

# L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons : une problématique complexe

Dominique Féat et Anne Salomon

Volume 17, numéro 2, 1991

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900697ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900697ar>

[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

Féat, D. & Salomon, A. (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. <https://doi.org/10.7202/900697ar>

Résumé de l'article

Cette étude exploratoire tente de répondre à certaines interrogations concernant les perceptions, les attentes et les pratiques éducatives des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycles du primaire en rapport avec les comportements des filles et des garçons. Trente enseignantes et enseignants ont répondu à une entrevue semiestructurée. L'analyse des résultats révèle une ambivalence entre une opinion anticonformiste et l'adhésion aux stéréotypes sociaux d'où l'oscillation entre des attitudes relativement traditionnelles et des positions plus androgynes.

# L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons: une problématique complexe

**Dominique Féat**  
Étudiante de 2<sup>e</sup> cycle

**Anne Salomon**  
Professeure

**Université de Montréal**

**Résumé** — Cette étude exploratoire tente de répondre à certaines interrogations concernant les perceptions, les attentes et les pratiques éducatives des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycles du primaire en rapport avec les comportements des filles et des garçons. Trente enseignantes et enseignants ont répondu à une entrevue semiestructurée. L'analyse des résultats révèle une ambivalence entre une opinion anticonformiste et l'adhésion aux stéréotypes sociaux d'où l'oscillation entre des attitudes relativement traditionnelles et des positions plus androgynes.

Si la place des parents paraît très importante dans l'acquisition des rôles sexuels<sup>1</sup> par l'enfant, plusieurs auteurs soulignent également l'influence des enseignants. Ainsi, selon Simmons (1980), les enseignants renforceraient les comportements agressifs et indépendants des garçons et ceux de dépendance et d'émotivité de la fille. Les garçons recevraient aussi plus d'attention et d'instructions individuelles leur permettant de résoudre des problèmes par eux-mêmes (Sadker et Sadker, 1982, 1987; Serbin, O'Leary, Kent et Tonick, 1973). À la demande d'aide formulée par les enfants, les garçons paraissent obtenir plus d'informations et d'instructions non directives alors que les filles obtiendraient une aide directe consistant à faire le travail à leur place (Serbin et O'Leary, 1975). Des études sur le milieu de l'école et de la maison laissent également entrevoir une structuration plus grande des activités journalières des filles par rapport à celles des garçons (Carpenter, Huston et Holt, 1986; Huston et Carpenter, 1985).

Ces différentes expériences par lesquelles passerait l'enfant semblent lourdes de conséquences; les filles seraient mises dans une situation passive au détriment d'une situation d'apprentissage actif et d'indépendance. Les comportements d'autonomie, les habiletés plus grandes en mathématiques des garçons, selon Serbin (1980), pourraient être le résultat du traitement différentiel que les adultes, et en particulier les enseignants, exercent sur les enfants.

Les réactions des enseignants aux diverses caractéristiques des enfants ont déjà fait l'objet de plusieurs études. Helton et Oakland (1977), par exemple, dans une étude portant sur 53 enseignants du primaire, mentionnent que le sexe des enfants, les caractéristiques de leur personnalité et leur performance scolaire

influencent les attitudes du professeur. Mais les traits de personnalité, les habiletés et les comportements des filles et des garçons seraient perçus et interprétés en fonction d'une conception préétablie qu'a l'enseignant de chacun des sexes (Basow, 1980; Guttentag et Bray, 1977; Rogers, 1987; Simmons, 1980); pourtant des études mettent en doute la présence de différences réelles chez les élèves en fonction de la variable sexuelle (Feingold, 1988; Koester et Farley, 1980), amenant à s'interroger comme Maccoby et Jacklin (1974, p. 175) qui écrivent: «(...) est-ce que les enseignants reflètent simplement les stéréotypes sexuels?». C'est une question qui peut être soulevée face à certains comportements des professeurs. En effet Dweck, Davidson, Nelson et Enna (1978), lors d'observations en classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, remarquent que les commentaires des enseignants varient selon le sexe de l'élève. Les compliments adressés aux filles concernent surtout la netteté de leur travail; les garçons sont, par contre, complimentés pour leur compétence intellectuelle. Les commentaires négatifs suivent le même schéma: pour le garçon, c'est l'absence de motivation ou la non-observance des règles qui entraîne une évaluation négative, mais, pour la fille, c'est la pauvreté de la performance intellectuelle. Delamont (1980), Evans (1982), Migacz (1981) soulignent également les interactions différentes des enseignants avec les filles et les garçons, même dans des écoles dites progressives. Bossert (1981) soulève, toutefois, la difficulté de savoir jusqu'à quel point les différences de traitement peuvent affecter les attitudes et les comportements des élèves.

Cette position ne semble pas partagée par Basow (1980) qui, s'appuyant sur de nombreuses recherches, discute des effets à long terme des modèles de rôles sexuels ainsi offerts aux enfants et du *modeling* auquel ces derniers sont soumis. Pour les hommes et pour les femmes, les conséquences se feraient sentir notamment au niveau du concept de soi, de la santé mentale et de la santé physique, la conformité aux rôles imposant des limitations et des stress.

La problématique est donc importante si l'on considère l'influence que peut exercer l'école et le caractère prophétique des attentes préconçues (Koester et Farley, 1980; Rosenthal et Jacobson, 1968). Certes, comme l'indiquent Sadker et Sadker (1982), à l'heure actuelle personne ne veut *consciemment* stéréotyper garçons et filles, et sans doute chacun se fait un point d'honneur de donner la même éducation. Mais les enseignants, comme tout membre de la société, ont été élevés dans un milieu où les rôles sexuels étaient très définis; les messages qu'ils transmettent aux élèves peuvent alors refléter l'éducation et les valeurs qu'ils ont reçues. Cependant, les études mentionnées plus haut ayant été effectuées en dehors du Canada, il n'est pas certain que pour les enseignants québécois il suffise d'extrapoler. Ces questions amènent donc à s'interroger sur les attentes et les comportements des enseignants du Québec.

Indirectement, une réponse partielle est apportée par Carpentier et Turcotte (1988) dont la recherche auprès d'élèves du secondaire et du collégial a pour but de cerner les facteurs qui favorisent ou restreignent l'accès aux formations non traditionnelles. Pour reprendre les termes des chercheurs, sous le couvert de la neutralité, l'école secondaire québécoise ne semblerait pas aider les

filles à s'intéresser à un métier non traditionnel. Il s'agit maintenant de voir au niveau primaire quels rôles sexuels l'école paraît encourager ou quels messages elle semble transmettre.

La présente étude est exploratoire et elle ne comprend que 30 enseignants du primaire provenant de 4 écoles de zone urbaine et de 3 écoles de zone rurale. L'objectif de la démarche vise à apporter une réponse à certaines interrogations concernant 1) les perceptions qu'ont les enseignants des garçons et des filles; 2) leurs attentes; 3) leurs pratiques éducatives. Il est intéressant de savoir si les enseignants québécois perçoivent des différences, dans quelle mesure ces différences sont conformes au modèle traditionnel et jusqu'à quel point elles peuvent être encouragées par les attitudes et les pratiques éducatives des enseignants.

Le nombre restreint des enseignants masculins (5) empêche toute étude comparative entre les réponses des hommes et des femmes. Cette comparaison serait sans doute nécessaire même si des recherches mettent en doute que le sexe de l'enseignant joue un rôle dans la façon dont le professeur traite les enfants (Brophy et Good, 1974; Gold et Reis, 1982; Lahaderne, 1976).

Ce présent travail (Féat, 1989), par ailleurs, fait partie d'une recherche plus vaste comprenant 160 parents (Bénard et Godin, 1987; Dufresne, 1984; Salomon et Arseneault, 1989) et 198 enfants (Bélangier, 1985; Dumas, 1985; Gravel, 1983; Proulx, 1984; Salomon, 1985).

