour de la discipline. L'enseignant critique souvent cet élève pour le manque de qualité de son travail et le punit souvent pour ses comportements inadaptés.

Pour Kedar-Voivodas (1983), l'élève rejeté est celui qui ne répond pas au modèle d'élève travailleur ni aux attentes

correspondant aux rôles d'apprenant réceptif. Du point de vue de l'enseignant, ce manque empêche cet élève de réussir et il est perçu comme ayant peu de capacité à performer même si en fait cela n'est pas nécessairement le cas. Semblablement aux autres auteurs, Kedar-Voivodas (1983) définit l'élève rejeté comme celui qui est non coopératif, non-conformiste, actif et dérangeant, celui qui affronte l'autorité de façon ouverte en étant hostile et agressif. L'enseignant doit donc intervenir et le discipliner plus souvent et son rôle avec cet élève devient principalement celui de gestionnaire, de socialisateur et d'évaluateur.

En résumé, l'enseignant entretient des attitudes différentes envers les quatre types d'élèves élaborés au départ par Silberman (1969) et repris et développés par d'autres chercheurs par la suite. L'élève attachant est celui que l'enseignant aime. Il est un modèle d'apprenant actif, se comportant bien en classe et accomplissant les travaux proposés. Il est décrit par l'enseignant comme étant conformiste, coopératif et responsable. Il performe bien intellectuellement et l'enseignant lui fait confiance. L'élève préoccupant quant à lui est un élève lent et ayant des difficultés scolaires. Il a donc de la difficulté à répondre au rôle d'apprenant actif; ce qui amène l'enseignant à être supportant en l'encourageant et en l'aidant dans ses difficultés. Face à l'élève peu impliqué l'enseignant adopte une attitude d'indifférence. Ainsi, l'élève indifférent est décrit comme étant un élève passif, timide et silencieux. Il est d'habiletés moyennes et entretient peu d'interactions avec son enseignant. Enfin,



l'élève rejeté est celui qui ne répond pas aux rôles d'apprenant. Il a des troubles du comportement et l'enseignant s'implique peu face à ce type d'élève. Cet élève est décrit comme étant hostile, non-méritant, agressif, non collaborateur et peu respectueux des règles. L'enseignant le perçoit comme ayant une faible capacité intellectuelle et il doit constamment usé de discipline avec ce type d'élève.

## LES COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS ENVERS LES ÉLÈVES DE SEXE MASCULIN ET FÉMININ

À la lumière de la théorie du behaviorisme paradigmatique, le comportement d'une personne envers une autre personne découle en grande partie de ses attitudes envers cette même personne. Il est donc intéressant de s'attarder aux comportements des enseignants envers les élèves masculins et féminins car ceux-ci renseignent en partie sur les attitudes des enseignants. Dans un premier temps, cette section présente les résultats des recherches relevées par Sadker, Sadker et Klein (1991) et ensuite les résultats de d'autres recherches sur le même thème. Sadker et *al.* (1991) ont fait un relevé des écrits entourant les différences sexuelles chez les élèves de niveau primaire par rapport à plusieurs variables. Parmi les thèmes abordés, les résultats de nombreuses recherches entourant les comportements que les enseignants du niveau primaire entretiennent envers les garçons et les filles sont relevés. Enfin, certaines conclusions à partir de ces recherches sont présentées, lesquelles éclairent les attitudes possibles des enseignants selon le sexe des élèves.

Dans le relevé des écrits de Sadker et *al.* (1991), plusieurs recherches obtiennent comme résultats que les garçons reçoivent plus d'éloges et/ou plus de critiques que les filles. De même, d'autres études démontrent que les garçons auraient plus tendance que les filles à être récompensés pour une bonne réponse et pour une réponse

incorrecte à être corrigés ou critiqués. Une autre étude citée par Sadker et *al.* (1991) a démontré que les garçons reçoivent plus de réactions des enseignants que les filles et que lorsque les commentaires des enseignants sont plus précis, plus valables et plus évaluateurs, ces commentaires risquent plus de s'adresser aux élèves de sexe masculin.

Dans le même sens, d'autres études suggèrent que les blancs et les garçons de la majorité des cultures sont plus susceptibles d'être la cible d'interactions fréquentes et productives, tandis que les minorités et les filles tendent à avoir des interactions moins fréquentes et moins précises.

Une autre étude, quant à elle, démontre que les critiques des enseignants envers les garçons concernent des comportements non intellectuels tels que la conduite et la propreté. Les garçons sont conduits à croire que même s'ils font des erreurs, celles-ci ne reflètent pas de manques au niveau intellectuel. Les enseignants ont huit fois plus tendance à faire des commentaires attribuant les erreurs des garçons à l'effort suggérant ainsi que si les garçons essaient plus fort ils vont réussir. De plus, ils ont trouvé que lorsque les enseignants critiquent les filles, les commentaires négatifs sont habituellement dirigés par rapport à une insuffisance intellectuelle (88%). Les enseignants ont moins tendance à dire aux filles que leur rendement augmenterait si elles essaient plus fort. Dans cette recherche, les auteurs indiquent que la nature du feedback que les filles reçoivent

les amènent à voir leur échec comme étant une insuffisance intellectuelle qui est en dehors de leur contrôle et ne pouvant être altérée ou améliorée. Par contre, un certain nombre d'études n'ont pu reproduire les résultats amenés par cette étude qui indique que les filles recevaient plus de critique au niveau intellectuel.

Toujours à l'intérieur des recherches citées par Sadker et *al.* (1991), des chercheurs ont quant à eux trouvé que les élèves de sexe masculin reçoivent plus d'interactions et plus d'attention de toutes sortes des enseignants que les filles incluant les critiques au niveau intellectuel. Selon ces chercheurs, un plus grand nombre d'interactions des enseignants avec les garçons et des évaluations plus précises données aux garçons servent à nourrir un niveau de confiance en soi et d'estime de soi plus élevé chez les garçons que chez les filles. Ces auteurs concluent que les garçons étant plus le centre des interactions en classe, il y a une augmentation du statut, des attitudes positives et du rendement des garçons.

Voyons maintenant les résultats de recherches ne faisant pas partie du relevé de recherches fait par Sadker et *al.* (1991). Botkin et Twardosz (1988) ont observé 47 enseignantes dans six maternelles durant 37 semaines échelonnées sur deux ans. Ils ont enregistré les comportements d'affection des enseignantes et vers qui ceux-ci sont dirigés. Durant la période de l'étude, 316 élèves âgés de 3 à 6 ans sont la cible de comportements d'affection. Les comportements observés incluent le sourire, des mots d'affection, des contacts physiques actifs

d'affection et des contacts physiques passifs d'affection. Les résultats révèlent que les enseignants expriment plus d'affection aux filles qu'aux garçons.

De même, Smith et Glynn (1990) dans leur étude examinent les interactions des enseignants avec 62 élèves durant les leçons de mathématiques. Les enseignants des deux classes initient plus d'énoncés contrôlant envers les garçons qu'envers les filles. Ainsi, les enseignants dirigent plus leur enseignement envers les garçons et interagissent généralement plus avec eux.

Quay et Jarret (1986), quant à eux, comparent les comportements interactifs de 17 enseignants avec les 159 élèves de statut socio-économique moyen et bas de neuf écoles. Une interaction est définie comme étant une attention donnée à une autre personne. Le type de communication des enseignants lors des interactions entre l'enseignant et le ou les élèves est observé. Le type de communication est soit verbal (p. ex. les mots parlés) ou non verbal (p. ex. des tapes, des étreintes, des sourires, froncer les sourcils, ou un geste). La qualité de l'interaction est enregistrée comme étant soit positive-neutre ou négative. L'interaction positive-neutre réfère à un comportement amical verbal ou non-verbal (p. ex.: échange d'informations; donner des directives, de l'aide ou de l'encouragement; démontrer de l'affection; écouter, répondre). L'interaction négative réfère à un comportement non amical ou hostile soit verbal ou non verbal (p. ex.: réprimander, des manifestations de mouvements brusques ou

saccadés, frapper, ou froncer les sourcils). Les données observées indiquent que les enseignants ont moins d'interactions et de communications verbales avec les élèves de statut socio-économique bas. Les données indiquent aussi que les enseignants d'élèves de statut socio-économique moyen ont des taux plus élevés d'initiation positive-neutre envers l'élève et des taux plus élevés d'initiation positive-neutre de l'élève vers eux. Les enseignants d'élèves de statut socio-économique moyen ont un taux d'interaction négative plus élevé envers les garçons qu'envers les filles. Cependant le taux d'interaction négative pour les enseignants d'élèves de bas statut socio-économique ne diffère pas pour les garçons et les filles.

Enfin, l'étude de DeVoe (1992) porte sur la nature des interactions dyadiques enseignant/élève d'étudiants-enseignants dans un cours d'éducation physique à l'élémentaire, de la maternelle à la troisième année en considérant comme variable le sexe de l'élève. Les sujets sont trois enseignantes d'éducation physique et 7505 interactions dyadiques enseignant/élève sont analysées. Les résultats démontrent l'inégalité de la distribution des interactions dyadiques enseignant/élève. Les résultats révèlent qu'il y a un traitement différent relié au sexe de l'élève et ils démontrent que les élèves de sexe masculin reçoivent la majorité des paroles de l'enseignant.

Il semble y avoir une certaine constance dans les comportements observés des enseignants envers les garçons et les filles. Cependant, les résultats de l'ensemble des études doivent être pris avec nuances

car certaines contradictions sont présentes.

En résumé, les garçons reçoivent plus d'éloges, plus de critiques, plus de paroles et plus d'affection que les filles. Les garçons ont plus tendance que les filles à être récompensés pour une bonne réponse et pour une réponse incorrecte à être corrigés ou critiqués. Les garçons reçoivent plus de réactions des enseignants que les filles. Les enseignants semblent plus diriger leur enseignement envers les garçons et interagissent généralement plus avec les garçons qu'avec les filles. Les enseignants d'élèves de statut socio-économique moyen ont un taux d'interaction négative plus élevé envers les garçons qu'envers les filles. Cependant le taux d'interaction négative pour les enseignants d'élèves de bas statut socio-économique ne diffère pas pour les garçons et les filles.

Lorsque les commentaires des enseignants sont plus précis, plus valables et plus évaluateurs, ces commentaires risquent d'être dirigés vers les élèves de sexe masculin. Les garçons sont plus susceptibles d'être la cible d'interactions fréquentes et productives, tandis que les filles tendent à recevoir des interactions moins fréquentes et moins précises. Les critiques des enseignants envers les garçons concernent des comportements non intellectuels tels que la conduite et la propreté.

