

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**LES STÉRÉOTYPES SEXUELS
DANS LA RELATION PÉDAGOGIQUE
MAÎTRE-ÉLÈVE : LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES
DE TROIS ÉCOLES DE NIVEAU SECONDAIRE DE LA
RÉGION DE QUÉBEC**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de maîtrise en éducation**

PAR

PHILIPPE ST-AMAND

DÉCEMBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	v
AVANT-PROPOS	vi
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1

Première partie : les assises de cette recherche

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les biais de sexe – une dimension du curriculum caché	4
1.2 Les biais de sexe dans le matériel scolaire	6
1.3 L’enseignant (e) dans l’acquisition des rôles traditionnels de sexe et le traitement différentiel	7
1.4 Les interactions diverses entre les pairs	8
1.5 Les interactions maître-élève	9
1.6 Les enseignants (es) vis-à-vis les stéréotypes sexuels	11
1.7 État de la question	13
1.8 La réussite scolaire des garçons et des filles	14
1.9 L’enseignement donné par un homme ou par une femme	17
1.10 Déconstruire les stéréotypes sexuels	20
1.11 Question de recherche	22
1.12 Objectifs de la recherche	22

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Distinctions entre la notion de « genre » et celle de « sexe »	23

2.2	Des stéréotypes universels	24
2.3	La différenciation sociale des sexes à l'école	26
2.4	Les enseignantes et les enseignants : porteurs des biais de sexe	28
2.5	Des élèves « adhèrent » aux stéréotypes sexuels	33
2.6	Définition de concepts clés véhiculés dans l'étude	35

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	37	
3.1	Participants	37
3.2	Technique de collecte des données	38
3.3	Stratégie de collecte des données	38
3.4	Traitement préliminaire	39
3.5	Phase d'analyse	40

Deuxième partie : les résultats de cette recherche

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	42	
4.1	Catégorisation des résultats (énoncé A)	42
4.2	La gestion de classe	44
4.2.1	Répartition des incidents	44
4.2.2	Observation des incidents	48
4.3	Le commentaire informel	52
4.3.1	Répartition des incidents	53
4.3.2	Les caractéristiques d'ordre intellectuel	55
4.3.3	Les caractéristiques d'ordre psychologique	56
4.3.4	Les caractéristiques d'ordre physique	58
4.3.5	Les prédictions de réalisations	59
4.3.6	Les formes d'opinions discriminantes – sexistes	60

4.4	L'attention accordée aux élèves	63
4.4.1	Répartition des incidents	63
4.4.2	Réponse de l'enseignant (e) aux questions posées	66
4.4.3	Le droit de parole	66
4.4.4	Choix d'élèves pour une tâche donnée	67
4.4.5	Distribution de compliments et marques d'encouragement	68
4.4.6	Aide apportée aux élèves	68
4.4.7	Questions posées aux élèves	68
4.4.8	Contestation des élèves	69
4.4.9	Autres formes d'attention	69
4.5	L'évaluation	71
4.5.1	Répartition des incidents	71
4.5.2	Type d'évaluation	72
4.5.3	Observation des incidents	73
4.6	La ségrégation par le sexe	76
4.6.1	Répartition des incidents	76
4.6.2	Observation des incidents	78
4.7	Le commentaire formel	82
4.7.1	Répartition des incidents	82
4.7.2	Observation des incidents	83
4.8	Catégorisation des résultats (énoncé B)	85
4.8.1	Les préjugés défavorables à l'endroit des filles ou des garçons	86
4.8.2	Le passé de l'enseignant (e)	87
4.8.3	La motivation	88
4.8.4	Le rendement scolaire des élèves	90
4.8.5	L'état d'esprit de l'enseignant (e)	91
4.8.6	Réactions aux traits distinctifs des élèves	91
4.8.7	Des élèves « adhérent » à la stéréotypie	92

Troisième partie : l'interprétation des résultats

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	94
5.1 La gestion de classe	94
5.2 Le commentaire informel	97
5.3 L'attention accordée aux élèves	99
5.4 L'évaluation	101
5.5 La ségrégation par le sexe	104
5.6 Le commentaire formel	107
5.7 Des élèves expliquent le comportement des enseignants (es)	109
CONCLUSION	111
BIBLIOGRAPHIE	117
APPENDICE A Fiche d'incident critique	131