### *Description de l'enquête*

L'utilisation d'une entrevue de type semiestructuré a permis de recueillir les données relatives à cette étude. La formule de l'entrevue semiestructurée, déjà utilisée avec les parents, a paru être une source riche d'informations. Cette entrevue se divise en trois sections: 1) portrait général des garçons et des filles tel que tracé par les enseignants à partir de quatre questions. Ces questions portent sur les caractéristiques générales des garçons et des filles, leurs différences, leurs aptitudes intellectuelles et leurs intérêts; 2) les attentes de l'enseignant face aux enfants de chacun des sexes, mesurées également par quatre questions. Celles-ci concernent l'élève avec lequel l'enseignant a le plus ou le moins aimé travailler ainsi que les traits et comportements que l'enseignant aime retrouver chez les enfants. Les informations sur les attentes sont complétées par la question sur la préférence d'un sexe donné pour une classe hypothétique; 3) les pratiques éducatives. Neuf questions explorent la socialisation de l'enfant «à» et «par» l'école. Ces questions touchent l'organisation physique de l'école, l'organisation et le fonctionnement des programmes ainsi que des activités en classe, le choix de carrières, la satisfaction de l'enseignant face à l'éducation offerte aux enfants de même que les *patterns* de punitions et de récompenses; 4) l'autoperception. Les deux dernières questions abordent chez l'enseignant l'autoperception de son propre rôle (autre qu'académique), de ses attitudes et de ses comportements envers les filles et les garçons.

Ces différents blocs de questions évaluent les principaux aspects mentionnés dans la littérature en relation avec les rôles sexuels.

Un effort a été fait afin d'éviter que le contenu de certaines questions suggère automatiquement les stéréotypes, d'où les formulations du genre: «Pouvez-vous décrire de façon générales les *caractéristiques* des garçons et des filles?» ou «Pouvez-vous décrire *l'enfant* avec lequel vous avez le mieux aimé travailler?» Il n'empêche que le terme caractéristique a été immédiatement interprété comme «différences».

Les enseignants ont été rejoints par l'intermédiaire de l'école et invités à participer à une enquête portant sur les caractéristiques des enfants du Québec. La participation à l'entrevue, d'une durée moyenne de 50 minutes, s'est donc faite sur une base volontaire. Peu de critères de sélection ont pu être retenus. La sollicitation fréquente et importante qui est faite généralement auprès des directeurs d'école et des enseignants, la disponibilité limitée de ces derniers, ont exclu une sélection des sujets en fonction de l'âge, des années d'expérience ou du milieu socio-économique. Seule l'appartenance au cycle (1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> cycle) a pu être considérée comme une variable permettant certaines comparaisons. Il est toutefois intéressant de noter quelques caractéristiques de l'échantillon apparaissant au tableau 1 même si elles ne constituent pas des variables utilisées dans l'analyse. Le nombre élevé des années d'expérience, notamment pour les femmes, et parallèlement l'âge relativement mûr des enseignants (tous les enseignants ont plus de 27 ans, sauf un) indiquent qu'il s'agit de personnes ayant enseigné à de nombreux élèves.

**Tableau 1**  
**Description de l'échantillon d'enseignants**

Groupe	Sexe		Moyenne d'âge en année		Moyenne des années d'expériences	
	F	H	F	H	F	H
	Groupe total <sup>a</sup>	25	5	43,0 (7,0)*	38,6 (8,4)	20 (9,2)
1 <sup>er</sup> cycle <sup>b</sup>	14	1	43,9 (8,3)	27,0 ( - )	20,5 (10,5)	4,0 ( - )
2 <sup>e</sup> cycle <sup>b</sup>	11	4	41,8 (5,2)	41,5 (6,2)	19,4 (7,2)	19,5 (2,6)

Note. Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart type.

<sup>a</sup> N = 30.      <sup>b</sup> N = 15.

### *Analyse des résultats*

Les questions ont souvent suscité plusieurs réponses de la part des enseignants mais certaines d'entre elles ont obtenu un plus grand éventail de réponses. Ce fut notamment le cas pour les questions en rapport à la description des caractéristiques des filles et des garçons ainsi que des caractéristiques de l'enfant avec lequel l'enseignant a le plus ou le moins aimé travailler. Toutes les réponses des enseignants fournies à ces trois questions ont été regroupées en catégories.

Ainsi les termes «posée», «sage», «raisonnée», «tranquille», «moins agitée», «bouge moins» ou «plus calme» ont été classés dans la catégorie «calme».

Tant le choix des catégories que le regroupement des différents termes dans ces catégories ont fait l'objet d'un accord interjuges qui atteint un pourcentage de 75,4 % pour l'ensemble des réponses. En cas de désaccord, le point en litige a été revu et discuté.

Les réponses de chaque question analysée individuellement ont permis le calcul de fréquence (nombre de répondants par réponse) et de pourcentage. Dans l'analyse descriptive qui est présentée ici, les variables retenues sont le cycle auquel appartient l'enseignant et le sexe de l'enfant faisant l'objet de la réponse.

#### *Portrait général de la fille et du garçon* (questions 1A, 1B, 2A, 2B de l'annexe)

Si l'on considère les perceptions que les enseignants ont des filles et des garçons, il apparaît que la majorité d'entre eux, soit 84 %, relèvent des différences entre les enfants. Chacun des sexes reçoit des qualificatifs qui semblent correspondre à ceux véhiculés par la société au sujet de la féminité et de la masculinité; par exemple, le fait d'être agressif ou agité pour le garçon (Guttentag et Bray, 1977; Maccoby et Jacklin, 1974; Serbin *et al.*, 1973) et d'être tranquille ou docile, pour la fille (Guttentag et Bray, 1976; Payne et Manning, 1984; Simmons, 1980) illustre l'attribution spécifique de certaines caractéristiques à un sexe ou à l'autre.

Le tableau 2 donne par ordre de pourcentage décroissant les épithètes principales qui ont servi à décrire la fille et le garçon. Le pourcentage relativement peu élevé de répondants pour chacune des caractéristiques est dû au grand nombre de catégories qui ont servi à décrire les enfants. Seules les catégories ayant un pourcentage égal ou supérieur à 17 % apparaissent ici.

**Tableau 2**  
**Caractéristiques principales du garçon et de la fille**  
**(nombre et pourcentage de répondants)**

Garçons	N	%	Filles	N	%
agités	11	37	minutieuses	12	40
brusques	10	33	calmes	11	37
directs	9	30	obéissantes	10	33
agressifs	9	30	affectueuses	8	27
renfermés	8	27	tolérantes	7	23
désobéissants	8	27	critiqueuses	7	23
troubles du comportement	7	23	bûcheuses	7	23
bruyants	6	20	sensibles	6	20
sportifs	6	20	douces	6	20
distants	6	20	capables de s'affirmer	6	20
indépendants	5	17	dépendantes	5	17
contestataires	5	17	indirectes	5	17

Comme on peut le voir, dans leur description des filles et des garçons, les enseignants utilisent des qualificatifs différents pour caractériser les enfants.

La comparaison des perceptions des enseignants du premier et du deuxième cycle conduit, par ailleurs, à constater quelques différences. En effet, certains qualificatifs sont plus souvent cités à un cycle et moins à l'autre. C'est ainsi que pour 7 des 15 enseignants du premier cycle, la fille est avant tout affectueuse, alors qu'un seul enseignant la décrit ainsi au deuxième cycle. Le fait d'être minutieuse n'est mentionné que par quatre enseignants du premier cycle contre huit au deuxième. De même pour les garçons, 8 des 15 enseignants du premier cycle les trouvent agités, mais seulement 4 ont cette opinion au deuxième cycle. Les garçons du second cycle sont d'abord décrits comme brusques et directs, alors que ces épithètes ne sont que peu utilisées au premier cycle.

En ce qui concerne les aptitudes intellectuelles, un peu plus de la moitié des enseignants (18/30) ne notent aucune différence entre filles et garçons. Le nombre peu élevé d'enseignants qui signalent chez les filles une plus grande facilité en français (7), une difficulté marquée en mathématiques (2) ou en sciences (3) ne correspond pas à la situation décrite par de nombreux auteurs (Fennema et Shermon, 1977; Guttentag et Bray, 1977; Maccoby et Jacklin, 1974; Serbin *et al.*, 1973; Simmons, 1980, Tobias, 1976). Il en est de même pour les garçons, puisqu'une minorité d'enseignants font allusion à des problèmes en français (2) ou à une facilité particulière en mathématiques (5).

