Document généré le 2 juin 2025 14:08

Revue des sciences de l'éducation

Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves

Pierre Potvin, Louise Paradis et Benoît Pouliot

Volume 26, numéro 1, 2000

Les troubles du comportement à l'école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/032026ar
DOI : https://doi.org/10.7202/032026ar

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

Potvin, P., Paradis, L. & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(1), 35–54. https://doi.org/10.7202/032026ar

Résumé de l'article

Cette étude concerne les attitudes des enseignantes envers les garçons et les filles de la maternelle en relation avec le succès ou l'échec scolaire de l'élève. À la suite d'une recension des écrits sur le sujet, les auteurs émettent deux hypothèses: a) les attitudes des enseignantes sont significativement plus favorables à l'égard des élèves filles qu'à l'égard des élèves garçons ; b) plus de filles que de garçons sont considérées attachantes par les enseignantes alors que plus de garçons que de filles sont considérés rejetés. L'échantillon compte 1000 élèves et 32 enseignantes répartis dans 20 écoles. L'analyse de covariance confirme les hypothèses.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 35 à 54

Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves

Pierre Potvin
Professeur

Louise Paradis
Professeure

Benoît Pouliot
Assistant

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – Cette étude concerne les attitudes des enseignantes envers les garçons et les filles de la maternelle en relation avec le succès ou l'échec scolaire de l'élève. À la suite d'une recension des écrits sur le sujet, les auteurs émettent deux hypothèses: a) les attitudes des enseignantes sont significativement plus favorables à l'égard des élèves filles qu'à l'égard des élèves garçons; b) plus de filles que de garçons sont considérées attachantes par les enseignantes alors que plus de garçons que de filles sont considérés rejetés. L'échantillon compte 1000 élèves et 32 enseignantes répartis dans 20 écoles. L'analyse de covariance confirme les hypothèses.

Introduction

Il importe de s'intéresser aux attitudes différenciées envers les garçons et les filles à l'école parce qu'un écart existe entre les deux sexes dans la réussite ou l'échec scolaire et dans la poursuite ou l'abandon des études. Au primaire, les garçons ont plus de difficultés d'apprentissage que les filles, surtout en lecture et en écriture. En général, ils réussissent moins bien que les filles. Certains auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Gaudreau, 1980; Gilly, 1980; Kédar-Voivodas, 1983) ont en effet montré que les garçons ont significativement plus d'échecs que les filles. Les garçons accusent un retard plus fréquent que les filles et l'avance prise par les filles au primaire se révèle déterminante pour le cheminement scolaire ultérieur (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Récemment, dans son avis au ministre de l'Éducation intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) relève bien le problème de l'échec scolaire des garçons et la réussite des

filles. En 1991-1992, 60,6 % des garçons réussissent à obtenir leur diplôme d'études secondaires tandis que 74,5 % des filles y parviennent (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993). Au collégial, 54,2 % des filles québécoises âgées de 17 ans fréquentent un cégep en 1991, comparativement à seulement 38,9 % des garçons québécois du même âge (*Idem*). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1993), il y a donc plus de garçons que de filles qui abandonnent leurs études au secondaire et au collégial. Certaines études (Brais, 1991; Ministère de l'Éducation du Québec, 1992) suggèrent que le phénomène de l'abandon scolaire semble prendre racine dans l'expérience de l'élève dès le primaire. S'intéresser aux premières expériences scolaires des élèves est donc de toute première importance.

Il s'agit d'un phénomène complexe car, dès le début, maintes variables influent sur le parcours scolaire de l'élève. Plusieurs facteurs, tels que des difficultés d'apprentissage, la perception qu'il a de l'école, le type d'expérience favorable ou défavorable qu'il vit, sa relation avec les enseignants, ainsi que bien d'autres facteurs peuvent le conduire à un succès ou à un échec scolaire. Des facteurs plus intrinsèques peuvent aussi influer sur son expérience scolaire, par exemple, sa motivation à l'égard des matières scolaires, son attitude envers l'école et envers ses enseignants. Le rôle de l'enseignant de même que ses attitudes et son comportement peuvent aussi marquer positivement ou négativement l'expérience du jeune élève à l'école. Enfin, du côté de la 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 qu'ils entretiennent avec l'école sont aussi d'autres facteurs à considérer.

L'expérience de l'élève à l'école est un phénomène complexe déterminé par de nombreuses variables. Parmi ces variables, la présente recherche veut étudier les attitudes des enseignantes de maternelle qui interviennent au début de la scolarité.

Plusieurs études ont porté sur les attitudes en général. Les intervenants et les chercheurs reconnaissent que les attitudes sont d'une grande importance dans les interactions sociales et à l'école (Staats, 1975; Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin, 1982, 1983; Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Silberman, 1969). Dans le milieu scolaire, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève est aussi tributaire de plusieurs facteurs (Potvin, Hardy et Paradis, 1989).

Dans cette recherche, le cadre théorique du béhaviorisme paradigmatique (Staats, 1975, 1986) sert à définir le concept d'attitude et à comprendre les attitudes des enseignantes de maternelle. Pour Staats (1975, 1986), les attitudes s'inscrivent à l'intérieur des interactions sociales. À l'école, la relation enseignant-élève doit être vue comme une interaction sociale et, dans cette perspective, un grand nombre de variables influent sur les attitudes des enseignants. Les comportements de l'élève et

ses caractéristiques physiques, par exemple, sont des éléments qui peuvent susciter des attitudes spécifiques chez l'enseignant, mais ils ne sont pas les seuls. Ainsi, pour bien comprendre les attitudes des enseignants, il faudrait aussi s'intéresser aux conditions propres au milieu scolaire, aux valeurs sociales véhiculées par ce milieu et aux valeurs plus générales que véhicule la société (Staats, 1975, 1986).