LISTE DES TABLEAUX

3.1.0.1	Répartition des sujets selon l'âge, le sexe et le niveau scolaire	37
4.1.0.1	Catégorisation des incidents critiques selon le sexe de l'élève	43
4.2.0.1	La gestion de classe – le domaine scolaire et sexe de l'enseignant	44
4.2.1.1	La gestion disciplinaire et le nombre d'incidents en fonction du domaine scolaire	45
4.2.1.2	Motifs relevés ayant mené à l'intervention disciplinaire des enseignants (es), le type d'intervention et le sexe de l'élève ayant rapporté l'incident	47
4.3.0.1	Le commentaire informel – le domaine scolaire et le sexe de l'enseignant (e)	52
4.3.1.1	Le commentaire informel et le nombre d'incidents en fonction du domaine scolaire ..	53
4.3.1.2	La nature du commentaire informel en fonction du nombre d'incidents	54
4.3.2.1	Le commentaire informel portant sur les caractéristiques d'ordre intellectuel	55
4.3.3.1	Le commentaire informel portant sur les caractéristiques d'ordre psychologique	56
4.3.4.1	Le commentaire informel portant sur les caractéristiques d'ordre physique	58
4.3.5.1	Le commentaire informel et les prédictions de réalisations	59
4.3.6.1	Le commentaire informel portant sur des formes d'opinions discriminantes – sexistes	60
4.4.0.1	L'attention accordée aux élèves – domaine scolaire et le sexe de l'enseignant (e)	63
4.4.1.1	L'attention accordée aux élèves et le nombre d'incidents en fonction du domaine scolaire	64
4.4.1.2	L'attention accordée aux élèves et le contexte de l'interaction	65
4.5.0.1	L'évaluation – domaine scolaire et le sexe de l'enseignant	71
4.5.1.1	L'évaluation et le nombre d'incidents en fonction du domaine scolaire	72
4.5.2.1	Contexte d'évaluation	73
4.5.3.1	Objet et type d'évaluation	74
4.6.0.1	La ségrégation par le sexe – domaine scolaire et le sexe de l'enseignant (e)	76
4.6.1.1	La ségrégation par le sexe et le nombre d'incidents en fonction du domaine scolaire .	77
4.6.2.1	La ségrégation par le sexe – la tâche et ses exigences	79
4.7.0.1	Le commentaire formel – domaine scolaire et sexe de l'enseignant (e)	82
4.7.1.1	Le commentaire formel et le nombre d'incidents en fonction du domaine scolaire	83
4.8.0.1	Typologie des explications	85

AVANT-PROPOS

Le sexe, c'est ce qui rapproche les hommes et les femmes, mais c'est aussi ce qui les sépare. Ce sujet fascine depuis toujours, mais aujourd'hui, le sexisme et la guerre des stéréotypes ne concernent plus que les adultes. Ils touchent de plus en plus les enfants et les adolescents.

La différenciation sociale des sexes affecte tous les domaines de la société et particulièrement le système scolaire qui, de son côté, contribue à la reproduction de cette différenciation. L'école demeure encore, en effet, avec la famille, le principal agent de socialisation pour l'enfant. C'est à l'école que les enfants apprennent à vivre en groupe et qu'ils acquièrent les valeurs qui permettront de s'intégrer dans la société dans laquelle ils vivront en tant qu'adulte. Qu'on soit d'accord ou non avec les valeurs qui y sont véhiculées, on s'entend généralement pour dire que l'école a une influence considérable sur les enfants qu'elle accueille. L'école par cette fonction de socialisation participe ainsi à l'édification des rapports inégalitaires entre les sexes dans la société.

Incidentement, mon intérêt pour la question des stéréotypes sexuels entretenus par les enseignants au secondaire est né des constats que j'ai faits de la présence de ces derniers dans ma propre pratique professionnelle et celle d'autres enseignants au secondaire. Certaines manifestations des stéréotypes sexuelles chez les enseignants s'avéreraient, à mon sens, plus préjudiciables pour les élèves que nous serions portés à le croire. Plus souvent qu'autrement, la présence de ces stéréotypes est perceptible lorsque les enseignants discutent entre eux d'un groupe, d'un, ou d'une élève en particulier. Faisant appel à sa représentation du masculin et du féminin, je me souviens d'un commentaire d'un enseignant qui disait que « les filles avaient des manières de réagir tout à fait différentes ! », et quand je demandais à cet enseignant comment il parvenait à voir ces différences, il me répondait : « ben quoi ! tu sais bien ... c'est des filles ! » Il m'est aussi arrivé de me poser la question, après avoir sanctionné un de mes élèves, à savoir si ma sanction aurait été la même s'il s'était agi d'une fille.