Bien que ces résultats n'ont pu être reproduits par d'autres recherches, une recherche démontre que lorsque les garçons font des erreurs, les enseignants tendent à démontrer dans leurs

comportements que ces erreurs ne reflètent pas des manques au niveau intellectuel mais bien un manque d'efforts. Tandis que le type de critiques envers les filles lorsqu'elles font des erreurs laissent croire à la présence d'une insuffisance intellectuelle plutôt qu'à un manque d'efforts.

Enfin, une autre recherche démontre que les élèves de sexe masculin reçoivent plus d'interactions et plus d'attention de toutes sortes des enseignants que les filles incluant les critiques au niveau intellectuel.



## LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ENVERS LES ÉLÈVES DE SEXE MASCULIN ET FÉMININ

Une première remarque s'impose à savoir qu'il y a un manque au niveau des définitions des concepts utilisés à l'intérieur des différentes recherches touchant le domaine des attitudes. Les recherches employant des concepts tels que évaluation, perception, attente et attitude des enseignants ont donc été retenues. De plus, plusieurs études sur les attitudes des enseignants ont été effectuées au secondaire et au primaire mais très peu à la maternelle. La présente étude cherche particulièrement à mesurer les attitudes des enseignants à la maternelle afin d'examiner d'éventuelles différences d'attitudes envers les garçons et les filles. La variable sexe étant ainsi une des caractéristiques qui déclenche l'attitude chez l'enseignante envers l'élève.

Cette section présente la recension des écrits portant sur les évaluations, les perceptions, les attentes et les attitudes des enseignants envers les élèves de sexe masculin et féminin. À noter que les recherches effectuées au secondaire et au primaire mettent le plus souvent les attitudes des enseignants envers les garçons et les filles en relation avec une autre variable académique. Notre étude se situant à la maternelle, il est moins pertinent de mettre en relation les attitudes des enseignants et le sexe de l'élève avec une variable de nature académique; les attitudes ont donc été mesurées de façon générale.

Dans son étude, Kerr (1991) examine les facteurs qui influencent l'évaluation des élèves par les enseignants à l'aide de l'échelle *Classroom Adjustment Rating Scale (CARS)* (Lorion, Cowen & Caldwell (1975). Cette échelle comporte des items décrivant des problèmes d'adaptation scolaire. Seize classes à l'intérieur de cinq écoles primaires d'Angleterre ont été sélectionnées afin d'inclure un ensemble de groupes socio-économiques et culturels. Les 16 enseignants utilisent le *CARS* et une courte échelle additionnelle dérivée de celle d'Achenbach (1981) afin d'évaluer 290 élèves âgés de 8 à 12 ans ( $M = 10.07$ ). Les analyses statistiques suggèrent que les évaluations des élèves par les enseignants sont fortement influencées par la situation familiale et sociale de l'élève. Le sexe de l'élève a aussi eu un impact significatif sur l'évaluation des enseignants. Les filles sont évaluées de façon générale plus positivement que les garçons. Plus spécifiquement, les enseignants perçoivent les filles comme étant meilleures académiquement que les garçons. De plus, les garçons sont évalués comme étant plus agressifs que les filles.

Dans leur étude Bennett, Gottesman, Rock et Cerullo (1993) évaluent l'hypothèse que le sexe et le comportement tel que perçu par les enseignants affectent les jugements des enseignants sur les habiletés académiques de leurs élèves. Les sujets de cette étude sont 794 élèves allant à l'école régulière. Ces élèves sont évalués de la maternelle à la deuxième année du niveau primaire. Les résultats démontrent que les perceptions des enseignants face au comportement des élèves constituent une part significative de leurs jugements

scolaires envers leurs élèves. Les élèves perçus comme ayant des comportements inadéquats sont jugés par les enseignants comme étant plus pauvres académiquement que ceux ayant des comportements satisfaisants, peu importe leurs habilités scolaires et leur sexe. Cependant, en première et en deuxième année, les garçons sont perçus de façon consistante comme se comportant moins adéquatement que les filles. Ceci ayant pour résultat que les perceptions des enseignants face aux habilités académiques sont plus négatives envers les garçons qu'envers les filles.

Salomon et Féat (1991) ont mené une étude en rapport avec les perceptions, les attentes et les pratiques éducatives des enseignants envers les garçons et les filles de premier et deuxième cycle du niveau primaire. Trente enseignants québécois répondent sur une base volontaire à une entrevue semi-structurée d'une durée moyenne de cinquante minutes. Les enseignantes, 25 femmes et 5 hommes, proviennent de quatre écoles en milieu urbain et de trois écoles en milieu rural. Quatorze femmes et un homme se rattachent au premier cycle et onze femmes et quatre hommes viennent du deuxième cycle. C'est au moyen d'un questionnaire, comprenant dix-sept questions, que les chercheurs tentent d'évaluer les perceptions, les attentes et les pratiques éducatives des trente enseignants. Pour identifier les perceptions de l'enseignant relativement aux traits de personnalité et aux comportements des filles et des garçons, quatre questions visent à cerner les caractéristiques que l'enseignant attribue à chacun des sexes. Quatre autres questions, liées au thème des attentes, ont été

conçues dans l'objectif de faire ressortir les caractéristiques de l'enfant le plus et le moins aimé par l'enseignant, de même que sa préférence d'un sexe dans une classe hypothétique. Enfin, neuf questions touchent de manière variée les pratiques éducatives. Au niveau de la perception de l'enseignant, l'analyse des résultats révèle que la majorité des enseignants (84%) voit des différences entre les deux sexes. En effet, les enseignants utilisent des qualificatifs différents pour caractériser chaque sexe; les épithètes concernant les garçons sont nettement plus défavorables que ceux choisis pour les filles. Les qualificatifs tendent à correspondre à ceux véhiculés par la société: être agressif et agité correspond au garçon et être tranquille ou docile à la fille. Quant aux attentes des enseignants, les résultats révèlent que la majorité aimeraient retrouver les mêmes traits et les mêmes comportements peu importe le sexe. Les attentes sont que les élèves soient intéressés, intelligents et dynamiques. Les enseignants tendent donc à percevoir les garçons et les filles différemment en leur attribuant des caractéristiques correspondant aux stéréotypes des rôles sexuels. La fille est alors décrite comme minutieuse, tranquille alors que le garçon est décrit comme étant agité et (ou) brusque. Les auteurs concluent cependant qu'il est difficile de cerner jusqu'à quel point les enseignants se conforment à ces stéréotypes.

De même, dans leur étude longitudinale, Ferguson, Lloyd et Horwood (1991) comparent les évaluations des enseignants au niveau de la performance des élèves en lecture, en expression écrite et en mathématiques. Cette étude longitudinale s'effectue auprès de 1048

élèves de Nouvelle-Zélande à partir de l'âge de 8 ans jusqu'à l'âge de 11 ans. L'évolution de la performance scolaire en lecture, en expression écrite et en mathématiques durant quatre ans telle qu'évaluée par les enseignants, a été mesurée à l'aide d'une échelle de type Likert de 1 (très bon) à 5 (très mauvais). Afin de déterminer la part de l'évaluation de l'enseignant qui est associée au sexe, des mesures objectives du rendement scolaires sont effectuées à l'aide du *WISC-R* (Wechsler, 1974), du *Burt word reading test* (Gilmore et al., 1981) et du *Progressive Achievement Tests (PAT)* (Elley et Reid, 1969; Reid et Hughes, 1974). Les comparaisons des évaluations des enseignants en rapport avec le sexe de l'élève sont effectuées à chaque année sur la période de quatre ans. Les comparaisons révèlent que les enseignants ont des tendances systématiques à évaluer la performance des filles plus favorablement que la performance des garçons. Les garçons ont tendance à être évalués comme ayant plus une faible ou une très faible performance en lecture, en expression écrite ou en mathématiques. Cette tendance se maintient peu importe l'âge des élèves. Cependant, suite à un ajustement des différences reliées au sexe au niveau de la performance, à l'aide de tests objectifs d'intelligence, de reconnaissance de mot (word recognition), de compréhension en lecture et de mathématiques, les différences tendent à se réduire. Les tests objectifs ont eu comme effet de réduire la différence d'évaluations des enseignants entre les sexes au niveau des mathématiques. Par contre, au niveau de la lecture et de l'expression écrite, les enseignants démontrent des tendances

constantes à évaluer la performance des filles plus favorablement que celle des garçons même après l'ajustement des différences à l'aide des scores aux tests. En effet, les garçons sont plus à risque d'être évalués comme ayant une performance pauvre ou très pauvre en lecture et en expression écrite. Ainsi, les résultats suggèrent une tendance constante à évaluer la performance scolaire des filles plus favorablement que celle des garçons. Cette différence pourrait être expliquée par le fait que les tests objectifs ne mesurent peut-être pas les mêmes habiletés que celles évaluées par les enseignants; dans ce cas les filles seraient alors plus performantes que les garçons. Une autre explication, plus plausible selon les chercheurs, est qu'il y aurait un biais relié au sexe dans l'évaluation des enseignants les menant à évaluer plus favorablement les filles que les garçons. Il est aussi probable que leur évaluation soit influencée par les attitudes et comportements de l'élève en classe. Plusieurs recherches reconnaissent que les garçons ont plus de comportements agressifs et dérangeant que les filles.

Ross et Jackson (1991) se sont intéressés dans leur étude aux attentes des enseignants envers les garçons et les filles de race noire au niveau du rendement académique. L'étude a pour but de déterminer si les enseignants ont des attentes biaisées face aux élèves de sexe masculin lorsque les habiletés sont constantes et tente d'expliquer de telles attentes biaisées. 28 enseignantes et un enseignant ont répondu à un questionnaire contenant 12 histoires de cas hypothétiques impliquant des garçons et des filles de race noire de quatrième année primaire. Les enseignants prédisent le rendement

académique des élèves pour l'année scolaire en cours et pour le cheminement futur et estiment leur préférence à avoir certains de ces élèves dans leur classe. Les résultats révèlent un biais dans les évaluations des enseignants lié au sexe de l'élève. Les résultats indiquent que même lorsque les élèves ont les même qualités, les enseignants ont des attentes moins élevées envers les garçons noirs qu'envers les filles noires et donnent aux garçons des évaluations plus basses. Ce biais est présent dans la préférence d'avoir ces élèves dans leur classe et aussi dans la prédiction du succès académique. Les enseignants ont prédit un succès plus bas pour les garçons noirs non dociles et indépendants et les préfèrent moins. L'auteur suggère que la raison de cette différence est due au fait que les enseignants ne trouvent pas attrayant ce trait de comportement.