Plusieurs études sur les attitudes des enseignants ont été menées au primaire et au secondaire. L'originalité de la présente recherche[1] est de s'intéresser aux attitudes des enseignants dès la maternelle. Plus encore, elle vise à étudier les attitudes des enseignantes à la maternelle afin d'examiner dans quelle mesure ces attitudes diffèrent selon le sexe des élèves, cette variable étant ici considérée comme l'une des caractéristiques qui influe sur l'attitude de l'enseignant envers l'élève.

Contexte théorique

Afin de se référer à un cadre théorique plus spécifique et pour bien saisir la problématique de la présente recherche, la théorie des attitudes du béhaviorisme paradigmatique de Staats (1975, 1986) a été retenue.

Selon Staats, l'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative du système nerveux central 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 béhaviorisme 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 une réponse ou une réaction émotive interne, positive ou négative. Lorsqu'elle est acquise, l'attitude constitue une disposition intérieure qui se traduit par une réponse ou une réaction stable, favorable ou défavorable, vis-à-vis de certains éléments de l'environnement. Autrement dit, l'attitude est définie comme une sorte de système stable d'évaluations positives ou négatives (Potvin et Rousseau, 1991). Ces évaluations s'expriment à travers les comportements verbaux ou non verbaux de la personne.

Les attitudes sont primordiales dans la relation enseignant-élève. L'enseignant et l'élève qui ont développé des attitudes positives l'un envers l'autre tendront à entretenir une relation plus positive que si leurs répertoires d'attitudes sont négatifs. Il est probable aussi qu'une relation enseignant-élève positive entraîne un vécu scolaire positif. Comme les caractéristiques propres aux personnes sont des facteurs qui suscitent l'apparition d'attitudes spécifiques, il se peut que les attitudes soient différentes selon le sexe des élèves. Dans cette perspective, les comportements différents des garçons et des filles peuvent susciter chez les enseignants des attitudes différentes.

Recension des écrits

La consultation des banques informatisées et la lecture de la documentation scientifique sur les attitudes des enseignants envers les élèves de sexe masculin et féminin montrent une difficulté quant à la définition des termes utilisés pour désigner les attitudes. Les chercheurs emploient en effet des concepts tels que perception, attitude et attente, sans nécessairement les définir. Les études qui comparent les garçons et les filles, et qui utilisent ces différents concepts, ont été regroupées sous le thème attitudes et concepts apparentés. La première partie de cette section présente les recherches les plus pertinentes pour la compréhension du problème identifié. Des recherches qui concernent les interactions des enseignants avec les élèves masculins et féminins sont ensuite analysées. Bien que celles-ci s'intéressent plutôt aux comportements des enseignants, nous les avons jugées pertinentes car, selon la théorie retenue comme cadre de référence, les comportements d'une personne sont en grande partie en lien avec son attitude envers cette personne. Enfin, Silberman (1969) a mené des recherches au cours desquelles il a identifié des types d'élèves; sa classification a ensuite été utilisée pour étudier les attitudes des enseignants envers les élèves. L'identification de ces types d'élèves a donné lieu a un important corpus de recherches. La dernière partie de cette section présente les recherches les plus pertinentes relativement au problème soulevé dans la présente recherche.

Les attitudes (et les concepts apparentés) des enseignants à l'égard des élèves de sexe masculin et féminin

Bennett, Gottesman, Rock et Cerullo (1993) évaluent l'hypothèse que le sexe et le comportement tels que les perçoivent les enseignants affectent les jugements des enseignants sur les habiletés scolaires de leurs élèves. Une étude menée auprès d'enfants de la maternelle à la deuxième année du primaire montre que les perceptions des enseignants face au comportement des élèves constituent une part significative de leurs jugements scolaires à l'égard de leurs élèves. Les élèves perçus comme ayant des comportements inadéquats sont jugés par les enseignants comme plus pauvres sur le plan scolaire que ceux qui ont des comportements satisfaisants, peu importe leurs habiletés scolaires et leur sexe. Toutefois, en première et en deuxième année, les garçons sont perçus de façon consistante comme se comportant moins adéquatement que les filles. En conséquence, les perceptions des enseignants en regard des habiletés scolaires 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 de deuxième cycles du primaire. Pour eux, 84 % des enseignants voient des différences d'attitudes entre les sexes et ils utilisent des qualificatifs différents pour caractériser chaque groupe. Les épithètes qui concernent les garçons sont nettement

plus défavorables que celles choisies pour les filles. Les qualificatifs ont tendance à correspondre à ceux que véhicule la société: être agressif et agité correspond au garçon et être tranquille ou docile correspond à la fille. Quant aux attentes des enseignants, les résultats indiquent que la majorité aimeraient retrouver les mêmes traits et les mêmes comportements quel que soit le sexe. Les enseignants s'attendent à ce que les élèves soient intéressés, intelligents et dynamiques. Ils tendent ainsi à percevoir différemment les garçons et les filles en leur attribuant des caractéristiques reliées aux stéréotypes des rôles sexuels. La fille est décrite comme minutieuse, tranquille, mais le garçon est dépeint comme agité ou brusque. Les auteurs concluent toutefois qu'il est difficile de cerner à quel point les enseignants se conforment à ces stéréotypes.