En effet, de nombreuses recherches, la plupart étrangères et effectuées au niveau primaire, ont montré que garçons et filles vivent à l'école une scolarisation très différente selon le sexe. Dans les relations entre élèves et entre enseignant(e)s et élèves, à travers une multitude de mécanismes parfois très fins, le plus souvent non aperçus par eux, enseignant(e)s et élèves contribuent à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences différentes.

Nous souhaitons que cette étude puisse procurer des informations concrètes aux organisations scolaires, aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux futurs (es) praticiens et praticiennes de l'enseignement sur le phénomène du sexisme en éducation. Il nous paraît que la voie des interventions efficaces en vue du succès de tous et de toutes réside dans le développement d'une pensée critique par rapport aux identités de sexe assignées socialement. Celles-ci enferment les personnes dans des rôles sexuels prédéterminés qui limitent le potentiel de chacun.

RÉSUMÉ

La présente recherche, à visée descriptive, cherche à faire un peu plus la lumière sur la question des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants du secondaire. Le point de vue des adolescentes et des adolescents sur le sujet n'ayant très peu ou pas été pris en compte par le passé, la collecte d'informations auprès de jeunes de 14 à 18 ans, inscrits dans une des trois écoles secondaires ciblées de la région de Québec, a permis de jeter un éclairage nouveau au sujet du traitement différentiel dont ils et elles sont l'objet au quotidien.

Cette étude tient d'abord compte du fait que l'école demeure encore, avec la famille, le principal agent de socialisation pour l'enfant. Nous reconnaissons donc l'école comme ayant une fonction de socialisation très importante dans la vie d'un individu, tout en constatant qu'elle contribue aussi à la justification et au renforcement de la division sociale des sexes dans sa fonction de socialisation et à l'édification des rapports inégalitaires entre les sexes dans la société (Descarries-Bélanger, 1980; Gérin-Lajoie, 1991). Nous sommes donc concernés par les expériences par lesquelles passent des adolescents (es) à l'école, des expériences liés en large partie aux attitudes et aux comportements des enseignants (es), produits de leur propre socialisation.

Ainsi, à l'aide de la technique des incidents critiques (Flanagan, 1954), nous avons interrogé 429 adolescents (es) et leur avons demandé de se rappeler d'un événement lors duquel ils ou elles auraient été témoins d'un comportement jugé stéréotypé sur le plan sexuel de la part d'une enseignante ou d'un enseignant. Nous leur avons ensuite demandé de tenter d'expliquer le comportement rapporté.

Les résultats de cette recherche nous ont permis de dégager les principaux axes de manifestations de ces stéréotypes tout en rendant possible l'observation de certaines hypothèses (explications) soulevées par les élèves quant aux raisons qui auraient amené des enseignants (es) à introduire des biais de sexe dans leurs relations pédagogiques avec les adolescents (es).

L'échantillonnage ne permet cependant pas la généralisation des résultats, dû au fait que des trois écoles ciblées, deux écoles secondaires privées ont été retenues. De ce fait, nous devons convenir qu'en grande partie, les jeunes interrogés proviennent de milieux socio-économiques relativement avantagés. Cela dit, la présente étude trace un cadre méthodologique intéressant permettant la poursuite de collecte de données dans d'autres milieux présentant des caractéristiques différentes. Enfin, tout en offrant une occasion de partager des connaissances et de contribuer à un effort de sensibilisation auprès des principaux acteurs du milieu de l'éducation sur la question du sexisme en contexte de la pratique enseignante, sur le plan scientifique, elle ouvre la voie dans ce domaine à de multiples pistes de recherche encore inexploitées.

Mots-clés : Stéréotypes sexuels, Biais de sexe, Relation pédagogique, Sexisme, Socialisation, Interactions, Traitement différentiel.

INTRODUCTION

Le combat pour l'égalité entre les sexes est toujours à recommencer et l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité. Il faut continuer à livrer ce noble et difficile combat : libérer nos sociétés d'un de ses carcans les plus archaïques et parvenir à une parfaite égalité de condition entre les hommes et les femmes. Parce qu'elle a en charge la formation des futurs citoyens, l'école est aux avant-postes. L'institution scolaire a changé : elle a aujourd'hui unifié cursus et filières. Mais si la scolarisation a joué un rôle essentiel pour l'accès des femmes aux savoirs, si elle a fortement contribué à développer une culture commune à tous, elle ne suffit pas. Aux questions de droit résistent les faits. Des discriminations puissantes existent encore. À l'école se joue autre chose que l'acquisition des seules connaissances. Le respect de l'autre, essentiel à une égalité authentique et concrète entre les sexes, reste à conquérir.