L'étude de Shepardson et Pizzini (1992), quant à elle, porte sur les perceptions des enseignants au niveau de l'habilité scientifique des élèves de deuxième à la sixième année et sur les différences par rapport au sexe au niveau de ces perceptions. Les sujets sont 42 enseignantes de niveau primaire, 515 élèves masculins et 535 élèves féminins. 1575 habilités scientifiques sont listées dont 788 habilités pour les élèves de sexe masculin et 787 pour les élèves de sexe féminin. Pour fin d'analyse, les habilités sont placées en 4 catégories: sans habilités, habilités sociales, habilités cognitives, habilités intellectuelles. Les filles sont perçues comme étant plus orientées au niveau cognitif que les garçons. Cependant, les garçons sont généralement perçus comme possédant des habilités cognitives

intellectuelles et scientifiques à un plus haut degré que les filles. De telles perceptions peuvent avoir comme résultat un traitement différent des filles et contribuer à une divergence due au sexe dans le développement de l'habilité scientifique.

Darom et Rich (1988), quant à eux, vérifient la différence de perception des enseignants face aux attitudes des garçons et des filles envers l'école. L'échantillon comprend 2670 élèves de niveau élémentaire et secondaire répartis dans 77 classes ainsi que leurs enseignants. Les résultats révèlent que les enseignants perçoivent que les attitudes des filles sont plus positives que celles des garçons dans 75% des classes. De plus, les résultats indiquent que la différence d'attitudes entre les garçons et les filles est perçue comme plus grande par les enseignants que par les élèves eux-mêmes. Plus l'élève progresse à l'école, moins le sexe des élèves a contribué à prédire la perception des enseignants des attitudes des élèves.

Fennema, Peterson, Carpenter et Lubinski (1990) ont demandé à 38 enseignantes de première année venant de 24 écoles d'identifier deux filles et deux garçons les plus et les moins performant en mathématiques. Les enseignants doivent ensuite leur attribuer la cause des succès et des échecs de ces élèves et décrire leurs caractéristiques. Les élèves choisis sont ensuite comparés au niveau de leurs scores au test en mathématiques. Les résultats révèlent que les enseignants sont inappropriés dans leur sélection des garçons ayant le plus de succès. Les enseignants tendent à attribuer la cause des succès



et des échecs des garçons à leur habileté et les succès et échecs des filles à l'effort. Les enseignants évaluent, lorsqu'ils comparent leurs meilleurs garçons à leurs meilleures filles, que leurs meilleurs garçons sont plus compétitifs, plus logiques, plus aventureux, se portent plus volontaire plus souvent pour répondre aux problèmes en mathématiques, aiment plus les mathématiques et sont plus indépendants en mathématiques.

L'étude de Granleese, Turner et Trew (1989) examine la relation entre l'évaluation de 12 enseignants de la compétence cognitive, sociale, physique et générale chez 36 garçons (âge,  $M=10,8$ ) et chez 38 filles (âge,  $M=10,9$ ) et la compétence telle que perçue par les élèves dans ces domaines. Les enseignants ont complété le *Teachers' Rating Scale of the Child's Competence* et les élèves ont complété le *Perceived Competence Scale for Children*. Dans leur analyse des résultats, les auteurs compare, entre autre, la perception des enseignants au niveau de divers champs de compétence face aux garçons et aux filles. Les résultats démontrent que l'évaluation des enseignant(e)s ne diffère pas pour les garçons et les filles de façon significative dans aucun des champs de compétence évalués.

Potvin et Rousseau (1993) analysent les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté. Les sujets participant à cette recherche sont 1164 élèves de niveau primaire ( $N=420$ ) et secondaire ( $N=773$ ) et 49 enseignant(e)s. Dans leur étude, ils se sont entre autre intéressés aux attitudes des enseignant(e)s envers les

garçons et les filles. L'instrument *Attitude du Professeur envers l'Élève (APE)* est utilisé pour mesurer les attitudes des enseignant(e)s. Les résultats révèlent que les enseignant(e)s présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons.

Keskinen, Leppiman et Sato (1994) ont pour but, dans leur étude, de comparer les perceptions des enseignants de maternelle venant de quatre cultures différentes envers les garçons et les filles. La question à l'étude est donc de savoir jusqu'à quel point les perceptions des enseignants de maternelle sont différentes envers les garçons et les filles de cinq ans appartenant aux quatre cultures suivantes: finlandaise, japonaise, estonienne et russe. Les sujets sont 20 enseignants japonais évaluant 229 filles et 275 garçons; 50 enseignants finlandais évaluant 247 filles et 247 garçons; 25 enseignants estoniens évaluant 279 filles et 300 garçons et 25 enseignants russes évaluant 198 filles et 218 garçons. Tous les élèves sont âgés d'environ cinq ans. Les enseignants évaluent leurs élèves à l'aide d'un questionnaire de 12 items mesurant différentes sortes d'habiletés sociales en groupe. Les résultats révèlent que les enseignants finlandais et japonais décrivent les filles de façon plus positive que les garçons par rapport à la plupart des variables. Ces enseignants perçoivent les filles comme plus habiles dans les comportements sociaux que les garçons. Ils perçoivent les garçons et les filles autant capables de s'intégrer au groupe. Les enseignants finlandais perçoivent les garçons et les filles comme également

indépendants. Les enseignants finlandais considèrent les filles comme plus coopératives que les garçons tandis que cette différence n'est pas relevée chez les enseignants japonais. Les enseignants estoniens voient les garçons et les filles de façon différentes au niveau de toutes les variables et les filles sont toujours considérées comme ayant de meilleures habiletés sociales que les garçons. Les enseignants russes, quant à eux, perçoivent les filles comme meilleures au niveau de quatre habiletés sociales; elles sont meilleures dans le respect des règles, dans l'adaptation aux activités de groupe et dans la coopération avec les adultes et avec les autres élèves. Le trait commun de ces quatre cultures est que les filles sont considérées comme ayant plus d'habiletés sociales que les garçons. Par contre, les habiletés sociales où il y a des différences de perçues par les enseignants peuvent varier selon la culture observée. En effet, cette étude démontre que la culture affecte fortement comment les enfants sont perçus. À partir des différents items, les auteurs concluent que les enseignants de culture japonaise perçoivent les garçons et les filles comme étant moins indépendants que dans les autres cultures. Pour les enseignants russes, la variable sexe a peu d'influence sur la perception des enseignants envers les élèves masculins et féminins. Par contre, pour les enseignants estoniens et finlandais le sexe de l'élève influence leurs perceptions envers leurs élèves. Les stéréotypes véhiculés par la culture sont une explication des différences perçues.

En résumé, les recherches effectuées au secondaire et au primaire sur les évaluations, les perceptions, les attentes et les attitudes des enseignants envers les élèves de sexe masculin et féminin mettent le plus souvent les attitudes des enseignants envers les garçons et les filles en relation avec une autre variable académique. De façon générale, les filles sont évaluées par les enseignants plus positivement que les garçons. Les filles tendent à être perçues par les enseignants comme plus tranquilles et dociles et les garçons comme plus agressifs et agités. Les enseignants perçoivent que les attitudes envers l'école des filles sont plus positives que celles des garçons. Les enseignants présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons de niveau secondaire. Ils tendent à attribuer la cause des succès et des échecs des garçons à leur habileté et les succès et échecs des filles à l'effort. Enfin, les filles sont considérées comme ayant plus d'habiletés sociales que les garçons selon différentes cultures observées. Par contre, les habiletés sociales où il y a des différences de perçues par les enseignants peuvent varier selon la culture; les stéréotypes véhiculés par la culture sont une explication possible de ces différences.

## Conclusion, Hypothèses et Questions de Recherches

Le cadre théorique du behaviorisme paradigmatique s'applique bien à notre problématique et lui donne un éclairage intéressant. Il est important de s'intéresser aux attitudes dans un contexte scolaire car les attitudes des enseignants sont généralement en lien probable avec le type de relation et de comportements que l'enseignant entretiendra avec ses élèves. Selon le behaviorisme paradigmatique, les attitudes sont des réactions émotives apprises et ressenties par les enseignants lorsqu'ils sont en contact avec l'élève. Le type d'émotions ressenties influence la qualité du contact enseignant-élève qui mène l'enseignant à avoir un comportement d'approche ou d'évitement favorable ou défavorable. Les attitudes apparaissent donc comme étant un élément important dans la relation enseignant-élève. Le but de cette étude est de mesurer la différence d'attitude des enseignants envers les garçons et les filles. Le sexe de l'élève est ici un stimulus social déclenchant les attitudes des enseignants envers ses élèves.

La recension des écrits révèle que les attitudes de l'enseignant sont différentes d'un élève à l'autre et peuvent ainsi être en relation avec quatre types d'élèves (attachant, préoccupant, indifférent, rejeté). Ces quatre types sont déterminés par des attitudes et des comportements qui diffèrent d'un type d'élève à l'autre. L'élève de type attachant favorise, par ses caractéristiques, le renforcement d'attitudes positives chez l'enseignant tandis que l'élève rejeté renforce envers lui des attitudes négatives chez l'enseignant. Face à

l'élève lent et ayant des difficultés scolaires, l'enseignant adopte une attitude préoccupante qui l'amène à être supportant en l'encourageant et en l'aidant dans ses difficultés. Enfin, face à l'élève peu impliqué, l'enseignant adopte une attitude d'indifférence.

En ce qui a trait aux différences de comportements entre les sexes, les recherches révèlent que les garçons reçoivent plus d'éloges, plus de critiques, plus de paroles et plus d'affection que les filles. Les garçons ont plus tendance que les filles à être récompensés pour une bonne réponse et pour une réponse incorrecte à être corrigés ou critiqués. Les garçons reçoivent plus de réactions des enseignants que les filles. Les enseignants semblent plus diriger leur enseignement vers les garçons, ils interagissent généralement plus avec les garçons qu'avec les filles et lorsque les commentaires des enseignants sont précis, valables et évaluateurs plus ces commentaires risquent d'être faits aux élèves de sexe masculin. Les garçons sont plus susceptibles d'être la cible d'interactions fréquentes et productives, tandis que les filles tendent à recevoir des interactions moins fréquentes et moins précises. Les élèves de sexe masculin reçoivent plus d'interactions et plus d'attention de toutes sortes des enseignants que les filles incluant les critiques au niveau intellectuel.

De façon générale, les filles sont évaluées par les enseignants plus positivement que les garçons. Les enseignants perçoivent les filles comme étant meilleures académiquement que les garçons, comme se comportant plus adéquatement, comme ayant de meilleures habiletés

académiques et comme étant plus performantes au niveau scolaire en lecture, en expression écrite, en mathématiques. Cependant, les garçons sont généralement perçus comme possédant des habilités cognitives, intellectuelles et scientifiques, plus élevées que les filles, mais celles-ci sont perçues comme étant plus orientées au niveau cognitif que les garçons. L'évaluation des enseignants ne diffère pas pour les garçons et les filles de façon significative au niveau de la compétence cognitive, sociale, physique et générale. Les filles tendent à être perçues par les enseignants comme plus tranquilles et dociles et les garçons comme plus agressifs et agités. De plus, Les enseignants ont des attentes moins élevées envers les garçons qu'envers les filles. Les enseignants perçoivent que les attitudes des filles envers l'école sont plus positives que celles des garçons. Les enseignants présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons de niveau secondaire. Les enseignants tendent à attribuer la cause des succès et des échecs des garçons à leur habileté et les succès et échecs des filles à l'effort. Les enseignants évaluent, lorsqu'ils comparent leurs meilleurs garçons à leurs meilleures filles, que leurs meilleurs garçons sont plus compétitifs, plus logiques, plus aventureux, se portent volontaires plus souvent pour répondre aux problèmes en mathématique, aiment plus les mathématiques et sont plus indépendants dans cet apprentissage. Enfin, les filles sont considérées comme ayant plus d'habiletés sociales que les garçons selon différentes cultures observées. Par contre, les habilités sociales où il y a des différences de perçues par les enseignants peuvent varier

selon la culture; les stéréotypes véhiculés par la culture sont une explication possible de ces différences.