Cependant, parmi les enseignants qui n'indiquent pas de différences (18), l'analyse de leurs réponses subséquentes tend à démontrer le contraire et suggère une forte contradiction. Douze enseignants, en effet, modifient leur position initiale en mentionnant des différences, comme l'illustrent les réponses suivantes: «Les garçons ont tendance à plus manipuler les objets pour comprendre... ils semblent présenter plus de difficultés en français... ils sont définitivement plus attirés par les sciences que les filles... les filles sont meilleures en français mais, pour les sciences, on dirait qu'elles s'y intéressent moins... je dois admettre qu'elles présentent plus de difficultés, du moins pour plusieurs, etc.»

Ce type de réponses est plus souvent donné par les enseignants du 1<sup>er</sup> cycle (8/15) que chez ceux du second cycle (4/15) sans qu'aucune explication puisse clairement être avancée. Par ailleurs, c'est l'inverse qui se produit lorsqu'il est question des intérêts des enfants. Les enseignants qui pensent que garçons et filles ne partagent pas les mêmes intérêts (12), sont un peu plus nombreux au 2<sup>e</sup> cycle (9) qu'au 1<sup>er</sup> cycle (3). Les filles seraient plus orientées vers les arts et les activités d'ordre intellectuel, comme lire ou écrire, de même que vers les thèmes ayant rapport aux sentiments et aux émotions. Les garçons, quant à eux, auraient un intérêt plus prononcé pour la mécanique, l'aspect technique et manuel des choses.

#### *Les attentes* (questions 3-4-5-17 de l'annexe)

Dans ce contexte une interrogation peut être soulevée par rapport aux attentes des enseignants à l'égard des filles et des garçons en tant qu'élèves.

Alors qu'antérieurement la majorité des enseignants mentionnaient l'existence de plusieurs distinctions à faire entre les enfants des deux sexes, les résultats démontrent ici, au contraire, que ce sont les mêmes traits et les mêmes comportements qu'un très grand nombre d'enseignants (23/30) aiment et s'attendent à retrouver chez leurs élèves, filles et garçons. Peu d'entre eux forment des attentes différentes en fonction du sexe, un peu plus au 2<sup>e</sup> cycle qu'au 1<sup>er</sup> cycle, tel qu'on peut le voir au tableau 3.

**Tableau 3**  
**Attentes des enseignants à l'égard de la fille et du garçon**  
**par rapport aux traits de personnalité et au comportement**

Attentes	Groupe total		1 <sup>er</sup> cycle		2 <sup>e</sup> cycle	
	N = 30	%	N = 15	%	N = 15	%
Mêmes attentes	23	77	13	87	10	67
Attentes différentes	7	23	2	13	5	33

Ces résultats permettent de penser que ces attentes s'adressent plus à l'enfant perçu comme élève qu'à l'enfant vu comme fille ou garçon. C'est ce que confirme la moitié des enseignants lorsqu'ils précisent que ce sont les mêmes caractéristiques qu'ils désirent retrouver chez leurs élèves, garçons et filles. Ces résultats diffèrent de ceux de Goebes et Shore (1975), par exemple, pour lesquels les attentes et les patterns de renforcement favoriseraient les comportements dits féminins jugés plus «idéaux». Les comportements et traits qui semblent plutôt recherchés ici pourraient être caractérisés de «neutres»; ainsi autant la fille que le garçon peuvent être qualifiés d'intéressés, d'intelligents et de dynamiques. Néanmoins, chez les enseignants qui s'attendent à des traits et comportements différents (7/30), ce sont les caractéristiques typiquement liées au sexe et conformes aux stéréotypes de rôles sexuels auxquelles il est fait référence. Les filles sont alors décrites plus appliquées, affectueuses, douces, alors que les garçons sont dépeints comme impulsifs, directs, rudes.

Par ailleurs, si l'on considère l'enfant avec lequel les enseignants ont le mieux ou le moins aimé travailler, 33 % ont précisé que, dans le premier cas, il s'agissait d'une fille et 23 %, dans le deuxième cas, d'un garçon. Une bonne proportion, soit 43 % et 63 %, n'a toutefois pas indiqué le sexe. Il est intéressant de noter que la fille «aimée» l'est nettement plus au 1<sup>er</sup> cycle (7/15) qu'au 2<sup>e</sup> cycle (3/15) alors que pour le garçon «mal aimé», c'est l'inverse: 6 enseignants sur 15 le désignent au 2<sup>e</sup> cycle contre 1 enseignant sur 15 au 1<sup>er</sup> cycle.

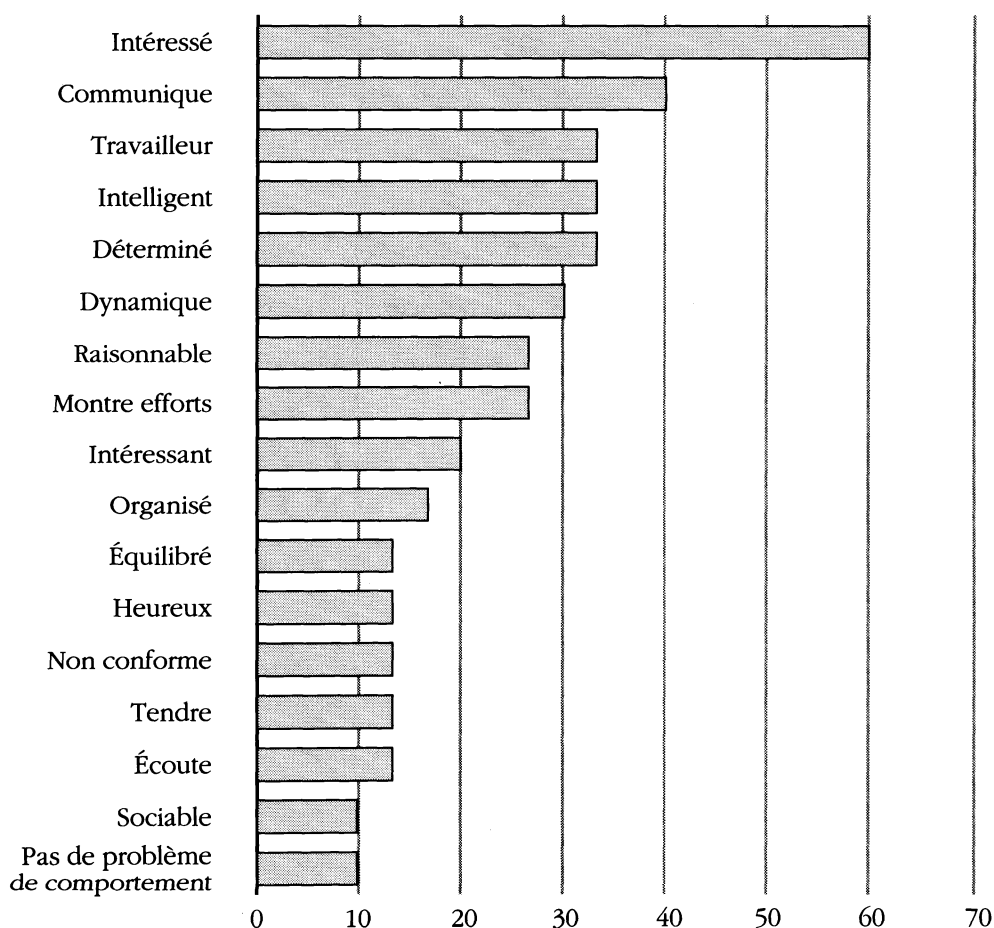
L'élève le mieux aimé (figure 1) est celui qui est intéressé, qui sait communiquer, qui est travailleur, intelligent et déterminé. Quant à l'élève le moins aimé (figure 2), il est en quelque sorte l'inverse du précédent. Il n'est pas motivé, est paresseux et présente des troubles du comportement.