L'existence de différences entre les élèves des deux sexes amène les enseignants et les enseignantes à exprimer des représentations particulières auprès de ces derniers. Cette observation traduit les motivations qui nous amènent à vouloir nous pencher sur la question des stéréotypes sexuels entretenus par des enseignantes et des enseignants du secondaire et véhiculés à travers la relation pédagogique.

Les enseignants (es), comme tout membre de la société, ont été éduqué (es) 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. L'héritage socioculturel et religieux semble toujours alimenter le rapport traditionnel existant entre les deux sexes. Il n'y a de cela pas très longtemps au Québec, notre société s'organisait autour d'une division marquée entre les sexes qui, sous le couvert de consacrer socialement leurs différences, tendait en même temps à modeler un système de perceptions des différents sexes, l'un par rapport à l'autre. Ricks et Pyke (1973), il y a plus de trente ans, ont avancé que les enseignants (es) n'étaient pas uniquement le produit d'une conception traditionnelle des rôles de sexe mais qu'ils contribuaient à perpétuer les différentes attentes aussi traditionnelles propres aux deux sexes. Les attitudes et

les attentes à propos du rôle des filles et des garçons sont à la base du traitement différentiel reposant sur le sexe de la personne et s'avère une source d'iniquités.

Dans le contexte actuel de l'implantation de la réforme scolaire au Québec, les fondements de l'école orientante élaborés par Bégin, Bleau et Landry (2002) et repris par Pelletier (2002) font ressortir l'importance du processus de construction de l'identité chez les jeunes afin de les soutenir dans leur orientation et leur devenir. Ces auteurs expliquent l'urgence de mettre en œuvre une école qui révisé ses pratiques organisationnelles, pédagogiques et administratives de manière à soutenir l'ensemble des élèves pour leur futur.

Nous nous devons de reconnaître la place du sexisme en éducation et principalement dans le contexte des relations interactives impliquant les enseignants (es) et les élèves. Nous chercherons dans la présente étude à décrire les manifestations des stéréotypes sexuels entretenus par les enseignantes et les enseignants, et ce, en mettant en lumière le regard des apprenants sur la question. Nous analyserons les raisons invoquées par les élèves pour expliquer les stéréotypes sexuels entretenus par les enseignantes et les enseignants.

Le présent document est composé de trois parties. La première partie (chapitre un, deux et trois) pose les assises de la recherche. En référence à la littérature, la problématique présente le sujet dans un contexte concret tandis que le cadre théorique le situe dans les courants de l'épistémologie contemporaine. Enfin, la méthodologie fait état de la procédure choisie pour aborder le sujet. La deuxième partie (chapitres quatre et cinq) présente les résultats détaillés obtenus à la question A de l'outil de recherche ainsi que l'interprétation de ces données dans le second chapitre. Pour terminer, la troisième partie fait état des résultats obtenus à la question B en même temps qu'elle propose les interprétations nécessaires. Enfin, une conclusion viendra clore l'ensemble du travail.

PREMIÈRE PARTIE

LES ASSISES DE CETTE RECHERCHE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La vie dans une classe comporte des éléments subtils qui influencent le potentiel académique des élèves tout comme le développement de leurs comportements en général. Ces influences, souvent marquées par le « curriculum caché », sont très rarement prises en compte dans le contexte scolaire. Selon Borstein (1980) et Thomas (1983), les biais de sexe, une dimension du curriculum caché, peuvent prendre plusieurs formes dans le cadre éducationnel : des stéréotypes sexuels sont véhiculés à travers les illustrations et les textes contenus dans le matériel scolaire ; les élèves sont soumis à différents degrés d'exposition aux influences portées par les modèles traditionnels associés aux rôles de sexe ; les interactions diverses entre les élèves des deux sexes modulent le comportement et les attitudes de ceux-ci ; et enfin, les interactions en classe entre les enseignants (es) et les élèves contribuent à construire le savoir de l'élève et ainsi à développer le concept de soi. C'est dans cette dernière perspective - celle des interactions maître-élève - que nous aborderons la question des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants. Après avoir établi la pertinence de notre angle d'étude, nous déterminerons nos objectifs et notre question de recherche.