Après l'éclairage du cadre théorique sur les attitudes de Staats (1975, 1986) et de la recension des écrits sur le présent sujet, deux hypothèses de même que quelques questions exploratoires sont formulées.

La première hypothèse est formulée comme suit: les attitudes des enseignantes envers les élèves de maternelle de sexe féminin sont significativement plus positives que celles envers les élèves de sexe masculin.

La deuxième hypothèse se formule comme suit: il y a significativement plus de filles considérées par les enseignantes comme attachantes que de garçons et significativement plus de garçons considérés comme rejetés que de filles.

À titre exploratoire, cette recherche veut aussi vérifier si les attitudes des enseignantes sont en relation avec certaines caractéristiques de l'élève telles que le niveau de pauvreté ou encore avec certaines caractéristiques de l'enseignante telles que l'âge et les années d'expérience d'enseignement.



## Chapitre III

### Méthode

Conformément aux hypothèses formulées à la fin de la recension des écrits, cette étude a pour but de mieux connaître les attitudes des enseignantes de maternelle et leurs différences face aux élèves de sexe masculin et féminin. De plus, à titre exploratoire, cette recherche veut vérifier si les attitudes des enseignantes sont en lien avec certaines caractéristiques de l'élève telles que le niveau de pauvreté ou avec les caractéristiques de l'enseignante telles que l'âge et les années d'expérience d'enseignement.

Ce chapitre présente les variables indépendantes, les variables dépendantes, les sujets, les instruments de mesure et le déroulement de la recherche.

### Les Variables

Les variables à l'étude sont le sexe de l'élève comme variable indépendante et l'attitude de l'enseignante comme variable dépendante. Cette dernière est mesurée à l'aide de l'échelle *Attitude du professeur envers l'élève (APE)* de Potvin et Rousseau (1991) ainsi que par les *Types d'élève selon les catégories de Silberman*.

Les caractéristiques de l'enseignante telles que l'âge, les années d'expérience ainsi que le niveau de pauvreté de l'élève servent pour répondre aux questions exploratoires. Le niveau de pauvreté de l'élève est obtenu par un percentile de pauvreté. Le percentile de pauvreté

est accordé à chaque élève selon l'école d'où il provient à partir des normes du ministère de l'Éducation du Québec. Plus l'indice de pauvreté est élevé plus l'élève provient d'un milieu favorisé.

### Sujets

Les sujets sont des élèves de la maternelle et leurs enseignantes. Les élèves participant à la recherche fréquentent des écoles sélectionnées selon les critères suivants: être situées dans la région 04 et dans un rayon ne dépassant pas 70 kilomètres de Trois-Rivières; que l'école offre une classe de maternelle 5 ans; être situées soit en milieu urbain ou en milieu rural; représenter des milieux socio-économiques de divers statuts. Le choix des écoles est effectué en collaboration avec un répondant de la direction de la recherche du ministère de l'Éducation en tenant compte des coûts inhérents au transport pour les fins de l'expérimentation, au bassin potentiel d'élèves et à la représentation de divers milieux. Il y a cinq commissions scolaires qui participent à la recherche lors de l'expérimentation auprès d'élèves de maternelle. Ce sont les commissions scolaires Chavigny, Des Chênes, Samuel de Champlain, de Trois-Rivières et Val-Mauricie.

L'échantillon se compose de 1000 élèves de sexe féminin ( $n=471$ ) et de sexe masculin ( $n=524$ ) et de 32 enseignantes répartis dans 52 groupes de maternelle et dans 20 écoles. La moyenne d'âge des garçons est de 6.12 années ( $ET = .29$ ) et celle des filles est de 6.11

( $ÉT = .31$ ). Au moment de la cueillette de données, la moyenne d'âge des élèves est de 6.11 ans ( $ÉT = .30$ ). Quant aux enseignantes participant à cette recherche, la moyenne d'âge est 45.82 ans ( $ÉT = 7.12$ ). L'âge des enseignantes varie entre 26 ans et 59 ans. L'expérience professionnelle des enseignantes est évaluée à deux niveaux: les années d'expérience en enseignement et les années d'expérience au primaire. Les enseignantes ont en moyenne 21 années d'expérience professionnelle. Le nombre d'années d'expérience minimum est de quatre ans et le nombre maximum correspond à 34 ans. L'expérience moyenne en maternelle est de 18 ans.

### Instruments de mesure

Le questionnaire, *fiche des caractéristiques de l'enseignant*, recueille des informations concernant l'enseignante telles que le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience d'enseignement et le nombre d'années d'expérience à la maternelle et au primaire. Ce questionnaire est présenté à l'appendice A.

L'instrument *Types d'élève selon les catégories de Silberman* (Silberman, 1969; Brophy et Evertson, 1981) sert à catégoriser chacun des élèves selon qu'il est de type attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. Cet instrument est en fait un instrument permettant de connaître les attitudes des enseignants envers leurs élèves.

Dans une première étude menée au primaire pour analyser les attitudes des enseignants face aux élèves, Jackson, Silberman et

Wolfson (1969) définissent quatre types d'élèves susceptibles d'engendrer chez les enseignants des attitudes différentes envers les élèves. Par la suite, Silberman (1969) analyse les attitudes des enseignants envers ces quatre types d'élèves, à savoir: les élèves attachants, préoccupants, indifférents et rejetés. Cette étude a été le point de départ de plusieurs autres travaux de recherche sur la relation maître-élève, ainsi que sur les attitudes et les comportements des enseignants.

Pour mesurer l'attitude de l'enseignante envers ses élèves, une adaptation de la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981) a été utilisée. La procédure a été modifiée en ajoutant de brèves descriptions des caractéristiques de chaque type d'élèves aux quatre questions identifiant les différents types. Ces descriptions sont basées à partir des comportements des élèves observés en classe selon les études de Silberman (1969) et Brophy et Evertson (1981). Malgré le fait que cette procédure ne fait pas l'objet d'analyse de validité externe, il est toutefois possible de lui attribuer une validité de contenu (Potvin et Rousseau, 1992).

Le questionnaire comporte deux parties. La première partie présente les consignes pour effectuer la tâche. La deuxième partie comporte une description de chaque type d'élève se terminant par une question spécifique au type d'élève (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté). Avant de répondre, l'enseignant a la liste des élèves de son groupe placée devant lui et inscrit le nom de chacun des

élèves dans l'une des quatre catégories d'élèves. Si certains élèves ne correspondent pas à l'une ou à l'autre de ces quatre catégories, l'enseignant indique les noms des élèves dans une cinquième catégorie qui a été ajoutée et qui s'intitule: "ne s'applique pas". Cet instrument est présenté à l'appendice B.

L'échelle *Attitude du professeur envers l'élève (APE)* (Potvin et Rousseau, 1991) vise essentiellement à vérifier le type d'émotion que déclenche l'élève chez l'enseignant. L'attitude de l'enseignant envers l'élève est mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Cette échelle d'attitude du professeur envers l'élève (APE) se compose de 18 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3 avec un total minimum de -54 et un maximum de +54.

L'étude de Potvin et Rousseau (1993) a permis d'établir la validité de l'instrument et d'en vérifier la fidélité. Concernant la validité, les adjectifs bipolaires des échelles ont été choisis selon leur degré de signification au plan du facteur évaluatif de l'attitude (aspect affectif) et ont été puisés dans une banque d'adjectifs proposés dans les travaux de différents auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Leeds et Cook, 1947; Nyberg et Clarke, 1982; Snider et Osgood, 1969).

Dans un premier temps, à la suite de l'expérimentation auprès de plus de 400 élèves du primaire, Potvin et Rousseau (1991) procèdent à l'analyse factorielle, méthode des composantes principales avec transformation orthogonale de type varimax. L'application de cette

méthode a permis de mettre en évidence un facteur important, qui à lui seul, rassemble ou regroupe la plupart des adjectifs bipolaires. Le contenu de ce facteur permet de supporter le caractère unidimensionnel de l'échelle et ses liens étroits, autant logiques que statistiques, avec la dimension affective des rapports enseignant-élève. En effet, le premier facteur, le plus important, comprend 18 adjectifs bipolaires qui contribuent pour 84.9% de la variance totale. Pour cette échelle, le facteur semble bien représenter, à partir du contenu des adjectifs, la dimension affective que mesure l'échelle.

Pour procéder à l'étude de la fidélité, l'échelle est divisée en deux sous-échelles. Les items impairs figurent dans la première sous-échelle et les items pairs dans la deuxième. La corrélation entre les résultats obtenus à chacune des deux sous-échelles est établie. Le coefficient de fidélité obtenu (de type consistance interne) est corrigé par la formule Spearman-Brown et passe de .94 à .97. L'instrument développé offre donc un haut niveau de fidélité.

Dans un deuxième temps, la validité de l'instrument a été vérifiée de nouveau en utilisant un échantillon beaucoup plus important, soit quelques 1164 élèves. La consistance interne de l'instrument est vérifiée par le degré de corrélation item et score total. Cette première opération confirme un degré élevé de corrélation entre chaque item et le score total. En effet, sur les 18 items de l'échelle, la grande majorité se situent au-dessus de .75. Le plus faible étant .50 et le plus fort .86. Quant à la fidélité proprement dite, un coefficient

corrigé de .95 est obtenu, lequel est équivalent à celui obtenu lors de la première opération.

La validation de l'instrument ayant été réalisée auprès d'élèves plus âgés (fin primaire et début secondaire), une nouvelle vérification de la validité de l'instrument a été effectuée en utilisant cette fois-ci des données recueillies auprès des 32 enseignantes décrivant 1000 élèves de la maternelle. Les analyses démontrent que l'instrument conserve de bonnes qualités métrologiques. En effet, le degré de corrélation item et score total reste élevé puisque la grande majorité des corrélations se situent au-dessus de .65, le plus faible étant .51 et le plus fort .76. Quant au coefficient alpha corrigé il est de .94.