Pour le choix du sexe de la classe (dans l'éventualité d'un choix possible), 70 % des enseignants déclarent qu'ils préfèrent enseigner à une classe mixte et

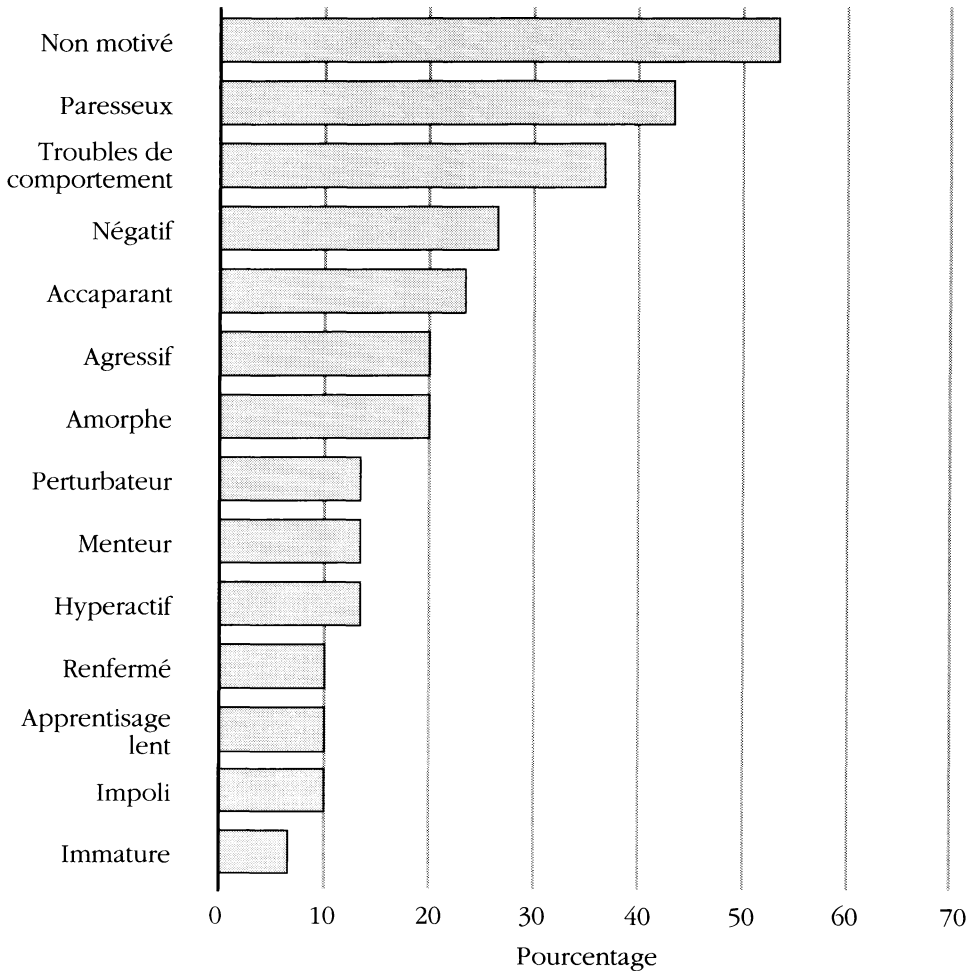


ce plus nettement au premier cycle (80 %) qu'au deuxième cycle (60 %). Les raisons invoquées pour justifier leur préférence pour une classe mixte ou une classe composée uniquement de filles ou de garçons apparaissent dans le tableau 4.

Il est intéressant de noter que ce n'est qu'au 2<sup>e</sup> cycle que trois enseignants manifestent le désir d'une classe de garçons, alors que pour les classes de filles, tant au 1<sup>er</sup> cycle qu'au 2<sup>e</sup> cycle, trois enseignants s'expriment dans ce sens.



**Figure 1.** Caractéristiques de l'enfant le mieux aimé par les enseignants.



**Figure 2.** Caractéristiques de l'enfant le moins aimé par les enseignants.

Ces résultats, avec une préférence plus grande pour la classe mixte, vont à l'encontre de ceux de Rick et Pike (1973) pour qui les enseignants, surtout de sexe féminin, préfèrent les élèves masculins. Ils sont également contraires à ceux de Goebes et Shore (1975), Payne et Manning (1984), Shapiro et Dank (1980) indiquant une préférence pour les filles au primaire. L'enseignement aux enfants de l'un et l'autre sexe comporterait donc des avantages. Une classe mixte serait plus équilibrée et refléterait mieux la société, comme le soulignent 19 enseignants.

Tableau 4

**Motifs invoqués pour justifier la préférence d'un sexe pour une classe hypothétique**

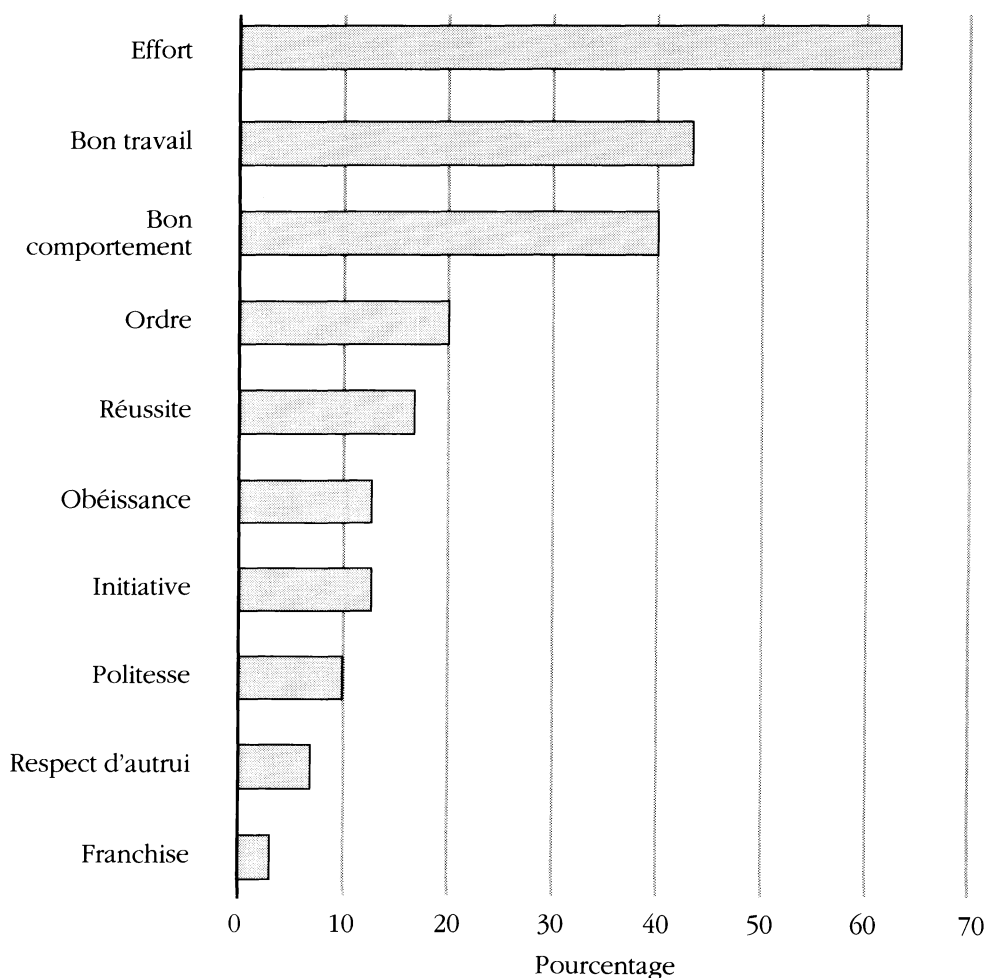
Motifs	Groupe total		1 <sup>er</sup> cycle		2 <sup>e</sup> cycle	
	N = 30	%	N = 15	%	N = 15	%
<b>Groupe mixte</b>						
• plus équilibré et reflète une société qui est mixte	19	63	12	80	7	47
• défi	1	3	—	—	1	7
• indifférence pour un sexe ou l'autre	1	3	—	—	1	7
<b>Filles seulement</b>						
• plus d'affinités	2	7	1	7	1	7
• moins de problèmes de comportement et de discipline	2	7	1	7	1	7
• plus facile de leur enseigner	1	3	—	—	1	7
• expérience à tenter	1	3	1	7	—	—
<b>Garçons seulement</b>						
• plus d'affinités	1	3	—	—	1	7
• défi	1	3	—	—	1	7
• plus facile de leur enseigner malgré les problèmes de comportement (sont plus directs)	1	3	—	—	1	7

