

# Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles

Georgette Goupil, Pierre Michaud et Michelle Comeau

Volume 14, numéro 3, 1988

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900608ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900608ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Goupil, G., Michaud, P. & Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379–389. <https://doi.org/10.7202/900608ar>

Résumé de l'article

Cette étude a pour objectif de comparer les perceptions et attentes d'élèves de sexe masculin et féminin par rapport au climat d'apprentissage de leur classe. Le groupe de sujets est constitué de 710 garçons et de 670 filles du deuxième cycle du primaire. Les résultats révèlent que les filles autant que les garçons ont des attentes plus élevées que leurs perceptions face au climat de la classe. Ils indiquent que les filles ont des attentes plus élevées que les garçons en regard du climat de la classe. En conclusion, les auteurs présentent quelques suggestions d'intervention en classe.

# Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles

Georgette Goupil, Pierre Michaud et Michelle Comeau\*

**Résumé** — Cette étude a pour objectif de comparer les perceptions et attentes d'élèves de sexe masculin et féminin par rapport au climat d'apprentissage de leur classe. Le groupe de sujets est constitué de 710 garçons et de 670 filles du deuxième cycle du primaire. Les résultats révèlent que les filles autant que les garçons ont des attentes plus élevées que leurs perceptions face au climat de la classe. Ils indiquent que les filles ont des attentes plus élevées que les garçons en regard du climat de la classe. En conclusion, les auteurs présentent quelques suggestions d'intervention en classe.

**Abstract** — The objective of this study is to compare the perceptions and expectations of male and female students regarding the learning climate of their classroom. The subjects include 710 boys and 670 girls from the upper elementary grades. The results show that both girls and boys have expectations that are at a higher level than their perceptions of the climate in the classroom. It was also found that girls have higher expectations as to the classroom climate than do boys. In conclusion, the authors present some suggestions of ways to intervene in the classroom.

**Resumen** — Este estudio tiene por objeto comparar las percepciones y las expectativas de los alumnos de sexo masculino y femenino respecto al clima de aprendizaje de la clase. El grupo de sujetos comprende 710 niños y 670 niñas de segundo ciclo del primario. Los resultados revelan que tanto las niñas como los niños tienen expectativas más altas que sus percepciones frente al clima de la clase. Por lo demás indican que las niñas tienen expectativas más altas que los niños respecto al clima de la clase. En conclusión, los autores presentan algunas sugerencias de intervención en la clase.

**Zusammenfassung** — Diese Studie hat zum Ziel, Wahrnehmungen und Erwartungen männlicher und weiblicher Schüler bezüglich des Lernklimas ihrer Klasse zu vergleichen. Die Versuchsgruppe besteht aus 710 Jungen und 670 Mädchen der vierten bis sechsten Grundschulklassen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl bei den Mädchen wie bei den Jungen die Erwartungen die persönlichen Erfahrungen bezüglich des Klassenklimas übersteigen. Sie zeigen auch, dass die diesbezüglichen Erwartungen der Mädchen höher liegen als bei den Jungen. Zum Schluss geben die Verfasser einige Hinweise für das Vorgehen in der Klasse.

---

\* Goupil, Georgette: professeure, Université du Québec à Montréal.  
Michaud, Pierre: professeur, Université d'Ottawa.  
Comeau, Michelle: professeure, Université de Montréal.

Les caractéristiques de la classe ont depuis longtemps attiré l'attention des chercheurs qui désirent en connaître l'impact sur l'apprentissage. Parmi ces caractéristiques, le climat d'apprentissage jouit d'une popularité notable. Le climat d'apprentissage, c'est un sentiment qui se dégage des perceptions et des attentes entretenues par rapport à certaines caractéristiques psychosociales du milieu. C'est, pour ainsi dire, la résultante de caractéristiques comme les normes et les exigences du milieu, le réseau de relations interpersonnelles ou l'organisation pédagogique de la classe. Le climat d'apprentissage peut être décrit comme le cadre psychosocial à l'intérieur duquel l'élève apprend; le climat sert de balise à ses comportements et par conséquent à ses apprentissages. Le climat peut en quelque sorte se définir par analogie; il est à la classe ce que la personnalité est à l'individu.