Dans une étude longitudinale, Ferguson, Lloyd et Horwood (1991) comparent les évaluations des enseignants en relation avec la performance des élèves en lecture, en expression écrite et en mathématiques. Les résultats montrent que les enseignants tendent systématiquement à évaluer plus favorablement la performance des filles que celle des garçons: ceux-ci sont évalués comme ayant une faible ou une très faible performance en lecture, en expression écrite ou en mathématiques. Cette tendance se maintient quel que soit l'âge des élèves. Toutefois, à la suite d'un ajustement des différences liées au sexe quant à la performance, grâce à des tests objectifs d'intelligence, de reconnaissance de mots (*word recognition*), de compréhension en lecture et en mathématiques, les différences tendent à diminuer. Les tests objectifs ont eu comme effet de réduire la différence d'évaluation des enseignants entre les sexes quant aux mathématiques. Par contre, en regard de la lecture et de l'expression écrite, les enseignants laissent voir 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 risquent d'être évalués comme ayant une performance pauvre ou très pauvre en lecture et en expression écrite. Ainsi, les résultats suggèrent une tendance constante chez les enseignants 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 qu'évaluent les enseignants. Une autre explication, plus plausible selon les chercheurs, est qu'il y aurait dans l'évaluation des enseignants un biais lié au sexe: ce biais les mènerait à évaluer plus favorablement les filles que les garçons. Il est aussi probable que leur évaluation soit influencée par les attitudes et les comportements de l'élève en classe. Plusieurs recherches reconnaissent que les garçons ont plus de comportements agressifs et dérangeants que les filles.

Ross et Jackson (1991) se sont intéressés aux attentes des enseignants envers les garçons et les filles de race noire en relation avec le rendement scolaire. Ils ont observé un biais lié au sexe de l'élève dans les évaluations des enseignants; quand les élèves ont les mêmes qualités, les enseignants ont des attentes plus faibles envers les garçons noirs qu'envers les filles noires et donnent aux garçons des évaluations moins élevées. Ce biais se présente lorsqu'il s'agit d'avoir ces élèves dans leur classe

et aussi dans la prédiction du succès scolaire. Les enseignants ont prédit un succès moindre pour les garçons noirs non dociles et indépendants et ils montrent moins de préférence envers ce genre d'élèves. L'auteur attribue cette différence au fait que les enseignants ne trouvent pas ce trait de comportement attrayant.

Darom et Rich (1988), quant à eux, vérifient la différence de perception des enseignants face aux attitudes des garçons et des filles à l'égard de l'école. Pour eux, 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.

Fennema, Peterson, Carpenter et Lubinski (1990) ont demandé à 38 enseignantes de première année, provenant de 24 écoles, d'identifier deux filles et deux garçons les plus et les moins performants en mathématiques. Les enseignantes devraient ensuite identifier la cause possible des succès et des échecs de ces élèves, et décrire les caractéristiques de ceux-ci. Les élèves choisis sont ensuite comparés quant à leurs scores au test en mathématiques. Les résultats révèlent que les enseignantes font une sélection inappropriée des garçons ayant le plus de succès. Les enseignantes tendent à attribuer la cause des succès et des échecs des garçons à l'habileté de ceux-ci et les succès et les échecs des filles à l'effort de celles-ci. Les enseignantes évaluent que leurs meilleurs garçons sont plus compétitifs, plus logiques, plus aventureux, se portent volontaires plus souvent pour répondre aux problèmes en mathématiques, aiment plus les mathématiques et sont plus indépendants en mathématiques que leurs meilleures filles.

Potvin et Rousseau (1993) ont étudié les attitudes d'enseignants du primaire et du secondaire envers les élèves en difficulté. Les résultats révèlent que les enseignants présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons.

L'étude de Keskinen, Leppiman et Sato (1994) a pour but de comparer les perceptions des enseignantes à l'égard des garçons et des filles de cinq ans dans une maternelle où toutes les personnes appartiennent à une des cultures suivantes: finlandaise, japonaise, estonienne et russe. Ces auteurs constatent que les enseignantes de maternelle jugent les filles socialement plus habiles que les garçons. Les stéréotypes transmis par la culture servent d'explication aux différences perçues.

Les comportements des enseignants envers les élèves de sexe masculin et féminin

À la lumière de la théorie du béhaviorisme paradigmatique, le comportement d'une personne envers une autre découle en grande partie de son attitude envers

cette même personne. En ce sens, les comportements des enseignants envers les élèves renseignent en partie sur les attitudes des enseignants. Dans un relevé de la documentation scientifique concernant de nombreuses autres variables, dont le sexe, Sadker, Sadker et Klein (1991) rapportent que plusieurs recherches révèlent entre autres que, au primaire, les garçons reçoivent plus d'éloges et/ou plus de critiques que les filles. De même, d'autres études laissent entendre que les garçons sont plus récompensés que les filles pour une bonne réponse et sont corrigés ou critiqués pour une réponse incorrecte. Une autre étude que cite Sadker *et al.* (1991) souligne que les enseignants réagissent plus aux comportements des garçons qu'à ceux des filles; de plus, lorsque les commentaires des enseignants sont plus précis, plus valables et plus évaluateurs, ils risquent de s'adresser bien plus aux garçons qu'aux filles.

Ces mêmes chercheurs mentionnent que les critiques des enseignants envers les garçons concernent des comportements non intellectuels tels que la conduite et la propreté. Les garçons sont amenés à croire que même s'ils font des erreurs, celles-ci ne reflètent pas des difficultés sur le plan intellectuel. Les enseignants attribuent les erreurs des garçons à un manque d'effort dans une proportion huit fois plus grande que pour les filles, suggérant ainsi que les garçons réussiraient s'ils faisaient plus d'efforts. De plus, lorsque les enseignants critiquent les filles, les commentaires négatifs sont habituellement dirigés vers l'aspect intellectuel (88%). Les enseignants ont moins tendance à solliciter des efforts supplémentaires chez les filles dans le but d'augmenter leur rendement. Dans cette recherche, les auteurs indiquent que la nature de la rétroaction que les filles reçoivent les amène à voir leur échec comme une insuffisance intellectuelle hors de leur contrôle ou pouvant être ni altérée ni améliorée. Mais il s'agit là de résultats qui n'ont pu être reproduits.