De façon constante, la distribution des données de l'échelle *APE* n'est pas conforme à la courbe normale. Une transformation des données a été effectuée et celle-ci est présentée avec les résultats et les analyses statistiques. L'instrument est présenté à l'annexe C.

### Déroulement

En premier lieu, la communication avec chacune des écoles a été effectuée en vue de planifier des rencontres avec les enseignantes. La passation des instruments de mesure et la cueillette de données se déroule en l'espace de six semaines, soit du début de juin à la mi-juillet 1993.



La mesure des attitudes des enseignantes apparaît préférable après quelques mois de vécu scolaire au cours desquels les différentes expériences ont permis de préciser davantage l'orientation des attitudes. De plus, pour des raisons pratiques, dictées par la réalité du milieu scolaire, il est difficile d'entrevoir la présence de chercheurs au cours des deux dernières semaines du mois de juin, période habituellement réservée aux examens et aux activités destinées à clore l'année scolaire. Pour ces raisons, il a donc été choisi d'effectuer la passation des instruments de mesure après la troisième étape pédagogique.

Lors d'une rencontre d'environ 45 minutes avec chacune des enseignantes, les instruments de mesure ainsi que les consignes utiles pour y répondre sont expliqués. Chaque enseignante reçoit une enveloppe contenant les questionnaires auxquels elle doit répondre et chacun des instruments est examiné en compagnie de l'enseignante afin de s'assurer qu'il n'y a aucune ambiguïté quant aux buts poursuivis et aux modalités de réponse. Un délai de deux semaines est généralement accordé à l'enseignante pour compléter son travail. Après une communication téléphonique qui permet de s'assurer que tout est terminé, l'enveloppe contenant les questionnaires est recueilli directement à l'école.

## Chapitre IV

### Résultats

Ce chapitre contient en premier lieu la réduction des données par rapport aux instruments de mesure. En deuxième lieu, les résultats obtenus et les analyses statistiques utilisées en fonction des hypothèses de recherche et des questions exploratoires telles que formulées à la fin du premier chapitre sont présentés.

Pour l'instrument *Types d'élèves de Silberman (1969)*, les enseignants doivent catégoriser chacun des élèves à l'intérieur de la description d'un des quatre types d'élèves à savoir qu'il est de type attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. Les informations de la *fiche des caractéristiques de l'enseignant* ont été utilisées telles qu'elles apparaissent sur les formulaires.

Pour l'instrument de mesure *Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)* (Potvin et Rousseau, 1991), il suffit à la fin de la cueillette des données de compiler pour chaque sujet les scores obtenus aux dix-huit adjectifs bipolaires de l'échelle sémantique. À chacun des adjectifs bipolaires le score peut varier de -3 à +3. Le score global à l'échelle sémantique est obtenu par une addition des scores reçus aux adjectifs bipolaires et peut varier de -54 à +54. Le score global moyen obtenu à l'échelle sémantique est de 32.39 ( $N=983$ ) et la médiane est de 37.

La distribution des scores bruts se présente selon un «skewness» négatif. Afin d'avoir des données selon une distribution de courbe normale, une transformation de nos données a été effectuée. Selon

Tabachnick et Fidell (1989), lorsque la variable a un «skewness» négatif, la meilleure stratégie est d'en faire l'inverse du reflet et d'appliquer la transformation appropriée pour obtenir une distribution plus normale. Une variable est ainsi transformée en employant la formule suivante:  $1/k-x$ , où "k" égale le score le plus élevé + 1 et "x" égale le score obtenu. Il s'agit donc pour rendre les données ayant un «skewness» négatif selon une courbe normale d'en faire l'inverse du reflet.

Lors des traitements statistiques, il a été vérifié s'il y a une corrélation entre les scores obtenus à l'échelle sémantique (*APE*) et les variables suivantes: l'âge de l'enseignant, les années d'expérience de l'enseignant, les années d'expérience de l'enseignant au primaire et le niveau de pauvreté de l'élève. Les résultats démontrent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre les années d'expérience de l'enseignant ( $\text{corr}=.02$ ,  $p=.445$ ), les années d'expérience de l'enseignant au primaire ( $\text{corr}=-.05$ ,  $p=.358$ ) et l'attitude de l'enseignant envers les élèves. Par contre, il y a une corrélation faible mais significative entre l'âge de l'enseignant ( $\text{corr}=.07$ ,  $p<.05$ ), le niveau de pauvreté de l'élève ( $\text{corr. de } .099$ ,  $p<.01$ ) et l'attitude de l'enseignant envers ses élèves. L'âge de l'enseignante et le niveau de pauvreté de l'élève ayant une corrélation significative avec les attitudes des enseignants, ces covariables ont donc été contrôlées afin de vérifier la première hypothèse.

La première hypothèse stipule que les attitudes des enseignantes envers les élèves de maternelle de sexe féminin sont significativement plus positives que celles envers les élèves de sexe masculin.

Dans cette hypothèse, notre variable indépendante est le sexe de l'élève alors que la variable dépendante est l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Comme le démontrent les Tableaux 1 et 2 et tel que prédit par la première hypothèse de recherche, l'analyse de covariance révèle que les élèves de sexe féminin ont obtenu un score moyen global significativement plus élevé ( $M=38.35$ ) que celui des élèves de sexe masculin ( $M=27$ ),  $F(1,721)=51.17$ ,  $p<0.01$ . Ces résultats permettent de confirmer la première hypothèse selon laquelle les attitudes des enseignants sont plus positives envers les filles qu'envers les garçons.

Tableau 1

Moyennes et Écarts-Types des Élèves Masculins et Féminins à l'Échelle des Attitudes des Enseignants envers les Élèves (APE)

Sexe	<i>M</i>	<i>ET</i>
Masculin	27 ( <i>n</i> = 516)	21.49
Féminin	38.35 ( <i>n</i> = 467)	14.53
	( <i>N</i> = 983)	

Tableau 2

Analyse de Covariance de APE selon le Sexe de l'Élève en Contrôlant l'Effet de l'Age de l'Enseignante et l'Effet du Niveau de Pauvreté de l'Élève

Source de variation	Somme des carrés	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>
Covariables	7056.90	2	3528.45	11.2	.000
Age de l'enseignant	1939.27	1	1939.27	5.72	.017
Niveau de pauvreté	3317.36	1	3317.36	11.02	.001
Sexe de l'élève	15983.04	1	15983.04	51.17	.000
Résiduelle		721	295.24		
Total		724	324.93		

La deuxième hypothèse stipule qu'il y a plus de filles considérées par les enseignantes comme attachantes que de garçons et plus de garçons considérés comme rejetés que de filles. Afin de vérifier cette hypothèse, une analyse statistique de chi-carré a été effectuée pour connaître la répartition des élèves selon les types de Silberman en tenant compte du sexe de l'élève. Comme le Tableau 3 l'indique, le test de chi-carré révèle qu'il y a une différence de répartition des élèves qui est statistiquement significative ( $\chi^2$  (3, N=898)=59.58,  $p<.001$ ).

De plus, comme le Tableau 3 le démontre, les résultats révèlent que les enseignants ont catégorisé 53.6% ( $n=481$ ) des élèves dans la catégorie attachant dont 44.5% ( $n=214$ ) de garçons et 55.5% ( $n=267$ ) de filles. Dans la catégorie indifférent, il y a 14.4% ( $n=129$ ) d'élèves dont 45% ( $n=58$ ) de garçons et 55% ( $n=71$ ) de filles. Dans la catégorie préoccupant, il y a 21.3% ( $n=191$ ) d'élèves dont 61.3% ( $n=117$ ) de garçons et 38.7% ( $n=74$ ) de filles. Enfin dans la catégorie rejeté, il y a 10.8% ( $n=97$ ) d'élèves dont 82.5% ( $n=80$ ) de garçons et 17.5% ( $n=17$ ) de filles.

Afin de vérifier entre quels groupes il y a des différences de fréquences qui ne sont pas dues au hasard, un test chi-carré "goodness-of-fit" (Siegel et Castellan, 1988) a été effectué. Ce test a été effectué pour vérifier la répartition des filles et des garçons attachants et rejetés pour ainsi vérifier la deuxième hypothèse.

Tableau 3

Répartition des Élèves selon les Types de  
Silberman par le Sexe des Élèves

Types	Garçons	Filles	Total
Attachant	44.5% (n=214)	55.5% (n=267)	53.6% (n=481)
Indifférent	45% (n=58)	55% (n=71)	14.4% (n=129)
Préoccupant	61.3% (n=117)	38.7% (n=74)	21.3% (n=191)
Rejeté	82.5% (n=80)	17.5% (n=17)	10.8% (n=97)
	52.2% (n=469)	47.8% (n=429)	100% (N=898)

$\chi^2(3, N=898)=59.58, p<.001$

Le test chi-carré «goodness-of-fit» révèle que les enseignantes ont placé significativement plus de filles comme attachantes que de garçons car il y a une différence de fréquences qui n'est pas due au hasard ( $\chi^2(1, n=481)=5.84, p<.05$ ). De même, les enseignantes ont évalué significativement plus de garçons comme rejetés que de filles car il y a une différence de fréquences qui n'est pas due au hasard ( $\chi^2(1, n=97)=40.92, p<.001$ ).



Des questions exploratoires ont été formulées afin de savoir si les attitudes des enseignantes sont en relation avec le niveau de pauvreté de l'élève, avec l'âge, avec les années d'expérience d'enseignement de l'enseignant ou avec les années d'expérience d'enseignement de l'enseignant au primaire.

Le niveau de pauvreté de l'élève fait référence au secteur d'où provient l'élève et est attribué à chaque école. Le niveau de pauvreté est un percentile accordé selon chaque école à partir des normes du ministère de l'Éducation du Québec. Plus l'indice de pauvreté est élevé plus l'élève provient d'un milieu favorisé.

Les résultats démontrent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre les années d'expérience de l'enseignante ( $\text{corr.}=.02$ ,  $p=.445$ ), les années d'expérience de l'enseignante au primaire ( $\text{corr.}=.05$ ,  $p=.358$ ) et l'attitude de l'enseignante envers les élèves. Par contre, il y a une corrélation significative mais faible ( $\text{corr.}=.07$ ,  $p<.05$ ) entre l'âge de l'enseignante et son attitude envers ses élèves. Également, il y a une corrélation significative mais faible ( $\text{corr. de } .099$ ,  $p<.01$ ) entre le niveau de pauvreté de l'élève et l'attitude de l'enseignant envers ses élèves. Cette corrélation entre l'âge de l'enseignant, le niveau de pauvreté de l'élève et les attitudes de l'enseignant (APE) est significative bien que très faible.

La corrélation entre l'âge de l'enseignante et l'attitude de l'enseignante envers l'élève étant positive et significativement faible, ceci révèle que plus l'enseignante est âgée plus ses attitudes tendent à

être faiblement plus positives. De même, la corrélation entre le niveau de pauvreté est aussi positive et significativement faible, plus l'élève provient d'un secteur riche plus les attitudes des enseignantes sont faiblement plus positives.