Plusieurs publications scientifiques (Chavez, 1984; Moos et Moos, 1978) ont mis en évidence l'influence du climat de la classe sur l'apprentissage. Entre autres, les perceptions du climat par les élèves ont été utilisées pour prédire le rendement scolaire et mieux comprendre les processus éducatifs. Ainsi, O'Reilly (*in* Chavez, 1984) indique un lien positif entre le rendement scolaire et différentes dimensions du climat, telles la satisfaction et la cohésion. Selon Chavez (1984), les réactions cognitives, affectives et comportementales seraient associées aux perceptions des élèves sur les propriétés psychosociales de leurs classes. Weinstein (1983) rapporte des relations positives entre la progression dans l'apprentissage et les perceptions des élèves face à différentes dimensions du climat telles la cohésion, la satisfaction, la difficulté de la tâche, l'ordre, l'orientation vers un but, la démocratie et l'organisation matérielle. Le même auteur signale que la friction, l'existence de cliques, l'apathie et la désorganisation sont des indices négatifs du climat de classe et nuisent à l'apprentissage. Moos et Moos (1978) mettent en évidence des relations entre l'absentéisme et le climat: les classes qui ont un taux élevé d'absentéisme seraient marquées par des niveaux élevés de compétition et de contrôle ainsi que par un moindre support de la part des enseignants. Cependant, la plupart des recherches sur cette question ont été réalisées aux États-Unis et les publications concernent surtout les liens entre le climat et différentes variables de l'apprentissage. Quelques études présentent des comparaisons entre les perceptions des enseignants et celles des élèves (Fraser et O'Brien, 1985). D'autres (Kelley, 1981; Fraser, 1981), mettent l'accent sur diverses suggestions pour améliorer le climat.

Notre contexte éducatif a ses caractéristiques propres et l'on peut se demander quelles perceptions ont des élèves québécois du climat de leurs classes et si ces perceptions sont conformes à leurs attentes. Autant d'interrogations qui inspirent cette étude<sup>1</sup>, mais dans une perspective différentielle. En effet, plusieurs recherches révèlent des écarts entre garçons et filles, au niveau des apprentissages. Les garçons auraient un meilleur rendement en mathématiques, en sciences (Maccoby et Jacklin, 1974; Reyes, 1984; Petersen, 1983; Steinkamp et Maehr, 1983, 1984) ou dans les habiletés spatiales (Petersen, 1983). Les filles auraient de meilleurs résultats au niveau des habiletés verbales (Petersen, 1983).

D'autre part, les études de Forest (1974), analysées par Gaudreau (1980), montrent que l'arriération en français et l'arriération pédagogique globale touchent deux fois plus de garçons que de filles (56,8% *vs* (sic) 26,9% et 51,0% *vs* 27,6). D'après Morgan (1979; voir Julien D. et coll., 1981, p. 42), les problèmes d'apprentissage chez les garçons sont six fois plus élevés que chez les filles (Drapeau, 1981, p. 230).

Le climat serait-il une variable médiatrice entre la variable sexe et la variable apprentissage? En d'autres mots, s'il y a apprentissage différent suivant le sexe dans les différentes matières au programme scolaire, le climat serait-il une variable sur laquelle il est possible d'intervenir pour pallier la discrimination qui pourrait exister? Il semble, tout au moins, y avoir là suffisamment d'éléments pour souligner l'importance de tenir compte de la variable sexe dans l'étude du climat d'apprentissage. Jusqu'à présent, peu d'études ont mis en relation dans une perspective différentielle, les perceptions et les attentes des garçons et des filles en regard du climat d'apprentissage. Aussi, cette étude a-t-elle pour objectifs:

1. de décrire les perceptions et les attentes d'élèves québécois en regard du climat d'apprentissage de leur classe;
2. de comparer ces perceptions et ces attentes de manière à identifier si ce qui est perçu en classe correspond à ce qui est souhaité par les élèves;
3. de comparer les perceptions et les attentes des élèves de sexe masculin et de sexe féminin.

### *Méthodologie*

Six cent soixante-dix filles et 710 garçons répartis dans 72 classes de la quatrième à la sixième année du primaire ont été choisis comme sujets.