1.1 Les biais de sexe – une dimension du curriculum caché

Les biais de sexe gênent l'atteinte de l'équité entre les sexes en éducation ; cela n'affecte pas uniquement l'accomplissement individuel, mais ultérieurement, entrave l'utilisation de nos ressources humaines à l'échelle nationale.

Cela dit, les enseignants (es), comme tout membre de la société, ont été éduqués (es) 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 (elles) ont reçues. L'héritage socioculturel et religieux semble toujours alimenter le rapport traditionnel existant entre les deux sexes. Il n'y a de cela pas très longtemps au Québec, notre société s'organisait autour d'une division marquée

entre les sexes qui, sous le couvert de consacrer socialement leurs différences, tendait en même temps à modeler un système de perceptions des différents sexes, l'un par rapport à l'autre. Ricks et Pyke (1973), il y a plus de trente ans, ont avancé que les enseignants (es) n'étaient pas uniquement le produit d'une conception traditionnelle des rôles de sexe mais qu'ils contribuaient à perpétuer les différentes attentes aussi traditionnelles propres aux deux sexes. Les attitudes et les attentes à propos du rôle des filles et des garçons sont à la base du traitement différentiel reposant sur le sexe de la personne et ceci est source d'iniquités.

Malgré ses volontés égalitaristes, l'école est un lieu où se produisent et se reproduisent les différences liées aux classes sociales, comme l'a bien montré la sociologie de l'éducation des trente dernières années. L'école n'est pas perméable à la production et à la reproduction des inégalités liées aux rapports sociaux de sexe. On sait que les interactions en classe avec l'enseignant ou l'enseignante (Baudoux et Noircent, 1993 ; Sadker et Sadker, 1987 ; Subirats et Brullet, 1988), les pratiques de l'évaluation sommative (Howe, 1997) ainsi que les interventions en vue de l'orientation et de l'insertion professionnelle (Trottier, Cloutier et Laforce, 1994) sont porteuses de différenciations basées sur le sexe et la classe sociale. Les rapports sociaux se manifestent également, pour ne pas dire prioritairement, dans l'expérience relationnelle et interactionnelle des filles et des garçons dans le milieu scolaire. En effet, cette expérience n'est pas que scolaire, elle est d'abord et avant tout sociale (Dubet, 1991). Elle se présente comme une manifestation de ces rapports, une manière dans l'institution scolaire de les construire et de les conjuguer.

Comme nous le disions un peu plus haut, les stéréotypes sexuels, limitatifs et réducteurs (Doraï, 1985 et Doraï et Senkowska, 1991), peuvent prendre diverses formes dans le cadre éducationnel. Quatre principaux véhiculent contribuent dans la situation actuelle à reproduire les rapports d'inégalités entre les filles et les garçons à l'école et à favoriser la présence de stéréotypes sexistes.

1.2 Les biais de sexe dans le matériel scolaire

Un grand nombre d'influences subtiles, comme la présence d'éléments liés aux rôles traditionnels de sexe dans le matériel scolaire contribuent à forger des comportements révélant les stéréotypes sexuels tout en nuisant au système d'Éducation à tous les niveaux : à l'élémentaire, au secondaire, au collégial, tout comme à l'université. Depuis la fin des années 1960, un nombre important d'études ont confirmé l'existence des stéréotypes sexuels dans le matériel scolaire des élèves du primaire et du secondaire dans les domaines des mathématiques, des sciences appliquées et des sciences sociales (Blom, Waite, et Zimet, 1970 ; Jaklin, Heuners, Mischell et Jacobs, 1972 ; Trecker, 1971 ; U'Ren, 1971 ; Weitzman et Rizzo, 1974 ; *Women in Words and Images*, 1974). Les chercheurs ont démontré que les écrits et les illustrations présentaient beaucoup plus de caractéristiques associées traditionnellement à l'homme qu'à la femme. Les hommes apparaissaient en plus grand nombre dans des rôles de carrière que les filles ; ces dernières étaient présentées occupant des emplois traditionnellement réservés aux femmes ou encore plus fréquemment comme travailleuses à temps complet à la maison. Les garçons exhibent des traits de bravoure, d'agressivité, de curiosité et de force en étant impliqués activement dans des situations de résolutions de problèmes. D'autre part, les filles démontraient des traits de dépendance, de faiblesse, de peur concernant leur apparence, en plus de se soustraire aux différentes exigences de l'entourage. Par ailleurs, dans les années 1970, les maisons de publication de matériel scolaire aux États-Unis ont développé un guide « anti-sexiste » mis à la disposition des auteurs. Des enquêtes plus récentes tenues dans les années 1980-90 permettaient de constater que l'aspect cosmétique du matériel avait évolué mais que la trace des stéréotypes sexuels était toujours présente (Thomas, 1983).