## Chapitre V

### Discussion

L'objectif de cette recherche est de mieux connaître les attitudes des enseignantes envers les élèves de sexe masculin et féminin à la maternelle. Cette section présente des éléments d'explication face aux résultats obtenus. Premièrement, les résultats sont discutés en fonction des hypothèses et des questions exploratoires tout en faisant les liens avec le cadre théorique et les études déjà présentés lors de la recension des écrits. Deuxièmement, les retombées possibles de cette recherche sont analysées pour des applications pratiques ainsi que pour l'orientation de futures recherches empiriques dans ce domaine. Enfin, les limites de cette recherche sont abordées.

Dans un premier temps, les analyses permettent de confirmer la première hypothèse à savoir: les attitudes des enseignantes envers les élèves de maternelle de sexe féminin sont significativement plus positives que celles envers les élèves de sexe masculin.

Ceci vient corroborer d'autres résultats à savoir que les enseignants du primaire et du secondaire présentent eux aussi de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons (Potvin et Rousseau, 1993).

La deuxième hypothèse est elle aussi confirmée à savoir que les enseignantes considèrent plus de filles comme attachantes que de garçons et considèrent plus de garçons comme rejetés que de filles.

En réponses aux questions exploratoires, certaines variables ont un lien avec les attitudes des enseignantes. Les attitudes des

enseignantes sont influencées par le niveau de pauvreté de l'élève et par l'âge de l'enseignante. Plus le niveau de pauvreté est élevé chez l'élève moins les attitudes des enseignantes ont tendance à être positives. De même, plus l'enseignante est âgée plus ses attitudes tendent à être légèrement plus positives. La corrélation étant faible, le lien entre le niveau de pauvreté, l'âge de l'enseignante avec son attitude doit être considéré avec prudence. De plus, en réponse aux questions exploratoires, les attitudes des enseignantes ne sont pas influencées par les années d'expérience de l'enseignante et par ses années d'expérience d'enseignement au primaire.

Plusieurs facteurs influencent l'attitude de l'enseignant envers ses élèves (Potvin, Hardy et Paradis, 1989). Afin d'obtenir une meilleure compréhension, la théorie du behaviorisme paradigmatique (Staats, 1975, 1986) présente les différents éléments venant influencer l'attitude d'une personne; laquelle peut mener à un comportement d'approche ou à un comportement d'évitement.

Selon le behaviorisme paradigmatique, les conditions de l'environnement, les caractéristiques physiques de l'élève et les comportements de l'élève sont des facteurs déclencheurs des attitudes chez l'enseignant. Ces facteurs sont déclencheurs de différents types d'attitudes selon l'histoire d'apprentissage de l'enseignant et selon ses conceptions personnelles. Dans le milieu scolaire, les conceptions personnelles peuvent renfermer les rôles scolaires et sexuels attribués aux élèves ou encore le rôle social que l'enseignant se reconnaît. Ainsi,

l'interprétation des différences d'attitudes des enseignantes envers les garçons et les filles est complexe et difficile à effectuer car plusieurs facteurs peuvent influencer l'attitude de l'enseignant.

Par ailleurs, les recherches portant sur les évaluations, les attentes et les attitudes des enseignants envers leurs élèves tendent à favoriser les filles qui sont, de façon générale, considérées plus positivement.

Les garçons sont évalués comme étant plus agressifs (Kerr, 1991; Salomon et Féat, 1991) et comme se comportant moins adéquatement que les filles (Bennett et *al.*, 1993). Les garçons sont perçus comme brusques et agités tandis que les filles sont perçues comme minutieuses et tranquilles (Salomon et Féat, 1991).

Par rapport à la performance scolaire, les filles sont considérées comme étant meilleures (Ferguson et *al.*, 1991; Kerr, 1991), les perceptions des enseignants face aux habilités académiques sont plus positives envers les filles qu'envers les garçons (Bennett et *al.*, 1993). Cependant, les enseignants n'évaluent pas différemment les garçons des filles au niveau de la compétence cognitive, sociale, physique et générale (Granleese, Turner et Trew, 1989). Au niveau des habilités intellectuelles scientifiques, les filles sont généralement perçues par les enseignants comme étant meilleures que les garçons (Shepardson et Pizzini, 1992). Face à des élèves ayant les mêmes qualités, les évaluations et les attentes des enseignants sont plus basses envers les garçons qu'envers les filles (Ross et Jackson, 1991).

Au niveau des réponses comportementales, les enseignants interagissent plus avec les garçons (Sadker et *al.*, 1991; Smith et Glynn, 1990). Les enseignants tendent, par rapport aux garçons, à récompenser plus une bonne réponse, à critiquer plus en général, à critiquer plus pour une mauvaise réponse, à donner plus d'éloges et les commentaires tendent à être plus précis et valables envers les garçons qu'envers les filles (Sadker et *al.*, 1991). Les critiques envers les garçons portent sur le manque d'efforts et les comportements tels la conduite et la propreté; et les critiques envers les filles reflètent plus un manque au niveau intellectuel (Sadker et *al.*, 1991). Les enseignants initient plus d'énoncés contrôlant envers les garçons qu'envers les filles (Smith et Glynn, 1990). Les garçons reçoivent la majorité des paroles de l'enseignant (De Voe, 1992) bien que la qualité des paroles reçues n'est pas précisée. Enfin les enseignants expriment plus d'affection envers les filles qu'envers les garçons (Botkin et Twardosz, 1988).

Selon les différentes recherches citées plus haut, les enseignants interagissent plus avec les garçons. L'aspect de la qualité des comportements des enseignants à savoir si ces comportements sont positifs ou négatifs n'est pas toujours défini. Par exemple, des critiques peuvent être positives ou négatives dépendamment de quels types de critiques il s'agit. Les résultats de la deuxième hypothèse éclairent à ce sujet.

La deuxième hypothèse démontre que les enseignantes

considèrent plus de filles comme attachantes que de garçons et considèrent plus de garçons comme rejetés que de filles.

Par rapport à la première partie de la deuxième hypothèse, il y a un plus grand nombre de filles considérées comme attachantes que de garçons considérés comme attachants. Selon la description d'un élève attachant de Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993), les enseignantes perçoivent les filles comme plus performantes intellectuellement et comme plus conformistes. Les enseignantes les perçoivent comme ayant des comportements plus adéquats en classe, comme étant plus des modèles et elles vont plus rechercher leur contact en relation au travail. Ayant plus d'élèves féminins attachants, on découvre que les enseignantes les perçoivent plus positivement et les considèrent comme étant plus intelligentes, plus tranquilles, plus motivées, plus aidantes, plus matures et plus responsables que les garçons.

Les enseignantes voyant plus de filles attachantes, leurs comportements sont plus empreints de confiance et de respect envers les filles qu'envers les garçons. Par leurs caractéristiques perçues, les filles attachantes sont des élèves plus louangées et sollicitées (Cunningham et Andrews, 1984). Ceci vient contredire les recherches ayant eu comme résultats que ce sont les garçons qui sont le plus sollicités et louangés (De Voe, 1992; Sadker et *al.*, 1991; Smith et Glynn, 1990).

La fille est considérée en plus grand nombre comme se conformant à son rôle d'apprenant réceptif car elle se démontre plus



coopérative, plus aidante, plus conformiste, plus motivée, plus responsable et plus persévérante. Les garçons ont été perçus comme ayant significativement moins les caractéristiques nommés ci-haut.

La deuxième partie de la deuxième hypothèse est aussi confirmée. Il y a plus de garçons que de filles qui sont considérés comme étant des élèves rejetés. Selon la description de Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993), les garçons adoptent selon les enseignantes plus de comportements inappropriés en classe que les filles. Les garçons sont considérés comme défiant plus l'enseignante et comme répondant plus de façon insolente. Les garçons sont vus comme respectant moins les règles, comme demandant beaucoup plus d'attention et comme collaborant moins. Les garçons rejetés sont aussi considérés comme ayant une capacité à performer moins élevée. Les garçons sont plus souvent considérés comme agressifs, actifs, non coopératifs, peu dignes de confiance, menteurs et tricheurs que les filles. À partir de ces caractéristiques, l'enseignante surveille plus, disciplinent plus et est plus impatient envers les élèves de types rejetés, donc le plus souvent envers les garçons. Les garçons sont plus souvent critiqués face au manque de qualité de leur travail et est plus souvent puni pour des comportements inadaptés.

Les garçons sont plus souvent considérés comme ne correspondant pas aux rôles d'apprenant réceptif et ne sont pas un modèle de travailleur. Ils sont vus plus souvent comme non coopératifs, non-conformistes, actifs et dérangeants, agressifs et

hostiles. Ceci est peut-être la cause des interactions plus fréquentes que les enseignantes entretiennent avec les garçons.

Comment expliquer ces différentes attitudes envers les garçons et les filles? Selon le behaviorisme paradigmatique, les attitudes de l'enseignant envers l'élève sont influencées par son histoire d'apprentissage et ses conceptions personnelles qui sont le fruit du vécu particulier de la personne.

Le vécu particulier de la personne s'inscrit à l'intérieur d'une société dans laquelle grandit un individu. L'individu est en quelque sorte dépositaire de certaines valeurs de la société dans laquelle il évolue.

Comme il a déjà été présenté, pour le behaviorisme paradigmatique (Staats, 1975, 1986), les attitudes s'inscrivent à l'intérieur des interactions sociales entre individus. Staats définit l'attitude comme consistant en une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux (Leduc, 1984). Dans la relation enseignant-élève, l'élève est un stimulus social pour l'enseignant par ses caractéristiques et par ses comportements.

La qualité du rapport de l'enseignant avec ses élèves dépend en grande partie des attitudes déclenchées chez l'enseignante par les caractéristiques et les comportements de l'élève en fonction de leur histoire d'apprentissage respective.

Dans l'histoire d'apprentissage de l'enseignante il y a toute sa

conception personnelle à savoir qu'est-ce qu'un garçon et qu'est-ce qu'une fille et comment ils doivent se comporter.

Lorsque les caractéristiques d'un homme et d'une femme sont énumérées, les hommes sont généralement décrits comme indépendants, dominants, assertifs et orientés sur la tâche; les femmes sont vues comme sensibles, chaleureuses, dépendantes et orientées vers les gens (Spence et *al.*, 1975; Ashmore, 1981). Les enseignants quant à eux voient les garçons comme actifs et agressifs et les filles comme calmes, passives et dépendantes (O'Brien Carelli, 1988). Ceci vient corroborer les résultats de la présente recherche.

Les résultats obtenus à cette recherche démontrent que la conception par rapport à chaque sexe correspond plus aux stéréotypes véhiculés par la société.