Ces sujets proviennent de quatre commissions scolaires de la région de Montréal. Ces commissions scolaires sont situées en milieu socio-économique moyen. Les classes sont mixtes et regroupent approximativement le même nombre de garçons que de filles.

### *Instrument*

*L'Inventaire du Climat d'Apprentissage* (Michaud, 1981) a été administré à chacun des sujets. Cet instrument permet d'inventorier le climat d'apprentissage à partir de sept dimensions distinctes: 1) la participation, 2) la relation élève/élève, 3) la relation maître/élève, 4) la tâche, 5) l'ordre et l'organisation, 6) les règlements, et 7) l'innovation; et de deux axes principaux: les perceptions et les attentes en regard des sept dimensions déjà mentionnées. La figure 1 présente la définition de chacune des dimensions.

La version du questionnaire utilisée inclut deux parties: la première vise à mesurer les perceptions qu'ont les élèves du climat de leur classe et la seconde permet de noter leurs attentes face aux mêmes dimensions. Chaque section comprend

42 items présentés sous forme de courts énoncés, par exemple: «En classe, les élèves sont souvent distraits», pour la partie «perception», ou «En classe, les élèves devraient être attentifs», pour la partie «attente». Le répondant indique par un oui ou par un non s'il est d'accord ou non avec les énoncés présentés. La section «perception», révèle ainsi comment les élèves évaluent la situation de leur classe et la partie «attente», ce qu'ils croient souhaitable en classe.

Pour chacune des sections correspondant aux sept dimensions, l'instrument présente un coefficient *alpha* de Cronback variant entre 0,428 et 0,687. Son coefficient global de fidélité (*Spearman Brown Split Half*) a été établi à 0,87.

*La participation* indique l'intérêt de l'élève pour les activités de la classe. Le fait de prendre part aux discussions, de faire des travaux supplémentaires et de prendre plaisir à le faire sont quelques indications du niveau de participation.

*L'attachement mutuel* indique le niveau d'amitié et de camaraderie entre les élèves. L'attachement mutuel est relié entre autres à l'entraide que les élèves se témoignent lors des travaux et des devoirs. L'attachement est d'autant plus élevé que les élèves expriment le désir de mieux se connaître et de travailler ensemble.

*L'appui reçu* correspond au degré d'attention et d'amitié exprimé par l'enseignant envers les élèves. Le fait que l'enseignant parle fréquemment aux élèves, qu'il se fie à eux et qu'ils s'intéressent à leurs idées sont des signes d'appui.

*L'importance de la tâche* correspond à la valeur accordée à l'organisation, aux activités et au succès. L'accent mis sur la matière, les méthodes de travail et les notes sont des indicateurs de cette composante du climat d'apprentissage.

*L'ordre et l'organisation* correspond à l'importance accordée à la bonne conduite, à la politesse et à l'organisation générale. Cette dimension tient compte aussi du fait que les élèves savent demeurer calmes.

*La réglementation* indique dans quelle mesure l'accent est mis sur les règles de conduite et dans quelle mesure ceux qui les enfreignent en connaissent les conséquences. On considère aussi cette composante du climat comme faisant partie de la constance avec laquelle l'enseignant applique les règles de conduite, leur nombre et leur sévérité.

*L'innovation* indique le niveau d'implication des élèves et/ou de l'enseignant dans la planification des activités, leur diversité et leur originalité. L'innovation reflète dans quelle mesure l'enseignant exploite les méthodes nouvelles et encourage la créativité chez les élèves.

**Figure 1. Inventaire du climat d'apprentissage: définition des composantes**

L'Inventaire du Climat d'Apprentissage (ICA) présente aussi un coefficient de validité de 0,83 avec le *Classroom Environment Scale* (Moos et Trickett, 1974).

### *Expérimentation*

Le questionnaire a été administré collectivement dans chacune des classes par un expérimentateur spécialement entraîné à cette fin.

Chacune des questions a été lue à voix haute et les enfants devaient y répondre par écrit. En plus de ces données et à titre indicatif, il a été possible de relever les notes scolaires en français et en mathématiques à partir du bulletin. Comme le climat d'apprentissage est susceptible d'incidence sur le rendement, cette information paraissait pertinente.