*Les pratiques éducatives* (questions 6-7-8-9-10-11-12-13-14 de l'annexe)

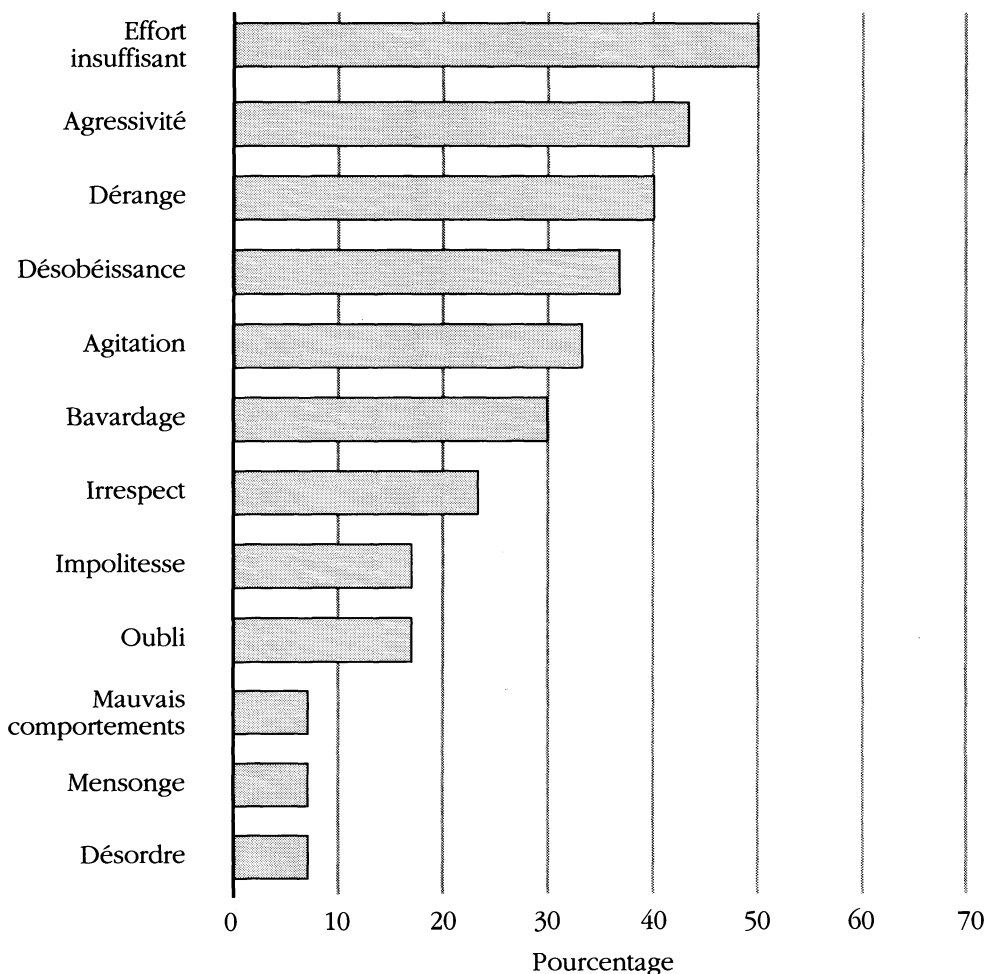
Les pratiques éducatives utilisées par les enseignants sont multiples et complexes, seuls certains de ces aspects sont abordés ici, comme la répartition des tâches, les récompenses et les punitions, l'éducation offerte dans le cadre du milieu scolaire, l'accès aux différentes carrières.

Que ce soit pour la distribution des tâches ou la division des enfants en équipes lors de certaines activités, les résultats démontrent que les enseignants ne considèrent pas le sexe de l'élève comme critère de sélection. Ce sont, également, les mêmes types de punitions et de récompenses qui sont données aux enfants, tel que l'indiquent 80 % des enseignants. Les six enseignants (deux au 1<sup>er</sup> cycle et quatre au 2<sup>e</sup> cycle) qui déclarent punir ou récompenser de façon différente le font en fonction de l'acte posé, du comportement spécifique, du milieu familial, mais non en rapport avec le sexe de l'enfant. Les motifs invoqués

pour récompenser et punir vont dans le même sens. La majorité des enseignants (63,3 %) récompensent avant tout pour l'effort démontré par l'élève. La production d'un bon travail et la manifestation d'un bon comportement viennent au deuxième et troisième rang (figure 3). En ce qui concerne les punitions (figure 4), elles sont surtout attribuées pour l'effort insuffisant (15), l'agressivité (13), le comportement perturbateur de l'enfant qui dérange la classe (12), la désobéissance aux consignes (11).



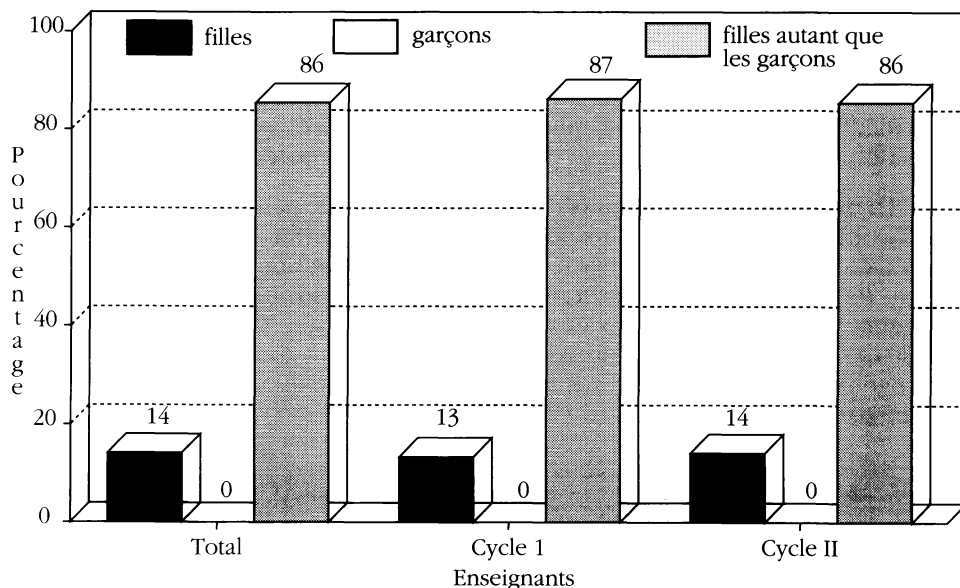
**Figure 3.** Motifs d'attribution des récompenses par les enseignants.



**Figure 4.** Motifs d'attribution des punitions par les enseignants.

Il faut noter, cependant, que si les enseignants récompensent de façon égale les enfants des deux sexes (figure 5), ils tendent à diriger un plus grand nombre de punitions envers les garçons, notamment au premier cycle. En effet, seulement 45 % des enseignants disent que les garçons et les filles sont punis de façon égale, 55 % indiquant le contraire (figure 6).

Si l'on se rapporte d'une part aux motifs de punition (figure 4) et, d'autre part, aux caractéristiques données aux garçons par les enseignants (tableau 2), il peut paraître normal de s'attendre à ce que les garçons se voient attribuer un



**Figure 5.** Attribution des récompenses par les enseignants selon le sexe de l'enfant.

plus grand nombre de punitions, notamment du fait de leur agitation ou de leur agressivité; ce résultat, par ailleurs, va dans le même sens que ceux de Basow (1980), Guttentag et Bray (1976), Serbin *et al.* (1973), Simmons (1980).