Les stéréotypes reliés à des rôles sexuels prennent place lorsque des comportements, des habilités, des intérêts et des valeurs sont attribués de façon spécifique à un groupe d'individus (O'Brien Carelli, 1988). Par exemple, les stéréotypes face aux garçons évoquent des images de forces, d'indépendance, de rendement et d'expression émotionnelle minimale. Les caractéristiques appliquées traditionnellement aux filles sont la faiblesse, la dépendance, la non agressivité et l'expression émotionnelle (O'Brien Carelli, 1988).

Les stéréotypes véhiculés par la culture peuvent donc être une explication face aux différences perçues entre les sexes car la culture

affecte fortement comment les enfants sont perçus (Keskinen, Leppiman et Sato, 1994).

Les garçons font l'objet de différentes pressions sociales dès la naissance. Ces pressions sociales conduisent les garçons et les filles à vivre des expériences différentes, lesquelles forment leurs comportements, leurs préférences et leurs valeurs afin de correspondre à des rôles sexuels spécifiques qu'ils vont occuper en tant qu'homme et femme (Brophy et Good, 1974). Par exemple, les filles sont encouragées à être nourissantes, à développer des habiletés verbales et à ne pas être agressives. Par contre, les garçons sont encouragés à être agressifs, à développer de bonnes habiletés en mathématiques, à ne pas être nourissants et ne sont pas encouragés à développer leurs habiletés verbales. Les pressions afin de se comporter selon des rôles sexuels sont présentes dans la famille et à l'école (Brophy et Good, 1974).

Cependant, il est difficile de cerner jusqu'à quel point les enseignants se conforment à des stéréotypes sexuels qui peuvent affecter leurs attitudes et leurs comportements. Les différences sexuelles sont tellement intégrées dans notre vie de tous les jours que les êtres humains deviennent incapables de saisir la source de ses différences et leur présence; ils sont comme les poissons qui ne sont pas conscients que l'eau est mouillée (Bem et Bem, 1976).

De plus, l'enseignant a aussi une conception à savoir ce qu'est un élève modèle. L'élève modèle attendu par les enseignants est qu'il soit

docile et passif (Brophy et Evertson, 1981; Kedar-Voivodas, 1983). Ces caractéristiques de l'élève modèle peut expliquer en partie les attitudes plus positives envers les filles car les caractéristiques de l'élève modèle sont traditionnellement plus attribuées aux filles.

Une tentative d'explication est que les garçons semblent construire leur identité sexuelle par opposition à ce qui est socialement considéré comme féminin, c'est-à-dire négatif pour eux. Si l'élève modèle correspond plus à des caractéristiques traditionnelles associées à la fille, le garçon ne tendra pas à s'y conformer pour garder son identité. De plus, la très forte concentration de femmes au sein du milieu scolaire primaire pourrait avoir ce type d'effets sur la construction de l'identité sexuelle des garçons (Bouchard et St-Amant, 1992).

Par rapport à l'impact de cette recherche, l'objectif est de favoriser un questionnement sur les attitudes et les conceptions des enseignantes par rapport aux garçons et aux filles, par rapport aux stéréotypes sexuels et par rapport aux valeurs du milieu scolaire. Il est à espérer que les résultats de cette recherche favoriseront l'auto-observation du personnel enseignant afin d'obtenir une plus grande similarité dans leurs attitudes et leurs comportements envers les garçons et les filles.

Enfin, les limites de cette recherche sont avancées. D'abord, les limites se situent au niveau du petit nombre d'études ayant un échantillon de sujets à la maternelle. La plupart des études relevées

ont été effectuées avec des échantillons d'élèves de différentes années du primaire.

De plus, l'absence de définitions du concept d'attitude à l'intérieur des recherches diminue la constance afin de bien comparer les différentes études.

Un autre point à considérer est que les études ont été effectuées le plus souvent en fonction des différences entre les sexes par rapport à des variables académiques car elles se situent à un niveau scolaire le permettant; ce qui n'était pas possible avec un échantillon d'élèves de maternelle. Enfin, les forces de cette recherche se situe d'abord dans le fait d'avoir un échantillon de 1000 élèves et par la théorie du behaviorisme paradigmatique qui offre un cadre théorique sur les attitudes et sa relation avec le comportement d'un individu.

Enfin, il serait important d'orienter d'autres recherches en ayant des sujets hommes comme enseignants car la présente recherche n'avait que des enseignantes comme sujets. Une autre recommandation est que la poursuite des prochaines études se fassent en collaboration avec d'autres disciplines (p. ex. la sociologie) afin d'offrir une vue d'ensemble plus systématique.

## Conclusion

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre l'expérience de l'élève dans le milieu de l'enseignement. De nombreux facteurs influencent le vécu scolaire d'un élève. Ces facteurs peuvent être entre autres pour l'élève des difficultés d'apprentissage, le type d'expérience favorable ou défavorable à l'école, sa relation avec les enseignants, sa motivation à l'égard des matières scolaires, son attitude envers l'école et envers ses enseignants, la qualité de l'organisation familiale en relation avec le travail scolaire, l'attitude des parents envers l'école et le type de collaboration que les parents entretiennent avec l'école.

Plus particulièrement, cette recherche s'intéresse aux attitudes des enseignantes qui sont un des nombreux facteurs influençant le vécu scolaire de l'élève. Le but de cette étude est de connaître les attitudes des enseignantes de niveau primaire et leurs différences entre les garçons et les filles.

Plusieurs auteurs reconnaissent qu'il y a une différence au niveau de la performance et de la persévérance aux études entre les élèves de sexe masculin et féminin au primaire et au secondaire. De plus, ces différences semblent prendre racine très tôt dans l'expérience scolaire de l'élève. C'est donc ce qui a orienté le choix d'examiner les différentes attitudes entre les garçons et les filles au niveau de la maternelle.



Les différentes hypothèses de cette recherche sont confirmées. Les résultats démontrent que les attitudes des enseignantes envers les élèves de maternelle de sexe féminin sont significativement plus positives que celles envers les élèves de sexe masculin.

De plus, ces résultats révèlent que les enseignantes considèrent qu'il y a plus de filles attachantes que de garçons. Les élèves attachants étant ceux considérés comme les plus adéquats comme élèves. Les enseignants ont aussi placé plus de garçons rejetés que de filles. L'élève rejeté étant celui qui est le plus dérangeant.

Les résultats aux questions exploratoires démontrent que plus le niveau de pauvreté est élevé chez l'élève moins les attitudes des enseignantes ont tendance à être positives. De même, plus l'enseignante est âgée plus ses attitudes tendent à être plus positives. La corrélation étant faible, le lien entre le niveau de pauvreté, l'âge de l'enseignante avec l'attitude de l'enseignante doit être considéré avec prudence. De plus, les attitudes des enseignantes ne sont pas influencées par le nombre d'années d'expérience d'enseignement au primaire.

Selon le behaviorisme paradigmatique qui offre une théorie des attitudes, les conditions de l'environnement, les caractéristiques physiques de l'élève et les comportements de l'élève sont des facteurs déclencheurs des attitudes chez l'enseignante. Ces facteurs sont déclencheurs de différents types d'attitudes selon l'histoire d'apprentissage de l'enseignante et selon ses conceptions personnelles.

Dans le milieu scolaire, les conceptions personnelles peuvent inclure les rôles scolaires et sexuels attribués aux élèves ou encore le rôle social que l'enseignante se reconnaît. Ainsi, l'interprétation des différences d'attitudes des enseignantes envers les garçons et les filles est complexe et difficile à effectuer car plusieurs facteurs peuvent influencer l'attitude de l'enseignant.

Enfin, la discussion des résultats propose que les différences d'attitudes des enseignantes proviennent en partie des stéréotypes envers les garçons et les filles. Les caractéristiques stéréotypées accordées aux filles se rapprochent plus de la conception de l'élève modèle; c'est-à-dire des qualificatifs tels que tranquille, docile et conformiste. Ainsi, les attitudes des enseignantes peuvent tendre à être plus positives envers les filles car celles-ci correspondent plus par leurs caractéristiques traditionnellement reconnues à des caractéristiques l'élève modèle.

L'orientation de futures recherches pourraient consister à comparer les comportements observés en classe et les attitudes mesurées des mêmes enseignantes afin de mieux connaître la concordance entre l'attitude de l'enseignant et son comportement.

## Références

- Ashmore, R. D. (1981). Sex stereotyping and implicit personality theory. In D. L. Hamilton (ED.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 37-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bem, S. L. & Bem, D. J. (1976). Training the woman to know her place: The power of a nonconscious ideology. In Cox, S. (ED.), *Female Psychology: The emerging self*. Chicago: Science Research Associates, 180-190.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of educational psychology*, 85 (2), 347-356.
- Botkin, D., & Twardosz, S. (1988) Early childhood teachers' affectionate behavior: Differential expression to female children, male children, and groups of children. *Early Childhood Research Quarterly*; 3, (2), 167-177.
- Bouchard, P. & St-Amant, J.-C. (1992). *Les conditions comparées de réussite scolaire chez les garçons et les filles*. Communication présentée aux 18es Rencontre Secondaire-Cégep, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy J. J., & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York: Longman.
- Cunningham, B. & Andrews, D. W. (1984). *The relationship of achievement and peer status to teacher attitudes toward young children*. ED270224, Oregon, LA, 18p.

- Darom, E., & Rich, Y. (1988) Sex differences in attitudes toward school: Student self-reports and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 58, (3), 350-355.
- DeVoe, D. E. (1992) Teacher/student dyadic interaction of elementary physical education student teachers. *College Student Journal*, 26, (1), 103-109.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46 (7), 504-514.
- Ferguson, M., Lloyd, M., & Horwood, L.V. (1991). Teacher evaluations of the performance of boys and girls. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 26 (2), 155-163.
- Forget, J., Otis, R. & Leduc, A. (1988). Psychologie de l'apprentissage: théories et applications. Brossard: Québec: Behaviora.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec de l'école: les sacrifiés*. Montréal: Québec-Amérique.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris: PUF. Coll. Pédagogie aujourd'hui.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gaétan Morin.
- Granleese, J., Turner, I., & Trew, K. (1989). Teachers' and boys' and girls' perceptions of competence in the primary school: The importance of physical competence. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (1), 31-37.
- Helton, G. B., Oakland, T. D. (1977). Teachers' attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*. 69 (3), 261-265.

- Jackson, P., Silberman, M., & Wolfson, B. (1969). Signs of personal involvement in teachers' description of their students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 22-27.
- Karlen, A., Hagin, R.A., & Beecher, R. (1985). Are boys really more vulnerable to learning disability than girls? *Academic Psychology Bulletin*, 7 (3), 317-325.
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53 (3), 415-437.
- Kerr, M. K. (1991). *Background factors predicting teachers ratings of children's school performance*. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. (ED 360 053) (S 021 523).
- Keskinen, S., Leppiman, A. & Sato, T. (1994). *Kindergarten teachers' schemas of boys and girls in Finland, Japan and Estonia*. 23rd International Congress of Applied Psychology, July 17-22. Madrid Spain.
- Lafrenaye, Y. (1994). Les attitudes et le changement des attitudes. In (sous la dir. de Vallerand, R.J.) Gaëtan Morin (Éds), *Les fondements de la psychologie sociale*. (pp. 327-408), Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Leeds, C.H. & Cook, W.W. (1947). The construction and differential value of scale for determining teacher-pupil attitudes. *Journal of Experimental Education*, 16 (2), 149-159.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec.