Le matériel scolaire à l'usage des étudiants de niveaux supérieurs d'éducation contenait aussi des stéréotypes sexuels. Sadker et Sadker (1979) ont analysé 24 manuels de travail destinés aux étudiants de facultés d'Éducation, donc à de futurs enseignants (es). Ils ont trouvé un nombre impressionnant de stéréotypes sexuels autant dans le contexte écrit que dans les illustrations ; plus encore, des éléments réflexifs sur la question du sexisme étaient presque totalement absents.

Depuis quelques années, plusieurs enseignants (es) et directions d'écoles ont commencé à se pencher sur la question du sexisme en éducation. Ils sont de plus en plus conscients de la présence des stéréotypes sexuels en éducation et tentent de développer des stratégies pour contrer leurs manifestations. Ils analysent le matériel scolaire et tentent d'y repérer la trace des stéréotypes ; ils essaient ainsi d'utiliser du matériel non sexiste ; par le biais d'activités diverses, certains tentent de conscientiser davantage les élèves à l'existence et aux méfaits des stéréotypes sexuels ; enfin, ils mettent concrètement de l'avant des politiques et des pratiques éducationnelles de manière à favoriser l'équité entre les filles et les garçons (Sadker, Thomas, et Sadker, 1982).

Gérin-Lajoie, dans un article daté de 1991, s'est penchée sur la situation des écoles de langue française de l'Ontario en matière d'éducation non sexiste, en mettant particulièrement l'accent sur le matériel scolaire. Elle voulait ainsi décrire la tangente que semblait prendre le système scolaire de langue française en ce qui a trait à l'élimination des stéréotypes sexistes. Elle s'est rendu compte qu'il existait toujours des stéréotypes sexistes à l'école, et ce, malgré la politique existante du ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière d'éducation non sexiste. Suite à ce constat, on suggérera deux domaines à explorer en vue de l'élimination des stéréotypes sexistes, soit la formation des enseignantes et des enseignants et la production d'un plus grand nombre d'études empiriques sur l'enseignement non sexiste, en particulier liées aux pratiques éducatives en salle de classe et en ce qui a trait au matériel scolaire utilisé.

1.3 L'enseignant (e) dans l'acquisition des rôles traditionnels de sexe et le traitement différentiel

Les enseignants (es) auraient une influence importante dans l'acquisition des rôles sexuels chez l'élève (Féat et Salomon, 1991). Selon Féat et Salomon (1991), les différentes expériences par lesquelles passerait l'élève auraient de lourdes 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 (es), exercent sur les élèves. Consciemment ou inconsciemment, certains (es) enseignants (es) montreraient des préférences pour certains élèves, tout comme d'autres pourraient être portés (es) à les ignorer, à leur offrir moins de support ou à moins

considérer leurs efforts (Morency et Bordeleau, 1995). L'école encouragerait certains rôles sexuels et transmettrait des messages favorisant l'adhésion à ces rôles (Féat et Salomon, 1991).

L'adhésion aux stéréotypes serait à son paroxysme chez les élèves entre cinq et sept ans, âges cruciaux d'entrée à l'école au préscolaire et au primaire. Si nous ne sommes pas conscients de cette forme de socialisation chez les garçons et les filles comme parents, enseignants et enseignantes, nous risquons d'étiqueter des enfants en difficulté d'adaptation alors qu'ils vivent tout simplement une étape capitale de leur développement psychosexuel, c'est-à-dire que par la reproduction d'attitudes typées et rigides, ils sont à s'identifier à un genre (Lajoie, 2003).

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants du secondaire perpétuent toujours des modèles ancestraux de division du travail. Les études littéraires sont souvent présentées comme activité « typiquement féminine », et les métiers, « masculin ». Les enseignants de mathématiques préparent de longue date leurs meilleurs élèves à entrer en sciences appliquées, mais y destinent en particulier les garçons (Féat et Salomon, 1991).

Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (1999), à leur entrée au primaire, les enfants ont acquis un statut : celui d'élèves. « Élève » est un terme neutre qui illustre que la variable sexe n'est pas prise en compte à l'école. Pourtant, les enseignants et les enseignantes ayant participé à une étude menée par le Conseil supérieur de l'Éducation dont les conclusions ont été rendues publiques en 1999 mentionnent qu'ils observent quotidiennement des différences en classe entre les garçons et les filles et ils font aussi part de la séparation sexuée des comportements. Les enfants, quant à eux, veulent affirmer leur identité de sexe à l'école ; identité dont le développement a débuté très tôt à la petite enfance et qui se poursuit au cours du cheminement scolaire.

1.4 Les interactions diverses entre les pairs

Ce sont les interactions sociales entre les pairs qui constituent l'environnement principal où se développe le comportement typique des sexes et qui forgent l'identité psychosexuelle et sociale (Baudoux, 1998 ; Bouchard, St-Amant, 1996 ; Maccoby, 1990). Maccoby (1990) insiste

sur un élément majeur dans la dynamique de la différenciation, soit le contexte des interactions sociales entre jeunes où interviennent également l'âge et l'expérience culturelle. Il existerait ainsi une variété de modèles sexués façonnés au sein des classes sociales et des sous-cultures de jeunes. Certains de ces modèles sexués qui inspirent les jeunes sont limitatifs, c'est-à-dire qu'ils ont une incidence négative sur les parcours scolaires et entrent en contradiction avec la culture scolaire de la réussite.

La socialisation de sexe s'accomplit et se réalise dans des milieux sociaux qui en forment le cadre de référence (Felouzis, 1993). En ce sens, l'expérience scolaire n'est pas que scolaire. La vie de l'élève n'est pas totalement identifiable à son rôle. L'école accueille une expérience extérieure très largement autonome qui participe tout autant à la formation de la personne. Cette expérience constitue un espace dans lequel les élèves évoluent et s'approprient plus ou moins les connaissances scolaires. C'est dans cet espace que les jeunes s'accordent sur un degré d'adhésion ou de distance à l'égard de la culture scolaire (Bouchard, St-Amand, Baudoux, 1998 ; Dubet, 1991).

Il n'en demeure pas moins que pour Lee, Marks et Byrd (1994), les élèves, dans le contexte de la classe, adoptent des comportements relatifs aux modèles traditionnels de sexe, et ce, malgré les efforts de l'enseignant (e) d'enrayer cette possibilité. Les élèves alimentent donc eux-mêmes un certain sexisme.

1.5 Les interactions maître-élève

Parmi les différents véhicules des biais de sexe, nous constatons aujourd'hui que trop peu d'efforts ont été déployés à analyser les caractéristiques des interactions enseignants (es) – élèves et à décrire les éléments qui peuvent sous-tendre les manières qu'ont les enseignants (es) de traiter les garçons et les filles. Les enseignants (es) ne cherchent évidemment pas à traiter les filles et les garçons de manière différente, mais les iniquités subsistent et sont très subtiles et difficiles à identifier (Sadker, Thomas, et Sadker, 1982). De plus, le déroulement des interactions en classe est si rapide que les enseignants (es) disposent d'un très court laps de temps pour

prendre conscience des différentes iniquités dans la qualité et la quantité et de leurs interactions (Sadker et Sadker, 1980).

Sadker et Sadker (1980) ont conclu que les enseignants (es) interagissaient différemment en classe avec leurs élèves filles et garçons dans quatre situations différentes : la ségrégation par le sexe, en séparant les élèves simplement sur la base de leur sexe ; la gestion disciplinaire en classe, c'est-à-dire les iniquités de sexe dans les réprimandes verbales, les punitions, et les autres approches disciplinaires ; l'attention accordée aux élèves, les iniquités de sexe dans les interactions verbales entre l'enseignant (e) et l'élève durant la classe ; et l'évaluation verbale, les iniquités de sexe à travers la distribution des compliments et des critiques sur le travail des élèves. Il émerge des recherches de Sadker sur les interactions entre enseignants (es) et les élèves et les stéréotypes sexuels que lorsque les enseignants (es) conscientisent la présence des iniquités dans les interactions en classe, ils peuvent exercer des changements positifs dans leur enseignement, dans la classe et dans la vie de leurs élèves (Sadker et Sadker, 1982).