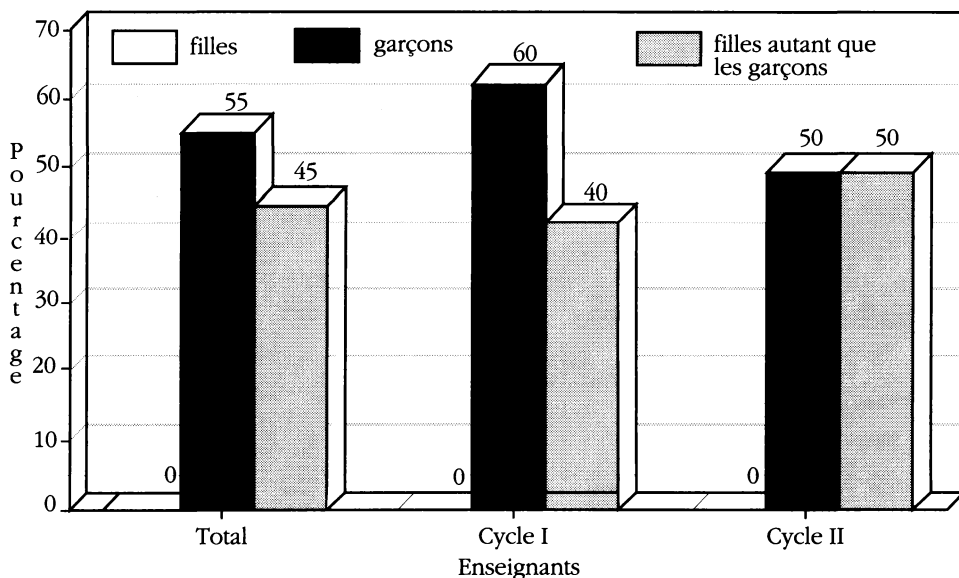
En ce qui concerne le matériel scolaire, le contenu des programmes, l'organisation physique des lieux, 87 % des enseignants considèrent que l'école traite indistinctement les enfants. Un enseignant du 1<sup>er</sup> cycle et trois enseignants du 2<sup>e</sup> cycle ne sont pas de cet avis. Pour l'enseignant du 1<sup>er</sup> cycle, c'est par rapport au système de pensée en général et des attitudes des individus appartenant à une école que l'on retrouve la cause des traitements différents parfois utilisés envers les filles et les garçons. Un enseignant du 2<sup>e</sup> cycle affirme que certaines écoles, de par leur organisation générale, traitent différemment les enfants de chaque sexe. Les deux autres partagent une opinion semblable en citant les activités (notamment sportives) comme exemple d'une différence de traitement.

Cette opinion de non-égalité exprimée par un très petit nombre d'enseignants se retrouve lorsque les enseignants sont interrogés sur l'accès aux différentes carrières que permet l'enseignement actuel tant pour les garçons que pour les filles.

Si 20 enseignants sur 30 pensent que l'accès est égal, 6 autres ont une opinion contraire et 4 sont ambivalents. Les mentalités à changer et les améliora-

tions à apporter sont mentionnées, notamment, même si des progrès ont été faits. L'ambivalence par rapport à l'accessibilité aux différentes carrières est ainsi exprimée par un des enseignants: «oui dans les structures et les ouvertures mais non dans les faits et par la soumission des filles aux stéréotypes sexistes qu'on rencontre encore...» Il semble donc que les enseignants se rallient autour d'une même idée d'égalité en ce qui a trait à l'éducation et à l'accès aux différentes carrières, égalité déjà présente pour les uns, mais à obtenir pour les autres.

La majorité des enseignants (76,6 %), cependant, pensent qu'il existe des carrières plus spécifiques à un sexe ou à l'autre. En effet, selon eux, certains métiers, comme ceux de la construction, demanderaient une grande force physique, ou tel l'ingénierie ou le secrétariat seraient traditionnellement choisis par les hommes ou les femmes. Dix enseignants affirment que la mentalité des gens impose des barrières rendant difficile l'accès à certaines carrières (soldat, pompier, ingénieur). L'accessibilité des carrières aux deux sexes n'est finalement perçue que par quatre enseignants du 1<sup>er</sup> cycle et trois du 2<sup>e</sup> cycle.



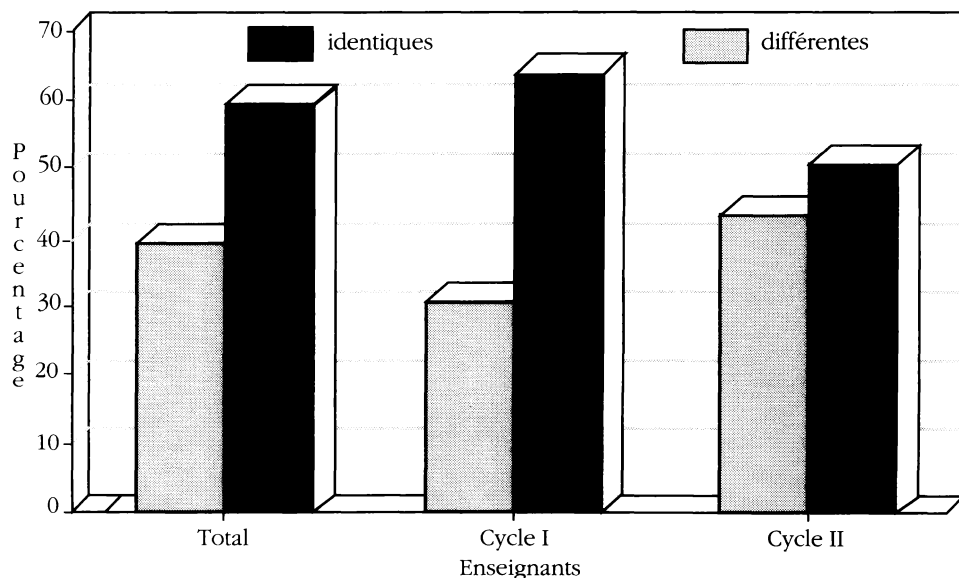
**Figure 6.** Attribution des punitions par les enseignants selon le sexe de l'enfant.

#### *L'auto-perception* (questions 15 et 16 de l'annexe)

Interrogés sur leur rôle (autre qu'académique) auprès des filles et des garçons, les enseignants le voient avant tout (23/30) comme celui d'éducateur. Quelques-uns (9/30) mentionnent aussi celui de confident, de substitut à la mère ou d'instructeur (6/30). Pour deux enseignants (un au 1<sup>er</sup> cycle et un au 2<sup>e</sup> cycle), le professeur peut également être un ami.

Quant à leurs comportements et leurs attitudes en général, alors que 18 enseignants (60 %) déclarent traiter les garçons et les filles de façon identique, les 12 autres reconnaissent agir différemment selon le sexe de l'enfant. Cette situation est un peu plus accentuée au 2<sup>e</sup> cycle puisque 7/15 enseignants contre 5/15 du 1<sup>er</sup> cycle disent adopter des attitudes et des comportements différents envers les filles et les garçons (figure 7). La raison principale dont ils se réclament réside dans le fait qu'ils croient que les filles et les garçons étant différents, ces derniers ont besoin d'une approche différente.

Les motifs invoqués sont alors le besoin d'une approche plus douce envers les filles mais plus directe envers les garçons. Ces résultats qui, toutefois, ne concernent pas la totalité des enseignants, vont dans le sens des études de Basow (1980), Guttentag et Bray (1977), Good, Sikes et Brophy (1973), Etaugh, Collins et Gerson (1975), Serbin *et al.* (1973), Simmons (1980).