Sadker *et al.* (1991) font mention de recherches qui indiquent que les garçons sont davantage que les filles en interaction avec les enseignants, de même qu'ils en reçoivent plus d'attention de toutes sortes, et ceci incluant les critiques d'ordre intellectuel. Selon ces chercheurs, le fait qu'il y ait un plus grand nombre d'interactions entre les enseignants et les garçons, et que des évaluations plus précises soient données aux garçons sert 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, parce que les garçons sont davantage en interaction avec les enseignants et qu'ils bénéficient davantage de leur attention, il y a une augmentation du statut, des attitudes positives et du rendement des garçons. Mais cette observation ne concorde pas avec le fait que, en général, les garçons présentent plus de difficultés scolaires que les filles.

De leur côté, Botkin et Twardosz (1988) ont observé, durant 37 semaines échelonnées sur deux ans, 47 enseignantes dans six maternelles. Ils ont enregistré les comportements d'ordre affectif de ces enseignantes et vers qui elles les dirigeaient. 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 enseignantes expriment plus d'affection aux filles qu'aux garçons.

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

Quay et Jarret (1986), pour leur part, comparent les comportements interactifs de 17 enseignants avec les 159 élèves de statut socioéconomique moyen et bas de neuf écoles. Une interaction est définie comme une attention donnée à une autre personne. Ces chercheurs observent que les enseignants ont moins d'interactions et de communications verbales avec les élèves de statut socioéconomique bas et que les enseignants d'élèves de statut socioéconomique moyen ont des taux plus élevés d'initiations positives neutres envers l'élève. Les enseignants d'élèves de statut socioéconomique moyen ont un taux d'interaction négative plus élevé envers les garçons qu'envers les filles. Toutefois, le taux d'interactions négatives pour les enseignants d'élèves de bas statut socioéconomique ne diffère pas pour les garçons et les filles.

Enfin, l'étude de DeVoe (1992) porte sur la nature des interactions dyadiques (enseignant/élève) de trois étudiantes-enseignantes dans un cours d'éducation physique, de la maternelle à la troisième année primaire, en considérant comme variable le sexe de l'élève. L'analyse de 7505 interactions dyadiques enseignant/élève révèle que les garçons reçoivent la majorité des paroles de l'enseignante.

L'attitude de l'enseignant envers l'élève selon les types de Silberman

En 1969, Silberman a demandé à des enseignants de classer leurs élèves selon quatre catégories d'attitudes: l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Pour lui, l'attitude d'attachement de l'enseignant envers l'élève correspond à un lien affectif positif; l'attitude de préoccupation se manifeste par la sympathie et le support que l'enseignant désire donner à l'élève qui a des difficultés scolaires ou affectives; l'attitude d'indifférence est provoquée chez l'enseignant par le manque d'implication de l'élève, sa passivité ou encore sa timidité; enfin, l'attitude de rejet représente le refus de l'enseignant de mettre des efforts pour aider un élève considéré non méritant et témoignant de l'hostilité.

Par la suite, il a observé les comportements que les enseignants ont eu en classe face à chacun des élèves identifiés comme attachant, préoccupant, indifférent et rejeté. Son observation qui a duré 20 heures était centrée sur le contact de l'enseignant avec l'élève, sur son évaluation positive ou négative de même que sur ses compor-

tements d'approbation. Comme les résultats montrent que les comportements des enseignants diffèrent selon le type d'attitudes (attachement, préoccupation, indifférence et rejet), Silberman émet l'hypothèse que les attitudes et les comportements des enseignants affecte le vécu scolaire de l'élève.

La recherche de Silberman sur les quatre types d'élèves et sur les attitudes des enseignants envers ces types d'élèves a été maintes fois reprises (Brophy et Evertson, 1981; Brophy et Good, 1974; Cunningham et Andrews (1984); Jackson, Silberman et Wolson, 1969; Potvin, 1982, 1983; Potvin et Rousseau, 1991, 1992, 1993; Willis et Brophy, 1974; Silberman, 1969). Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993) résument ces travaux et rappellent que l'enseignant entretient des attitudes différentes envers les quatre types d'élèves. L'élève attachant est celui que l'enseignant aime. Il est un modèle d'apprenant actif, se comporte bien en classe et accomplit les travaux proposés. L'enseignant le dit conformiste, coopératif et responsable. Cet élève réussit bien intellectuellement et l'enseignant lui fait confiance. L'élève préoccupant est un élève lent; il a des difficultés scolaires et n'est guère un apprenant actif, ce qui conduit l'enseignant à le tolérer, à l'encourager et à l'aider dans ses difficultés. Face à l'élève peu impliqué, qui est passif, timide et silencieux, qui a des habiletés moyennes et qui entretient peu d'interactions avec son enseignant, celui-ci adopte une attitude d'indifférence. 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 à son endroit. Cet élève est décrit comme étant hostile, non méritant, agressif, non collaborateur et peu respectueux des règles; l'enseignant le perçoit comme disposant d'une faible capacité intellectuelle et doit constamment user de discipline avec lui.