### *Les résultats*

Il est à noter ici que seuls les questionnaires n'ayant aucune donnée manquante ont été retenus pour fin d'analyse.

#### *Comparaisons entre le climat perçu et le climat souhaité*

Dans un premier temps, les moyennes des sept dimensions (participation, relation maître/élève, etc.) ont été compilées. Par la suite, les résultats obtenus à la section concernant le climat perçu ont été comparés à ceux obtenus à la section concernant le climat souhaité. Une première comparaison a été effectuée entre les deux sections pour chacune des dimensions du climat d'apprentissage pour les sujets féminins. Le tableau 1 présente les données qui ont ainsi été obtenues à l'aide d'un test *t*.

**Tableau 1**  
**Comparaison des différences des perceptions et des attentes**  
**pour les filles**  
**(N = 670)**

Nom de l'item	Perceptions		Attentes		t	p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type		
Participation	3,23	1,53	5,11	1,16	27,76	0,00*
Relation élève/élève	4,74	1,13	5,38	0,86	13,62	0,00*
Relation maître/élève	3,70	1,49	5,24	0,89	23,11	0,00*
Importance de la tâche	4,22	1,30	4,78	1,33	9,20	0,00*
Ordre et organisation	3,52	1,30	5,16	0,96	28,46	0,00*
Les règlements	4,75	1,15	5,10	1,11	6,41	0,00*
L'innovation	3,79	1,31	4,08	0,94	4,68	0,00*

\*  $p \leq 0,01$

La lecture du tableau 1 permet de constater des différences significatives ( $P \leq 0,01$ ) à chacune des dimensions du climat d'apprentissage entre ce qui est perçu et ce qui est souhaité: les attentes des filles sont toujours significativement supérieures à leurs perceptions. Les dimensions suivantes présentent les différences les plus grandes: l'ordre et l'organisation, la participation et la relation maître/élève. La même analyse que celle décrite précédemment a par la suite été effectuée pour les sujets de sexe masculin. Le tableau 2 présente les données obtenues.

**Tableau 2**  
**Comparaison des différences des perceptions et des attentes**  
**pour les garçons**  
**(N = 710)**

Nom de l'item	Perceptions		Attentes		t	p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type		
Participation	3,18	1,47	4,76	1,39	24,35	0,00*
Relation élève/élève	4,72	1,09	5,10	1,06	8,13	0,00*
Relation maître/élève	3,59	1,65	5,05	1,09	22,00	0,00*
Importance de la tâche	4,04	1,36	4,36	1,59	4,71	0,00*
Ordre et organisation	3,33	1,26	4,95	1,18	27,54	0,00*
Les règlements	4,66	1,20	4,92	1,32	4,87	0,00*
L'innovation	3,64	1,35	4,05	1,02	6,52	0,00*

\*  $p \leq 0,01$

La lecture du tableau 2 permet de constater qu'il y a ici aussi des différences significatives ( $p \leq 0,01$ ) entre les perceptions et les attentes concernant chaque dimension. Il est également possible de noter que les attentes des garçons sont toujours supérieures à leurs perceptions. Les différences les plus grandes sont observées au niveau des dimensions suivantes: l'ordre et l'organisation, la perception et la relation maître/élève.

#### *Comparaisons entre les résultats des garçons et les résultats des filles*

Les résultats des filles et des garçons à chacune des dimensions des deux sections, perceptions et attentes, ont par la suite été comparés. Les différences entre les moyennes de ces deux groupes de sujets ont été analysées à l'aide d'un test  $t$ . Le tableau 3 présente ces données.