**Figure 7.** Attitudes des enseignants envers les filles et les garçons: identiques ou différentes.

### *Discussion et conclusion*

Comme il a pu être noté, les enseignants semblent percevoir les filles et les garçons différemment et leur attribuer des caractéristiques qui correspondent aux stéréotypes des rôles sexuels. Les qualificatifs utilisés permettent ainsi de tracer un portrait souvent différent de la fille et du garçon qui possèdent en propre certaines caractéristiques; la fille est alors décrite minutieuse, tranquille et le garçon agité et(ou) brusque. Il paraît toutefois difficile d'évaluer l'intensité de la confor-



mité des enseignants à ces stéréotypes, puisque les traits considérés masculins et féminins sont attribués dans des proportions relativement peu élevées.

Leur prise de position face aux aptitudes intellectuelles des enfants rend également perplexe, puisque 12 des 30 enseignants, qui ne perçoivent pas de différence entre les garçons et les filles, changent de position finalement. Ce sont donc 24 enseignants (soit 80 %) qui mentionnent des différences.

Par contre, la description de l'enfant avec lequel ils ont le mieux aimé ou le moins aimé travailler suggère une façon totalement différente de la précédente de percevoir les enfants lorsqu'ils les décrivent en fonction de leur rôle «d'élève». À ce moment, les enseignants attribuent tant à la fille qu'au garçon des traits qui ne sont pas caractérisés comme spécifiquement féminins ou masculins; les enfants des deux sexes peuvent être aussi bien intelligents qu'intéressés.

Ce système parallèle d'appréhension plus androgyne des caractéristiques des enfants de chacun des sexes place ainsi les enseignants dans une situation où ils se détachent des stéréotypes traditionnels. De même, pour certaines pratiques éducatives comme la distribution des tâches ou la division des enfants en équipes lors de certaines activités, le sexe de l'élève n'est pas considéré.

Des contradictions semblent, cependant, apparaître, car 40 % des enseignants reconnaissent agir différemment selon le sexe de l'enfant et 55 % indiquent que les garçons sont plus souvent punis.

L'idée d'égalité est certes présente, notamment en ce qui concerne les possibilités d'accès aux différentes carrières que devrait offrir l'enseignement. Mais, par ailleurs, eux-mêmes en grande majorité (76,6 %) considèrent qu'il existe des carrières plus spécifiques à un sexe ou à l'autre. Quelle que soit la raison invoquée pour justifier ces opinions, on peut se demander si une telle position ne risque pas d'influencer directement ou indirectement les enfants et les renforcer dans des rôles sexuels assignés (Koester et Farley, 1980; Simmons, 1980).

Comme il a été préalablement noté, plusieurs auteurs soulignent les réactions des enseignants en fonction du sexe des élèves et par conséquent, le rôle très important de ces enseignants dans le devenir des enfants (Basow, 1980; Delamont, 1980; Rogers, 1987; Sadker et Sadker, 1982; Serbin, 1980). Ce rôle, selon Carpentier et Turcotte (1988), se joue d'une manière très subtile, se traduisant par une *absence* de soutien à l'égard des filles qui choisissent une orientation non traditionnelle.

Les enseignants de la présente étude ont plus d'une fois semblé osciller entre des attitudes relativement traditionnelles et des positions plus androgynes face aux rôles sexuels des filles et des garçons; ne transmettent-ils pas alors des messages ambigus à leurs élèves?

Certes, comparativement aux enseignants américains dont fait surtout mention la littérature, les enseignants québécois paraissent adopter un point de

vue moins marqué par les stéréotypes sexuels. Plusieurs hypothèses peuvent être apportées pour expliquer cette divergence, par exemple, des différences d'ordre culturel entre le Québec et les États-Unis. La désirabilité sociale a pu également intervenir pour atténuer des opinions qui, autrement, se seraient situées dans une perspective plus traditionnelle. En effet, à une époque où les notions d'égalité sont très présentes, les questions de l'entrevue permettaient à l'enseignant de doser ses réponses. Qu'en serait-il si des observations étaient faites en classe, en reprenant l'expérience de Dweck *et al.* (1978), par exemple?

Quelques enseignants, à vrai dire très peu (4), mettent en doute que l'école traite les enfants d'une manière égalitaire et, face à l'accessibilité aux différentes carrières, 10 professeurs sur 30 voient mal que l'enseignement actuel le permette. Ce regard critique d'une minorité ne doit pas être sous-estimé lorsque l'enjeu des années scolaires est ultérieurement la réalisation de soi.

Il est sûrement tentant de se demander si certaines caractéristiques distinguent les enseignants qui donnent tel genre de réponse plutôt que tel autre, même si, au point de départ, il n'avait pas été prévu de tenir compte de l'âge et des années d'expérience. Mais aucune de ces variables n'a paru intervenir, peut-être du fait d'une assez grande homogénéité de l'échantillon. Il paraît, par ailleurs, difficile de retenir la variable sexe étant donné le petit nombre des hommes (5) par rapport à celui des femmes (25) et donc du caractère arbitraire de toute interprétation. Ainsi comment pourrait-on interpréter que trois enseignants sur cinq mentionnent des différences dans les aptitudes intellectuelles des filles et des garçons contre 9 des 25 enseignantes, soit 60 %, contre 36 %? Seule la comparaison entre les réponses des professeurs du premier et du deuxième cycle pouvait se faire, mais elle n'a apporté que peu de différences dans les perceptions et les attitudes. Pourtant les questions qui ont été plusieurs fois soulevées suggèrent la nécessité de se pencher plus attentivement sur le rôle que les enseignants québécois peuvent jouer auprès de leurs élèves, futurs hommes et femmes de la société de demain.

## ANNEXE

### Questions de l'entrevue

1. A) De façon générale pouvez-vous décrire les caractéristiques des filles et des garçons?  
B) Remarquez-vous des différences entre les filles et les garçons?
2. A) Est-il possible, selon vous, de relever des différences dans les aptitudes intellectuelles?  
B) Les intérêts des enfants de chacun des sexes? Si oui, lesquelles?
3. Pouvez-vous me décrire l'enfant avec lequel vous avez le mieux aimé travailler? (Si nécessaire faire préciser le sexe).

4. Pouvez-vous me décrire l'enfant avec lequel vous avez le moins aimé travailler? (Si nécessaire faire préciser le sexe).
5. Chez vos élèves, garçons et filles, est-ce que ce sont les mêmes traits, les mêmes comportements et les mêmes qualités que vous aimez retrouver? Pouvez-vous les décrire?
6. Si vous faites travailler vos élèves en groupe ou par équipe pour certaines activités ou certains jeux, comment divisez-vous la classe de préférence?
7. Dans votre classe, quelles sont les tâches que vous distribuez et à qui?
8. Lorsque vous pensez à l'avenir des enfants de façon globale, êtes-vous satisfait de ce que l'on offre actuellement comme éducation (au sens large) aux filles et aux garçons? Sinon, quels aspects souhaiteriez-vous voir modifier?
9. Employez-vous les mêmes récompenses et punitions pour tous les enfants? Quelles sont-elles?
10. Quelles sont les raisons ou les comportements pour lesquels:  
A) vous récompensez?  
B) vous punissez?
11. D'après votre expérience d'enseignement, existe-t-il une différence dans la fréquence d'attribution des récompenses et des punitions aux filles et aux garçons?
12. Considérez-vous que l'enseignement actuel permet un égal accès aux différents choix de carrières pour les filles et pour les garçons?
13. Existe-t-il encore à votre avis des carrières plus spécifiques soit aux hommes, soit aux femmes?
14. En général si vous observez le matériel scolaire et de jeux, le contenu des programmes, l'organisation physique des lieux, l'organisation des activités et des jeux, considérez-vous que l'école traite différemment les filles et les garçons ou si elle est plutôt orientée vers une uniformité dans ce sens?
15. L'école et l'enseignant sont des agents de socialisation d'importance. Hormis l'aspect académique comme tel, comment percevez-vous votre rôle auprès des filles et des garçons?
16. Si vous vous observez comme professeur dans votre classe, pouvez-vous décrire votre attitude, votre comportement, votre façon de composer avec les filles et les garçons?
17. Si vous en aviez le choix, est-ce que vous préféreriez enseigner à des filles seulement, des garçons seulement ou tel que maintenant, à une classe mixte? Pourquoi?