Hypothèses et questions exploratoires

Lorsqu'ils comparent leurs meilleurs garçons aux meilleures filles, les enseignants évaluent que leurs meilleurs garçons sont plus compétitifs, plus logiques, plus aventureux; ils se portent volontaires plus souvent pour répondre aux problèmes en mathématiques, aiment plus les mathématiques et sont plus indépendants dans cet apprentissage. Les filles sont considérées comme ayant plus d'habiletés sociales que les garçons selon différentes cultures observées. Par contre, les habiletés sociales où des différences sont perçues par les enseignants peuvent varier selon la culture; les stéréotypes véhiculés par la culture sont une explication possible de ces différences.

Cette recension des écrits nous permet de formuler deux hypothèses et des questions exploratoires. La première porte sur les attitudes des enseignantes envers les élèves de maternelle de sexe féminin; leurs attitudes seraient significativement plus positives envers les filles qu'envers les garçons. La seconde a trait aux types d'élèves les plus extrêmes, soit le type attachant et le type rejeté: aux dires des enseignantes,

il y aurait significativement plus de filles attachantes que de garçons et plus de garçons rejetés que de filles.

Cette recherche vise à vérifier si les attitudes des enseignantes de maternelle 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.

Méthodologie

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'élèves selon les catégories de Silberman (1969).

Les caractéristiques de l'enseignante telles que l'âge, les années d'expérience et le niveau de pauvreté de l'élève sont considérées pour répondre aux questions exploratoires. Le degré 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 est élevé plus l'élève provient d'un milieu favorisé; plus l'indice est faible plus l'élève provient d'un milieu pauvre.

Les sujets

Les sujets, des élèves de la maternelle et leurs enseignantes, fréquentent des écoles de la Mauricie, réparties dans cinq commissions scolaires. Le choix des écoles a été 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.

L'échantillon compte 1000 élèves, dont 474 filles et 526 garçons ainsi que 32 enseignantes de maternelle, répartis dans 52 groupes de maternelle et dans 20 écoles. La moyenne d'âge des garçons est de 6,12 années (écart-type = 0,29) et celle des filles est de 6,11 (écart-type = 0,31). Quant aux enseignantes de maternelle participant à cette recherche, la moyenne d'âge est 45,82 ans (écart-type = 7,12). L'âge des enseignantes de maternelle varie entre 26 ans et 59 ans. L'expérience professionnelle des

enseignantes de maternelle est évaluée selon les années d'expérience en enseignement et les années d'expérience à la maternelle. Les enseignantes de maternelle ont en moyenne 21 années d'expérience professionnelle. Le nombre inférieur d'années d'expérience est de quatre ans et le nombre supérieur, 34 ans. L'expérience moyenne à la maternelle est de 18 ans.

Les instruments de mesure

Les données sociodémographiques concernant les enseignantes (sexe, âge, années d'expérience d'enseignement et années d'expérience à la maternelle) sont recueillies grâce à un questionnaire intitulé *Fiche des caractéristiques de l'enseignant.* Cet instrument a été élaboré spécifiquement pour la recherche.

L'instrument *Types d'élèves selon les catégories de Silberman* (Brophy et Evertson, 1981; Silberman, 1969) permet aux enseignants de classer chacun des élèves selon qu'il est de type attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. Une adaptation de la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981) a été utilisée. La procédure a été modifiée par l'ajout de brèves descriptions des caractéristiques de chaque type d'élèves aux quatre questions identifiant les différents types. Ces descriptions sont fondées sur des comportements des élèves observés en classe selon les études de Silberman (1969) et Brophy et Evertson (1981). On peut considérer que cette procédure a une validité de contenu puisque chaque description de type d'élève est fondée sur les données de recherche (Brophy et Evertson,1981; Brophy et Good, 1974; Helton et Oakland, 1977; Kedar-Voivodas, 1983; Potvin et Rousseau, 1992; Willis et Brophy, 1974).

En première partie, le questionnaire présente les consignes pour effectuer la tâche. La deuxième partie comporte une description de chaque type d'élève qui se termine par une question spécifique au type d'élève (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté). Avant de répondre, l'enseignante a la liste des élèves de son groupe placée devant elle et elle 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 catégories, l'enseignante indique les noms des élèves dans une nouvelle catégorie intitulée «Ne s'applique pas».

L'instrument *Attitude du professeur envers l'élève* (APE) (Potvin, Rousseau, St-Jean et Potvin, 1993) vise à vérifier le type d'émotion ressentie par l'enseignant à l'égard de chacun de ses élèves. L'attitude de l'enseignant envers l'élève est ainsi mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Cette échelle d'attitudes comprend 18 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3 avec un minimum de -54 et un maximum de +54.

En voici un exemple:

Comment décririez-vous cet élève?

bon	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	mauvais
malhonnête	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	honnête
agréable	___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	désagréable

Potvin et Rousseau (1993) ont établi la validité de l'instrument et en ont vérifié la fidélité. Concernant la validité de contenu, les adjectifs bipolaires des échelles ont été choisis selon leur degré de signification sur le plan du facteur évaluatif de l'attitude (aspect affectif) et ont été puisés dans une banque d'adjectifs proposés dans les travaux de plusieurs auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Leeds et Cook, 1947; Nyberg et Clarke, 1982; Snider et Osgood, 1969). Une analyse factorielle a permis de mettre en évidence un facteur 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, tant logiques que statistiques, avec la dimension affective des rapports enseignant-élève. En effet, le premier facteur comprend 18 adjectifs bipolaires qui contribuent à 84,9% de la variance totale. L'étude de la fidélité de l'instrument se fait par la procédure des deux moitiés. Le coefficient de fidélité obtenu (corrigé par la formule Spearman-Brown) est de 0,97.