Tableau 3

Comparaison des perceptions et des attentes des différentes dimensions du climat d'apprentissage par les garçons (N = 710) et les filles (N = 670)

Nom de l'item	Garçons		Filles		t	p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type		
<b>Perceptions</b>						
Participation	3,18	1,47	3,23	1,53	0,70	0,48
Relation élève/élève	4,72	1,09	4,74	1,13	0,34	0,73
Relation maître/élève	3,59	1,65	3,70	1,49	1,26	0,21
Importance de la tâche	4,04	1,36	4,22	1,30	2,43	0,01*
Ordre et organisation	3,33	1,26	3,52	1,30	2,74	0,01*
Les règlements	4,66	1,20	4,75	1,15	1,49	0,14
Innovation	3,64	1,35	3,79	1,31	2,01	0,04**
<b>Attentes</b>						
Participation	4,76	1,39	5,11	1,16	5,08	0,00*
Relation élève/élève	5,10	1,06	5,38	0,86	5,08	0,00*
Relation maître/élève	5,05	1,09	5,24	0,89	3,38	0,00*
Importance de la tâche	4,36	1,59	4,78	1,33	5,43	0,00*
Ordre et organisation	4,95	1,18	5,16	0,96	3,59	0,00*
Les règlements	4,92	1,32	5,10	1,11	2,77	0,00*
Innovation	4,05	1,02	4,08	0,94	0,67	0,50

\*  $p \leq 0,01$

\*\*  $p \leq 0,05$

La lecture du tableau 3 permet de constater des différences significatives dans les perceptions des dimensions suivantes: la tâche, l'ordre et l'organisation ainsi que l'innovation, les moyennes des filles étant plus élevées que celle des garçons; de même dans les attentes concernant les dimensions suivantes: la participation, la relation élève/élève, la relation maître/élève, la tâche, l'ordre et l'organisation, les règlements, les moyennes des attentes des filles étant ici encore plus élevées que celles des garçons.

Tel que mentionné précédemment, parallèlement à l'administration des questionnaires, les notes des élèves concernés ont été recueillies. Le relevé de ces notes scolaires indique les résultats suivants. En français écrit, les filles ont une performance supérieure aux garçons ( $t = 6,77$ ;  $p \leq 0,005$ ). En effet, elles ont,



dans cette matière, une moyenne de 77,26 et les garçons une moyenne de 72,94. En lecture, les résultats sont analogues ( $t = 4,53$ ;  $p \leq 0,005$ ). Les filles ont en lecture une moyenne de 75,88 et les garçons une moyenne de 73,12. En mathématiques, aucune différence significative n'est notée entre les deux groupes (filles: 75,02; garçons: 74,27).

### *Discussion des résultats*

L'analyse des résultats révèle d'abord que les attentes autant chez les filles que chez les garçons sont toujours supérieures aux perceptions, peu importe la dimension du climat d'apprentissage.

L'examen des moyennes permet ensuite de constater que ce sont, pour les deux sexes, les trois mêmes dimensions qui présentent les écarts les plus marqués entre ce qui est perçu et ce qui est souhaité; la participation, la relation maître/élève, l'ordre et l'organisation.

Si nous revenons aux définitions des composantes de l'ICA, de tels résultats portent à croire, au niveau de la participation, que les élèves non seulement manifestent de l'intérêt pour les activités, mais qu'ils veulent prendre une plus grande part aux discussions. Les énoncés tels: «très peu d'élèves participent aux discussions / tous les élèves devraient participer aux discussions / en classe, les élèves sont souvent distraits / en classe, les élèves devraient être attentifs», illustrent le type de participation souhaitée par les élèves.

Quant à la relation maître/élève et à l'appui reçu, les résultats indiquent que les élèves souhaitent que l'enseignant leur parle plus fréquemment, qu'il se fie plus à eux dans une plus large mesure et qu'il s'intéresse à leurs idées. Certains énoncés du questionnaire illustrent particulièrement bien le type de relation que les élèves aimeraient voir se développer avec leur enseignant et leur enseignante, par exemple: «l'enseignant s'intéresse / devrait s'intéresser à chaque élève; l'enseignant fait / devrait faire confiance aux élèves; si un élève désire lui parler, l'enseignant trouve / devrait trouver le temps de l'écouter».

La troisième dimension qui suscite un degré d'attente élevé chez les élèves est l'ordre et l'organisation, c'est-à-dire, l'importance accordée à la bonne conduite, à la politesse et à l'organisation générale. Cette dimension tient également compte du fait que les élèves savent rester calmes. Par exemple, les élèves s'attendent à ce que les activités soient bien organisées, à ce que la leçon commence toujours à temps, à ce qu'on ne perde pas de temps en classe, à ce que les élèves soient calmes, etc.