**Abstract** — This exploratory study investigates the perceptions, expectations, and educational practices of elementary, primary and upper level teachers in relation to the behavior of boys and girls. The 30 male and female teachers responded to a semi-structured interview. Analysis of the results shows an ambivalence between an anti-conformist opinion and that of social stereotypes, thus wavering between traditional attitudes and those attitudes viewed as more androgynous.

**Resumen** — Este estudio exploratorio trata de responder ciertas interrogaciones en relación a las percepciones, a las expectativas y a las prácticas educativas de los profesores de primero y segundo ciclo primario respecto a la conducta de las niñas y de los niños. Treinta profesores respondieron a una entrevista semi-estructurada. El análisis de los resultados revela una ambivalencia entre una opinión anti-conformista y la adhesión a los estereotipos sociales de los cuales oscilan entre actitudes relativamente tradicionales y posiciones más andrógenas.

**Zusammenfassung** — Diese vorläufige Studie will auf gewisse Fragen antworten, betreffend der Vorstellungen, Erwartungen und praktischen Erziehungsmethoden der Lehrkräfte der Unter- und Oberstufe der Volksschule (1.-3. bzw. 4.-6. Schuljahr, Anm.d.Übers.), bezüglich des Verhaltens der Mädchen und der Buben. Dreissig (30) Lehrkräfte haben auf eine halb direkte Befragung geantwortet. Die Analyse der Ergebnisse offenbart eine Ambivalenz zwischen einer non-konformistischen Meinung und dem Festhalten an sozialen Stereotypen, so dass es zu einem Schwanken zwischen relativ konservativen Haltungen und mehr androgynen Stellungnahmen kommt.

#### NOTE

1. Rôle sexuel est le terme habituellement employé en français d'où son utilisation dans ce texte; rôle de genre, parfois utilisé, fait spécifiquement référence à la masculinité et à la féminité dans leurs aspects psychologiques. R. J. Stoller a particulièrement discuté de la distinction entre sexe et genre, voir par exemple de cet auteur les livres suivants: *Sex and Gender* 1968, New Haven: Yale University Press et *Masculin ou Féminin* 1989, Paris: Le Fil Rouge, P.U.F.

#### RÉFÉRENCES

- Basow, S. (1980). *Sex-role stereotypes: Traditions and alternatives*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Bélangier, G. (1985). *Les rôles sexuels chez des enfants de 8 à 11 ans issus de familles monoparentales et biparentales*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Bénard, S. et Godin, M. (1987). *Perception et attentes du père et de la mère de milieu moyen-supérieur/supérieur face aux rôles sexuels de la fille et du garçon*. Travail dirigé en vue de l'obtention de la maîtrise, Université de Montréal.
- Bossert, S. T. (1981). Sex differences in children's classroom experiences. *The Elementary School Journal*, 81(5), 255-266.
- Brophy, J. et Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Carpenter, C., Huston, A. et Holt, W. (1986). Modification on preschool sex-typed behaviors by participation in adult structured activities. *Sex Roles*, 4(11-12), 603-615.
- Carpentier, R. et Turcotte, C. (1988). *Les filles et les formations non traditionnelles: de l'intérêt mais beaucoup d'obstacles* [Rapport synthèse]. Québec: ministère de l'Éducation, ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, Secrétariat à la Condition Féminine.

- Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- Dufresne, D. (1984). *Perceptions et attentes du père et de la mère face aux rôles sexuels de la fille et du garçon*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Dumas, S. (1985). *La perception des rôles sexuels chez des enfants de sept ans lorsque le père est cbόμεur*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Dweck, C., Davidson, W., Nelson, S. et Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: 2. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and 3. An experimental analysis. *Developmental psychology*, 14, 268-276.
- Etaugh, C., Collins, G. et Gerson, A. (1975). Reinforcement of sex-typed behaviors of two-year-old children in a nursery school setting. *Development Psychology*, 11, 255.
- Evans, D. T. (1982). Being and becoming: Teachers' perceptions of sex-roles and actions toward their male and female pupils. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 127-143.
- Féat, D. (1989). *Perceptions et attentes des enseignants de l'élémentaire à l'égard des rôles sexuels de la fille et du garçon*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43(2), 95-103.
- Fennema, E. et Shermon, J. (1977). Sex related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 14(1), 51-76.
- Goebes, D. et Shore, M. (1975). Behavioral expectations of students as related to the sex of the teacher. *Psychology in the schools*, 12, 222-224.
- Gold, D. et Reis, M. (1982). Male teacher effects on young children: A theoretical and empirical consideration. *Sex roles*, 8(5), 493-513.
- Good, T., Sikes, J. et Brophy, J. (1973). Effects of teachers sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 74-87.
- Gravel, I. (1983). *Les préférences sexuelles chez l'enfant à la période de latence*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Guttentag, M. et Bray, H. (1976). *Undoing sex stereotypes: Research and supervision for educators*. New York: McGraw-Hill.
- Guttentag, M. et Bray, H. (1977). Teachers as mediators of sex-role standards. In A. Sargent (dir.), *Beyond sex roles* (p. 395-411). St-Paul: West Pub. Co.
- Helton, G. B. et Oakland, T. D. (1977). Teachers' attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 12, 261-265.
- Huston, A. et Carpenter, C. (1985). Gender differences in preschool classrooms: The effects of sex-typed activity choices. In L. Wilkinson et C. Maret (dir.), *Gender-related differences in the classroom* (p. 143-164). New York: Academic Press.
- Koester, L. et Farley, F. (1980). Sex similarities in children's activity, attention and arousal. *Education*, 100(3), 272-277.
- Lahaderne, H. (1976). Feminized schools: Unpromising myth to explain boy's reading problems. *The Reading Teacher*, 29, 776-786.
- Maccoby, E. et Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Migacz, M. E. (1981). *An examination of sex-role stereotyping in the elementary school*. South Bend, IN: Indiana University. (ERIC Document Reproduction Service n° ED 212 377)
- Payne, B. D. et Manning, B. H. (1984). Sex of preferred pupil in relation to student teacher's projected and self-reported personality characteristics. *College Student Journal*, 4(18), 345-351.
- Proulx, L. (1984). *La préférence des rôles sexuels des enfants de milieux socio-économiques moyens et défavorisés*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Rick, F. et Pike, S. (1973). Teacher perceptions and attitudes that foster or maintain sex role differences. *Interchange*, 4, 26-33.
- Rogers, C. (1987). Sex roles in education. In D. J. Hargreaves et A. M. Colley (dir.), *The Psychology of sex roles* (p. 159-175). Cambridge: Hemisphere Publishing Corporation.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Sadker, M. P. et Sadker, D. M. (1982). *Sex equity handbook for schools*. New York: Longman.

- Sadker, M. P. et Sadker, D. M. (1987). Sexism in the classroom of the 80s. In E. D. Salamon et B. W. Roginson (dir.), *Gender roles* (p. 143-147). *Doing what comes naturally?* Toronto: Methuen.
- Salomon, A. (1985). Devenir un homme, devenir une femme: pourquoi? *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 1(1), 27-55.
- Salomon, A. et Arseneault, L. (1989, mai). *Perceptions et attentes des parents face aux rôles sexuels de leur enfant*. Communication présentée au Congrès annuel de l'ACFAS, Montréal.
- Serbin, L. (1980). Sex-role socialization: A field in transition. *Advances in Clinical Child Psychology*, 3, 41-96.
- Serbin, L. et O'Leary, D. (1975). How nursery schools teach girls to shut up. *Psychology Today*, 9(7-10), 57-58.
- Serbin, L., O'Leary, D., Kent, R. et Tonick, I. (1973). A comparaison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. *Child development*, 44, 796-804.
- Shapiro, J. et Dank, H. (1980). The feminized school: A status report. *Education*, 100(3), 254-259.
- Simmons, B. (1980). Sex role expectations of classroom teachers. *Education*, 100(3), 249-253.
- Tobias, S. (1976). Math anxiety: Why is a smart girl like you counting on your fingers? *Ms*, 5, 56-59.