La validation de l'instrument a été faite auprès d'élèves plus âgés (fin primaire et début secondaire); une nouvelle vérification de sa validité a été effectuée en utilisant cette fois-ci des données recueillies auprès du présent échantillon. Les analyses indiquent 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 0,65, le plus faible étant 0,51 et le plus fort 0,76. Quant au coefficient alpha corrigé, il est de 0,94.

Résultats

Lors des traitements statistiques, nous avons vérifié s'il y avait une corrélation entre les scores obtenus à l'échelle sémantique (APE) et les variables suivantes: l'âge de l'enseignante, ses années d'expérience d'enseignement, ses années d'expérience à la maternelle et le niveau de pauvreté de l'élève. Les résultats ne montrent pas de corrélation significative entre les années d'expérience d'enseignement ($r = 0{,}02$; $p = 0{,}445$), les années d'expérience à la maternelle ($r = -0{,}05$; $p = 0{,}358$) et l'attitude de l'enseignante envers les élèves. Par contre, il y a une corrélation faible, mais significative entre l'âge de l'enseignante ($r = 0{,}07$; $p < 0{,}05$), le degré de pauvreté de l'élève ($r = 0{,}099$; $p < 0{,}01$) et l'attitude de l'enseignante envers ses élèves. Étant donné que l'âge de l'enseignante et le niveau de pauvreté de l'élève sont en corrélation signifi-

cative avec l'attitude de l'enseignante de maternelle, ces covariables ont été contrôlées afin de vérifier la première hypothèse, soit 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.

Notre variable indépendante est le sexe de l'élève alors que la variable dépendante est l'attitude de l'enseignante envers l'élève (APE). L'analyse de covariance (tableau 1) indique que les élèves de sexe féminin ont obtenu un score moyen global significativement plus élevé ($\bar{x}$ = 38,35) que celui des élèves de sexe masculin [$\bar{x}$ = 27; F (1,721) = 1,17; p < 0,01]. Ces résultats permettent de confirmer la première hypothèse selon laquelle les attitudes des enseignantes sont plus positives envers les filles qu'envers les garçons.

Tableau 1
Moyennes et écarts-types des élèves masculins et féminins à l'échelle Attitudes des professeurs envers les élèves (APE)

Sexes des élèves	Moyenne	Écart-type
Masculin (n = 516)	27,00	21,49
Féminin (n = 467)	38,35	14,53

Tableau 2
Analyse de covariance de l'APE selon le sexe de l'élève en contrôlant l'effet de l'âge de l'enseignante et l'effet du niveau de pauvreté de l'élève

Source de variation	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
Covariables	7056,90	2	3528,45	11,2	0,000
Âge de l'enseignante	1939,27	1	1939,27	5,72	0,017
Niveau de pauvreté	3317,36	1	3317,36	11,02	0,001
Sexe de l'élève	15983,04	1	15983,04	51,17	0,000
Résiduelle		721	295,24		
Total		724	324,93		

Selon la deuxième hypothèse, les enseignantes de maternelle considèrent qu'il y a plus de filles attachantes que de garçons et plus de garçons rejetés que de filles. Le test de chi-carré (tableau 2) révèle qu'il y a une différence statistiquement significative [χ^2(3, n = 898) = 59,58; p < 0,001] dans la répartition des élèves selon le sexe et selon les types de Silberman.

De plus, comme le rapporte le tableau 3, les enseignantes de maternelle ont situé 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. La catégorie préoccupant comprend 21,3% (n = 191) des 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.

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)

$\chi^2(3, N = 898) = 59{,}58; p < 0{,}001$

Le test chi-carré *goodness-of-fit* révèle que les enseignantes de maternelle ont évalué significativement plus de filles comme attachantes que de garçons [$\chi^2(1, n = 481) = 5{,}84, p < 0{,}05$]. De même, les enseignantes de maternelle ont évalué significativement plus de garçons comme rejetés que de filles [$\chi^2(1, n = 97) = 40{,}92; p < 0{,}001$]. Cela confirme la seconde hypothèse.

Discussion

Cette recherche visait à mieux connaître les attitudes des enseignantes envers les élèves de sexe masculin et féminin à la maternelle. Les analyses ont permis de confirmer 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. Ceci appuie les résultats d'autres études menées au primaire et au secondaire (Potvin et Rousseau, 1993). Les analyses confirment aussi que les enseignantes de maternelle considèrent plus de filles comme attachantes que de garçons et considèrent plus de garçons comme rejetés que de filles.

Les résultats relatifs à cette seconde hypothèse font voir que les enseignantes de maternelle considèrent plus de filles comme attachantes que de garçons. Selon la description d'un élève attachant de Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993), les enseignantes de maternelle perçoivent les filles comme plus performantes sur le plan

intellectuel et comme plus conformistes. Les enseignantes de maternelle les perçoivent également comme ayant des comportements plus adéquats en classe et comme étant des modèles; elles sollicitent le contact de l'enseignante en relation avec le travail. Les enseignantes de maternelle les perçoivent plus positivement et les trouvent plus intelligentes, plus tranquilles, plus motivées, plus aidantes, plus mûres et plus responsables que les garçons.

Un plus grand nombre de filles sont perçues comme se conformant à leur rôle d'apprenant réceptif, car elles se montrent plus coopératives, plus aidantes, plus conformistes, plus motivées, plus responsables et plus persévérantes. Ces caractéristiques sont moins reconnues aux garçons, et ce, de façon significative.