- Ministère de l'Éducation (1993). *Diplômation et résultats aux épreuves uniques par commission scolaire*. Québec.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In Leduc, A., *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. (pp. 97-116), Brossard, Québec: Behaviora.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. Paris: De Broek-Wesmael.
- O'Brien Carelli, A. (1988). *Sex Equity in Education: Readings and Strategies*. Charles C. Thomas, Illinois, U.S.A..
- Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Potvin, P. (1982). *L'utilisation de l'information et du contact pour modifier l'apprentissage d'attitudes positives à l'égard des autres personnes chez les adolescents du secondaire II et IV*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Potvin, P. (1983). Attitudes des éducateurs à l'égard de la personne handicapée. In R. L. Eason, T. L. Smith et F. Caron (Ed.): *Adapted physical activities: From Theory to implementation*. (pp.300-310). Human Kinetics Publishers.
- Potvin, P., Hardy, M., & Paradis, L. (1989). Les représentations de l'élève par l'enseignant: le point de vue de quatre auteurs. *Revue Canadienne de l'éducation*, 14 (4). 427-443.
- Potvin, P., Morissette, D. et St-Jean, D. (1990). *Attitudes et conditions d'apprentissage*. Document de travail. Trois-Rivières: UQTR.

- Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ 3562). Trois-Rivières: UQTR.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21 (2), 115-131.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficultés scolaires. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18, (2), 132-149.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). *L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. ERIPE, Trois-Rivières: UQTR.
- Quay, L. C. & Jarrett, O. S. (1986) Teachers' interactions with middle and lower SES preschool boys and girls. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 495-498.
- Ross, S. I., & Jackson, J. M. (1991) Teachers' expectations for Black males' and Black females' academic achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17 (1) 78-82.
- Sadker, M., Sadker, D. & Klein, S. (1991). The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education, *Review of Research in Education*, 17 (2), 69-334.
- Salomon, A., et Féat, D. (1991). L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons: une problématique complexe. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 223-243.



- Shepardson, D. P. & Pizzini, E. L. (1992). Gender bias in female elementary teachers' perceptions of the scientific ability of students. *Science Education*, 76 (2), 147-153.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences (second edition)*. McGraw-Hill Book Company.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.
- Smith, A. B. & Glynn, T. L. (1990). Contexts for boys and girls learning mathematics: Teacher interactions and student behavior in two classrooms. *New Zealand Journal of Psychology*, 19(1), 9-16.
- Snider, J.G. & Osgood, C.E. (1969). *Semantic Differential Technique*. Chicago: Aldine.
- Spence, J. T., Heimreich, R. & Strapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and social psychology*, 32, 29-39.
- Staats, A. W. (1986). *Behaviorisme social*. Brossard, Québec: Behaviora.
- Staats, A. W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood: Dorsey Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*, (second edition), New York: Harper Collins.
- Willis, S., & Brophy, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. *Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 520-529.

## Appendices

## Appendice A

*Fiche des caractéristiques de l'enseignante (version courte)*

01. Sexe:            F\_\_\_\_\_ M\_\_\_\_\_
02. Date de naissance (jour, mois, année) \_\_\_\_\_
03. Nombre total d'années d'expérience d'enseignement \_\_\_\_\_
04. Nombre total d'années d'expérience à la maternelle \_\_\_\_\_
05. Nombre total d'années d'expérience au primaire \_\_\_\_\_

## Appendice B

### *Types d'élève selon les catégories de Silberman*

#### Classification des élèves

Nom de l'enseignante: \_\_\_\_\_

#### **Directives**

Le but de ce questionnaire est d'avoir votre opinion au sujet des élèves de vos groupes. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui importe ici c'est votre opinion et votre réponse **la plus spontanée possible**.

Avant de répondre aux questions de la page suivante, ayez la liste des élèves (ci-jointe) du groupe placée devant vous, de sorte que vous puissiez voir tous les noms des élèves. Il s'agit pour vous d'inscrire le nom de **chacun de vos élèves** dans **une seule** des quatre catégories d'élèves décrites. Dans le cas où certains élèves ne correspondraient vraiment pas à aucune des quatre catégories, inscrivez leur nom sous l'item ne s'applique pas. Avant de procéder, lisez les énoncés qui apparaissent sous chacune des catégories.

**Description de quatre types d'élèves**  
**(inscrivez les noms des élèves, dans l'espace libre sous chaque description)**

**Catégorie 1** Cet élève attire l'affection de l'enseignant. C'est souvent (mais pas nécessairement) un élève qui est bon performeur au plan intellectuel. Il se conforme généralement bien en classe. Il se porte souvent volontaire pour répondre aux questions et y répond habituellement correctement. Il sert souvent de modèle pour les autres élèves. C'est l'élève qui correspond à la question suivante: Si vous pouviez garder un ou des élèves une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, lequel ou lesquels choisiriez-vous?

**Catégorie 2** Cet élève est celui qui a des aptitudes intellectuelles limitées, des acquis scolaires déficients et qui compose difficilement avec les demandes de l'école. Il a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser. Cet élève est dépendant de l'enseignant en ce qui a trait aux directives à suivre pour le travail. Son attitude reste positive à l'égard de l'école et de l'enseignant. C'est l'élève qui correspond à la question suivante: Si vous pouviez vous consacrer entièrement à un ou à des élèves qui vous préoccupe(nt) beaucoup, lequel ou lesquels choisiriez-vous?

**Catégorie 3** Cet élève est celui qui a peu d'interaction avec l'enseignant et qui évite même son contact. C'est un élève qui initie peu d'interaction, qui répond peu aux questions adressées au groupe-classe. Il a une attitude plus ou moins positive envers l'école et l'enseignant. C'est l'élève que l'enseignant peut avoir tendance à oublier. C'est l'élève qui correspond à la question suivante: Si un ou des parents se présentait (aient) à vous sans être attendu(s), pour quel(s) élève(s) auriez-vous peu de chose à dire?

**Catégorie 4** Cet élève est celui qui présente des problèmes de comportement et manifeste de l'hostilité envers l'enseignant. Il se comporte de façon inadéquate en classe, est insolent et insultant. Il demande beaucoup d'attention et ne collabore pas, ne respecte pas les règlements. C'est l'élève qui correspond à la question suivante: Si votre classe devait être réduite d'un ou de quelques élèves, lequel ou lesquels accepteriez-vous de retirer à cause des problèmes qu'il présente?

Ne s'applique pas

**ATTENTION** Assurez-vous d'avoir inscrit tous et chacun de vos élèves dans l'une ou l'autre des catégories

## Appendice C

*Attitude du professeur envers l'élève (APE)***INSTRUCTIONS GÉNÉRALES**

Le questionnaire ci-joint est composé d'une série d'adjectifs contraires qui permettent à l'enseignant de décrire un élève. L'enseignant décrit spontanément un élève en l'identifiant à l'un ou l'autre des deux pôles d'adjectifs contraires.

En remplissant le questionnaire, vous décrirez ainsi les élèves de votre classe. Vous trouverez une feuille pour chaque élève sur laquelle un espace est réservé pour indiquer le prénom et le nom de chacun d'entre eux. Vous pouvez donc placer la liste des enfants de votre classe à côté de vous, et cocher le nom des enfants au fur et à mesure que vous aurez complété le questionnaire pour chacun.

**Utilisation des échelles d'adjectifs**

Voici comment utiliser les échelles d'adjectifs contraires.

Si vous sentez que la description de l'élève s'apparente **très fortement** à l'un ou l'autre des adjectifs, vous devez placer votre "X" comme suit:

travaillant	<u>  X  </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u>	paresseux
	ou	
travaillant	<u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>  X  </u>	paresseux

Si vous sentez que la description de l'élève s'apparente à l'un ou l'autre des adjectifs mais **modérément**, vous devez placer votre "X" comme suit:

soigneux	<u>    </u> : <u>  X  </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u>	négligeant
	ou	
soigneux	<u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>    </u> : <u>  X  </u> : <u>    </u>	négligeant

Si vous sentez que la description de l'élève s'apparente à l'un ou l'autre des adjectifs mais seulement **légèrement**, vous devez placer votre "X" comme suit:

actif           :        :   X   :        :        :        :           passif

ou

actif           :        :        :        : X :        :           passif

La direction vers l'un ou l'autre des pôles dépend de votre choix de ce qui caractérise le mieux l'élève. Il est important que vous répondiez selon vos sentiments spontanés.

Si toutefois vous pensez que ni l'un ni l'autre des adjectifs ne décrit l'élève ou que les deux adjectifs décrivent également l'élève, vous devez placer votre "X" dans la case **neutre** du milieu comme suit:

calme \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : X : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ agité

**IMPORTANT:**

1. Placer votre "X" au milieu des espaces, non aux frontières:  
\_\_\_ : \_\_\_ : X : \_\_\_ X: \_\_\_ : \_\_\_ : \_\_\_  
comme ceci pas comme cela
2. S'assurer que vous avez répondu à chaque échelle d'adjectifs  
contraires et pour chaque élève: **tout remplir sans rien oublier.**
3. Ne jamais mettre plus d'un "X" sur une échelle d'adjectifs  
contraires: **seulement 1 réponse par échelle.**

### Consignes pour le répondant

Vous devez répondre spontanément au questionnaire sans revenir en arrière pour relire ou réévaluer des items. C'est votre impression première, votre sentiment initial que nous recherchons.

Pour répondre, vous devez donc prendre environ 1 ou 2 minutes par élève, et pour l'ensemble un maximum d'une heure.

Aussi, vous devez le plus possible remplir le questionnaire pour tous les élèves en une seule fois. Nous vous recommandons de vous assurer d'une heure environ de disponibilité avant de commencer.

## QUESTIONNAIRE 1

Comment décririez-vous cet élève:

\_\_\_\_\_  
(prénom et nom de l'élève)

bon	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	mauvais
malhonnête	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	honnête
agréable	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	désagréable
agité	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	calme
docile	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	entêté
sérieux	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	étourdi
travaillant	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	paresseux
désobéissant	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	obéissant
effronté	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	poli
sociable	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	batailleur
négligeant	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	soigneux
performant	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	non performant
immature	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	mature
créateur	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	non créateur
non coopératif	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	coopératif
attrayant	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	non attrayant
malheureux	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	heureux
tenace	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	instable