Si, comme le souligne Brookover *et al.* (1982), le climat de la classe est un aspect scolaire qui peut être modifié en fonction des besoins créés dans l'apprentissage, quelles conséquences peuvent avoir ces résultats sur la pratique pédagogique?

Au niveau de la participation, l'enseignant ou l'enseignante peut faciliter l'utilisation du travail en équipe, impliquer les élèves dans le choix des activités. De plus, les questions peuvent être utilisées de manière plus efficace de façon à susciter cette participation et l'intérêt des élèves (McDaniel, 1984).

Quant à la relation maître-élève, on peut ici s'interroger sur les attitudes et les comportements envers les élèves. Tous reçoivent-ils suffisamment d'attention de la part du maître ou s'adresse-t-il surtout aux mêmes élèves? L'appui accordé aux enfants, particulièrement à ceux en situation d'échec, est-il adéquat? Comment les enseignants peuvent-ils organiser leur classe, afin de pouvoir accorder une attention individualisée à chaque élève? Voilà autant de questions suscitées par ces résultats.

Les résultats indiquent également que les élèves souhaitent plus d'ordre et d'organisation qu'ils n'en perçoivent dans leur classe. Brookover *et al.* (1982) proposent différentes stratégies pour augmenter l'efficacité et l'organisation de l'enseignement: établir les objectifs pour chaque leçon, planifier les temps d'enseignement, maximiser les interactions maîtres-élèves.

D'ailleurs, pour tenir compte du fait que les attentes des élèves à toutes les dimensions du questionnaire sont plus élevées que leurs perceptions, il faut à la fois que les élèves et leur enseignant ou leur enseignante s'écoutent mutuellement puis s'enrichissent des suggestions qui peuvent améliorer leur situation réciproque. Il ne faut pas l'oublier, le climat d'apprentissage est un rapport entre les perceptions et les attentes à la fois des élèves et de l'enseignant ou de l'enseignante.

L'étude des différences entre les garçons et les filles révèle que ces dernières perçoivent, au sein des mêmes classes, plus d'ordre et d'organisation, plus de centration sur la tâche, et plus d'innovation que les garçons. Leurs perceptions aux autres dimensions de l'ICA ne présentent cependant pas de différences significatives par rapport à celles des garçons.

Par contre, c'est au niveau des attentes que les différences se manifestent le plus. En effet, les attentes des filles à six des sept dimensions du climat d'apprentissage sont supérieures à celles des garçons. Il est intéressant de noter ici que même si les attentes des garçons et des filles réunies sont toujours plus élevées que les perceptions, les attentes des filles sont toujours, à une exception près, plus élevées que celles des garçons. Aussi, pour la participation, elles souhaitent être plus impliquées dans les discussions, les activités de la classe. À l'attachement mutuel qui indique le niveau d'amitié et de camaraderie entre les élèves, elles souhaitent vouloir plus d'entraide entre les élèves, vouloir mieux se connaître et travailler ensemble. Dans l'appui reçu, elles manifestent le désir de voir s'exprimer plus d'attention, d'amitié de la part du maître.

Pour la dimension «importance de la tâche», elles veulent qu'on accorde également plus de valeur à l'organisation, aux activités, au succès. Leurs attentes

sont toujours plus élevées que celles des garçons quant à l'ordre et à l'organisation: l'importance accordée à la bonne conduite, à la politesse ainsi qu'aux règles de conduite et aux conséquences qui leur sont rattachées lorsqu'on les enfreint.

Face au climat d'apprentissage, la présence de ces résultats semble tracer la voie à deux profils d'élèves du second cycle du primaire.