La seconde partie de la deuxième hypothèse est aussi confirmée, car plus de garçons que de filles sont considérés comme des élèves rejetés. Selon Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993), les garçons adoptent plus de comportements inappropriés en classe que les filles. Dans cette perspective, les garçons défient plus l'enseignante et répondent insolemment. Ils respectent moins les règles, requièrent beaucoup plus d'attention et collaborent moins. Les garçons qui sont évalués rejetés par les enseignantes de maternelle sont aussi considérés comme ayant une moindre capacité à performer. Les garçons sont plus souvent considérés agressifs, actifs, non coopératifs, peu dignes de confiance, menteurs et tricheurs que les filles. À partir de ces caractéristiques, l'enseignante surveille plus, discipline plus les garçons; elle est plus impatiente envers les élèves de type rejeté, donc envers les garçons. Les garçons sont plus souvent critiqués face au manque de qualité de leur travail et sont plus souvent punis pour des comportements inappropriés.

On trouve que les garçons ne correspondent pas au rôle d'apprenant réceptif et ne sont pas des modèles de travailleurs. 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 de maternelle entretiennent avec les garçons.

Comment expliquer ces différentes attitudes envers les garçons et les filles? Selon le béhaviorisme 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. Ce vécu s'inscrit à l'intérieur d'une société dans laquelle grandit un individu et celui-ci est en quelque sorte dépositaire de certaines valeurs de la société dans laquelle il évolue. 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 provoquées chez l'enseignante par les caractéristiques et les comportements de l'élève, et cela en fonction de leur histoire d'apprentissage respective. Dans l'histoire d'apprentissage de l'enseignante, il y a toute sa conception personnelle de ce qu'est un élève de sexe masculin et de ce qu'est un élève de sexe féminin 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, affirmatifs et orientés sur la tâche; les femmes sont vues comme sensibles, chaleureuses, dépendantes et orientées vers les gens (Ashmore, 1981). Quant à eux, les enseignants voient les garçons comme actifs et agressifs et les filles comme calmes, passives et dépendantes (O'Brien Carelli, 1988). La présente recherche vient corroborer ces assertions et laisse entrevoir que les attitudes différentes à l'égard des garçons et des filles correspondent aux stéréotypes véhiculés par la société.

Les stéréotypes liés à des rôles sexuels ressortent quand des comportements, des habiletés, des intérêts et des valeurs sont attribués de façon spécifique à un groupe d'individus (*Idem*). Par exemple, les stéréotypes face aux garçons évoquent des images de force, 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 (*Idem*). Les stéréotypes véhiculés par la culture peuvent donc être une explication face aux différences perçues entre les sexes, car la culture affecte fortement la perception qu'on a des enfants (Keskinen, Leppiman et Sato, 1994).

Les garçons font dès la naissance l'objet de différentes pressions sociales. Ces pressions conduisent les garçons et les filles à vivre des expériences différentes, lesquelles influencent 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 nourrissantes, 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 nourrissants et ne sont pas encouragés à développer leurs habiletés verbales. Les pressions qui incitent à se comporter selon des rôles sexuels sont présentes dans la famille et à l'école (Brophy et Good, 1974).

Il est difficile cependant de cerner 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 la vie quotidienne que les êtres humains deviennent incapables de saisir la source et la présence de ces différences; ils sont comme les poissons qui ne sont pas conscients que l'eau est mouillée (Bem et Bem, 1976).

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

On peut aussi penser que les garçons construisent 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 traditionnellement associées à la fille, le garçon ne tendra pas à s'y conformer, s'il veut garder son identité. De plus, la très forte concentration de femmes au sein du milieu scolaire primaire pourrait avoir ce type d'effet sur la construction de l'identité sexuelle des garçons (Bouchard et St-Amant, 1992).

Il ressort enfin que les attitudes des enseignantes de maternelle 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 de maternelle ont tendance à être positives. De même, l'attitude de l'enseignante plus âgée tend à être légèrement plus positive. La corrélation étant faible, le lien entre le niveau de pauvreté, l'âge de l'enseignante et son attitude doit être considéré avec prudence. De plus, les attitudes des enseignantes de maternelle ne sont pas influencées par leur nombre d'années d'expérience et par leurs années d'expérience d'enseignement à la maternelle.

Conclusion

L'un des impacts de cette recherche est de contribuer à un questionnement sur les attitudes des enseignants par rapport aux garçons et aux filles, par rapport aux stéréotypes sexuels et par rapport aux valeurs du milieu scolaire. Il faut espérer que cela favorisera l'autoobservation des enseignants afin que leurs attitudes soient plus nuancées à l'égard des garçons et des filles.

Les futures recherches pourraient consister à comparer les comportements observés en classe et les attitudes mesurées des mêmes enseignantes de maternelle afin de mieux connaître la concordance entre l'attitude de l'enseignant et son comportement. Il serait important d'orienter les recherches vers des sujets hommes enseignants. Enfin, les prochaines études devraient être effectuées en collaboration avec d'autres disciplines (la sociologie de l'éducation par exemple) pour permettre une interprétation plus systémique du phénomène.

NOTE

1. La présente étude fait partie d'une recherche longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début du primaire* subventionnée par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec.

Les auteurs désirent remercier Germain Couture, consultant en statistiques, de même que les directeurs, les enseignantes et les élèves des différentes écoles de la région de la Mauricie pour leur temps et leur participation à cette recherche.

Abstract –This study describes the attitudes which teachers have towards kindergarten boys and girls in relation to the student's success or failure in school. Following a review of literature, the authors propose two hypotheses : a) teacher's attitudes are significantly more favourable towards girls than towards boys; and b) a greater number of girls as compared to boys are considered by teachers to show attachment, whereas more boys are considered rejected. The sample consisted of 1000 students and 32 teachers in 20 schools. Analysis of covariance confirmed the hypotheses.

Resumen – Este estudio concierne las actitudes de las maestras respecto de los niños y de las niñas de nivel maternal en relación con el suceso o el fracaso escolar del párvulo. Luego de un inventario documental sobre el sujeto los autores emitent dos hipótesis : a) las actitudes de las educadoras son significativamente mas favorables respecto de las niñas que de los varones ; b) Las educadoras consideran mas atractivas las niñas que los niños al mismo tiempo que rechazan mas los niños que las niñas. La muestra comprende 1000 alumnos y 32 educadoras repartidas en 20 escuelas. El análisis de covariancia confirma las hipótesis.

Zusammenfassung – Diese Studie befasst sich mit den Verhaltensweisen der Erzieherinnen den Jungen und Mädchen der Vorschule gegenüber im Hinblick auf Lernerfolg oder -misserfolg. Die Untersuchung der einschlägigen Literatur zum Thema erlaubt zwei Arbeitshypothesen: a) Das Verhalten der Erzieherinnen den Mädchen gegenüber sind deutlich freundlicher als den Jungen gegenüber; b) Die Erzieherinnen halten mehr Mädchen als Jungen für anhänglich und mehr Jungen als Mädchen für ungezogen. Der Untersuchung liegen Beobachtungen zu Grunde, die an 1000 Kindern und 32 Erzieherinnen aus 20 verschiedenen Vorschulen vorgenommen wurden. Die Analyse der Kovarianz bestätigt die Hypothesen.

RÉFÉRENCES

Ashmore, R.D. (1981). Sex stereotyping and implicit personality theory. *In* D.L. Hamilton (dir.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (p. 37-81). Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Bem, S.L. et Bem, D.J. (1976). Training the woman to know her place: The power of a nonconscious ideology. *In* S. Cox (dir.), *Female Psychology: The emerging self* (p. 180-190). Chicago (IL): Science Research Associates.

Bennett, R.E., Gottesman, R.L., Rock, D.A. et 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. et 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. et St-Amant, J.-C. (1992). *Les conditions comparées de réussite scolaire chez les garçons et les filles.* Communication présentée aux 18es Rencontres secondaire-cégep. Université Laval, 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.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Brophy, J.E. et Good, T.L. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences.* New York (NY): Holt, Rinehart and Winston.

Brophy J.J. et Evertson, C.M. (1981). *Student characteristics and teaching.* New York (NY): Longman.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Gouvernement du Québec.

Cunningham, B. et Andrews, D.W. (1984). *The relationship of achievement and peer status to teacher attitudes toward young children.* ED270224, Oregon, LA.

Darom, E. et 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.

Fennema, E., Peterson, P.L., Carpenter T.P. et Lubinski, C.A. (1990).Teachers' attributions and belief about girls, boys, and mathematics, *Educational Studies in Mathematics, 21*, 55-69.

Ferguson, M., Lloyd, M. et Horwood, L.V. (1991). Teacher evaluations of the performance of boys and girls. *New Zealand Journal of Educational Studies, 26*(2), 155-163.

Gaudreau, J. (1980). *De l'échec de l'école: les sacrifiés.* Montréal: Québec-Amérique.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations.* Paris: Presses universitaires de France.

Goupil, G. (1990). *Élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.* Québec: Gaëtan Morin.

Helton, G.B. et Oakland, T.D. (1977). Teachers' attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 69*, 261-265.

Jackson, P., Silberman, M. et Wolfson, B. (1969). Signs of personal involvement in teachers' description of their students. *Journal of Educational Psychology, 60*, 22-27.

Kédar-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.

Keskinen, S., Leppiman, A. et Sato, T. (1994). *Kindergarten teachers' schemas of boys and girls in Finland, Japan and Estonia.* 23rd International Congress of Applied Psychology. Madrid, Juillet.

Leduc, A. (1984). *Recherches sur le paradigmatique ou social.* Brossard: Behaviora.

Leeds, C.H. et 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: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1993). *Diplômation et résultats aux épreuves uniques par commission scolaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer.* Québec: Les Presses de l'Université Laval et Paris: De Boeck-Wesmaël.

Nyberg, V.R. et Clarke, S.C.T. (1982). School subjects attitude scales. *Alberta Journal of Educational Research, 28*(2), 175-187.

O'Brien Carelli, A. (1988). *Sex equity in education: Readings and strategies.* Springfield (IL): Charles C. Thomas.

Osgood, C.E., Suci, C.J. et Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning.* Urbana (IL): 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 (dir.), *Adapted physical activities: From theory to implementation* (p. 300-310). Chaimp;aign (IL): Human Kinetics Publishers.

Potvin, P., Hardy, M. et 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. et 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: Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psychoéducation, 21*(2), 115-131.

Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M. et Potvin, Y. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficultés scolaires. *Revue canadienne de l'éducation, 18*(2), 132-149.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). *L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves.* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Quay, L.C. et 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. et 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. et Klein, S. (1991). The issue of gender in elementery 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, XVII*(2), 223-243.

Siegel, S. et Castellan, N.J. (1988). Nonparametric statistics for the behavioral sciences (2e éd.). New York (NY): McGraw-Hill.

Silberman, M.L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 60*(5), 402-407.

Smith, A.B. et 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. et Osgood, C.E. (1969). *Semantic differential technique.* Chicago: Aldine.

Staats, A.W. (1986). *Béhaviorisme social.* Brossard: Behaviora.

Staats, A.W. (1975). *Social behaviorism.* Homewood: Dorsey Press.

Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (1989). Using multivariate statistics (2e éd.). New York (NY): Harper Collins.

Willis, S., et Brophy, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. *Journal of Educational Psychology, 66*(4), 520-529.