Le premier profil est celui de tout écolier de ce cycle, garçon ou fille, qui laisse apparaître un élève dont les attentes sont plus élevées que les perceptions. On semble en présence d'élèves exigeants qui veulent qu'on tienne compte de leur opinion pour organiser la vie de la classe. Le second profil est celui des filles de ce même cycle du primaire. Bien qu'il présente quelques particularités en ce qui concerne les perceptions, c'est surtout au niveau des attentes qu'il se distingue. Les filles ont en effet des attentes très élevées, plus élevées que celles des garçons. Elles manifestent fermement leur intention d'être entendues et écoutées dans presque toutes les composantes de la vie de la classe, autant au niveau de la participation que dans l'élaboration des règles de conduite, autant sur les méthodes de travail que sur la création d'un climat d'amitié et d'attention entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante, de camaraderie et d'entraide entre les élèves.

Pourquoi les filles ont-elles des attentes plus élevées que les garçons? Même s'il est difficile d'en déterminer les raisons avec exactitude, nous pouvons cependant émettre quelques hypothèses. Si le climat d'apprentissage est un facteur influençant la qualité des apprentissages (Weinstein, 1983), le degré de performance n'influencerait-il pas à son tour le climat? On sait également que l'enseignement au primaire est surtout assuré par des femmes. Si nous pouvons présumer que cette situation a des répercussions sur le climat d'apprentissage, peut-elle contribuer à créer une si grande différence dans les attentes entre garçons et filles? Voilà autant de pistes de recherche qui s'ouvrent ici.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le climat d'apprentissage est un rapport entre une situation perçue et une situation souhaitée. Or, si l'on veut que les deux situations s'équilibrent, un instrument comme l'ICA pourrait d'abord servir d'amorce à une discussion entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves, de cet échange, pourraient naître des suggestions de changements.

#### NOTE

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du FCAR (EQ 2840).

### REFÉRÉNCES

- Anderson, C.S., The Search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, vol. 52, no 3, 1982, p. 368-420.
- Brookover, W.B., L. Beamer, H. Efthim, D. Hathaway, L. Lezotte, S. Miller, J. Passalacqua et L. Tornatzky, *Creating effective schools: an inservice program for enhancing school learning climate and achievement*, Florida: Learning Publications Inc., 1982.
- Chavez, C., The Use of high-inference measures to study classroom climates: a review, *Review of Educational Research*, vol. 54, no 2, 1984, p. 237-261.
- Drapeau, G., Un mal scolaire pour l'un, un mal social pour l'autre, *Apprentissage et Socialisation*, vol. 4, no 4, 1981, p. 228-238.
- Fraser, B.J., Using environmental assessments to make better classrooms, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, no 2, 1981, p. 133-144.
- Fraser, B.J. et P. O'Brien, Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms, *The Elementary School Journal*, vol. 85, no 5, 1985, p. 567-580.
- Kelley, E.A., *Improving school climate leadership techniques for principals*, Reston, VA: NASSP, 1981.
- Maccoby, E.E. et C.N. Jacklin, *The Psychology of sex differences*, Stanford: Stanford University Press, 1974.
- McDaniel, T.R., A Primer on motivation: principles old and new, *Phi Delta Kappa*, vol. 66, no 1, 1984, p. 46-49.
- Michaud, P., *L'Inventaire du climat d'apprentissage*, document inédit, Université d'Ottawa, 1981.
- Moos, R.H. et B.S. Moos, Classroom social climate and student absences and grades, *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, no 2, 1978, p. 263-269.
- Moos, R.H. et E.J. Trickett, *Manual classroom environment scale*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1974.
- Petersen, A.C., *The Development of sex-related differences in achievement*, Communication présentée au Congrès annuel de l'American Psychological Association, Document Eric no 240 460, 1983.
- Reyes, L.H., Affective variables and mathematics education, *The Elementary School Journal*, vol. 84, no 5, 1984, p. 558-581.
- Steinkamp, M.W. et M.L. Maehr, Gender differences in motivational orientations toward achievement in school science: a quantitative synthesis, *American Educational Research Journal*, vol. 21, no 1, 1984, p. 39-59.
- Steinkamp, M.W. et M.L. Maehr, Affect, ability, and science achievement: a quantitative synthesis of correlational research, *Review of Educational Research*, vol. 53, no 3, 1983, p. 369-396.
- Weinstein, R.S., Student perceptions of schooling, *The Elementary School Journal*, vol. 83, no 4, 1983, p. 287-312.