Pour Winnykamen (1997), les enseignants (es) savent qu'il existe des différences éducatives à l'égard des garçons et des filles, dans la société, hors de l'école, mais ils (elles) dénie l'existence de telles différences à l'école. Mais, pourtant, les observations des classes où ils (elles) interviennent ne vont pas dans le même sens. Les attitudes pédagogiques des enseignants masculins et féminins et l'ensemble des interactions avec des élèves des deux sexes seraient donc influencées par la présence de stéréotypes sexuels plus ou moins conscients. Le rôle des interactions maître-élève comme facteur influent sur le destin scolaire des élèves ne peut pas être nié. Les enseignantes et les enseignants n'ont souvent pas conscience des biais que leurs stéréotypes ou leurs attentes introduisent dans leurs propres interventions : elles et ils croient avoir des attitudes et des réactions identiques à l'égard des filles et des garçons même quand ce n'est pas le cas (Baudoux et Zaidman, 1992).

Toujours selon Baudoux et Zaidman (1992), plusieurs recherches mettent en évidence comment, inconsciemment, les enseignantes et les enseignants renforcent chez les jeunes les attitudes et les comportements liés à la « norme » de leur sexe : les garçons reçoivent plus d'attention lorsqu'ils sont agressifs ou turbulents, les garçons ont davantage d'interactions avec

l'adulte en classe, les reproches adressés aux filles porteraient plus sur la valeur intellectuelle de leur travail que sur l'effort qu'elles devraient y mettre, les enseignantes et les enseignants fonderaient plus d'espoir sur les garçons que sur les filles, etc. Les filles qui s'affirment ou qui sont même agressives ou chahuteuses dévient doublement de la norme, elles dévient à la fois des règles de l'école et des idées reçues sur la façon dont les filles doivent se conduire : elles sont incidemment doublement sanctionnées. Une prise de conscience des stéréotypes sexuels entretenus par les enseignantes et les enseignants s'impose.

1.6 Les enseignants (es) vis-à-vis les stéréotypes sexuels

Rappelons que les enseignantes et les enseignants ont eux-mêmes grandi, en tant que femme ou en tant qu'homme, avec des idées toutes faites sur les différences entre les sexes qu'ils ont conservées. Ils sont donc peu en mesure de réagir à l'expression d'idées sexistes semblables aux leurs par les élèves et à rétablir la situation (Delamont, 1990).

La méconnaissance des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignants (es) ainsi que les caractéristiques de leurs manifestations contribuent de manière certaine à alimenter des préjugés importants auprès des élèves, garçons ou filles. Les praticiens réflexifs de l'enseignement, dans un réel souci de professionnalisme, désireux d'œuvrer dans leur milieu en entretenant des valeurs de justice et d'ouverture devraient être amenés à s'interroger sur leurs propres représentations des deux sexes. A fortiori, dans certains milieux d'enseignement, la pratique enseignante est marquée par une conception plus traditionaliste de la relation maître-élève. En ce sens que cette dernière s'inscrit pour l'essentiel dans une dynamique plus hiérarchisante ou la figure d'autorité fortement incarnée par l'enseignant lui confère un pouvoir important comme véhicule des différents stéréotypes sexuels. Pour les élèves, les perceptions des adultes ont beaucoup d'impact, parce que ceux-ci sont crédibles (Héroux et Farrel, 1985). Ainsi, les parents et les enseignants (es) jouent un rôle d'experts ou de connaisseurs auprès d'eux. L'élève a besoin d'être reconnu par les personnes qui gravitent autour de lui.

Les enseignantes ou les enseignants qui professent des idées nouvelles ou égalitaires et qui désirent changer la socialisation des rôles sont remis en cause par les traditionalistes de même

que par les élèves qui partagent ces mêmes points de vue. Il suffit d'entendre les propos tenus dans les locaux réservés au personnel enseignant pour se convaincre que les idées traditionnelles ont cours ; un garçon ne doit pas être efféminé, une fille ne peut pas être « tomboy » (Baudoux et Zaidman, 1992).

Baudoux et Zaidman (1992) démontrent l'existence d'une dynamique interactive différenciatrice des enfants et des adolescents (es), dynamique interactive où l'enseignant (e), mais aussi les élèves, du moins en ce qui concerne les adolescents, s'impliquent et sont impliqués (es) différemment selon leur sexe. Selon les mêmes chercheurs, le rôle de ces interactions maître-élève comme facteur influant sur le destin scolaire des élèves ne peut pas être nié, même qu'il y aurait encore beaucoup à élucider à ce propos.

Zaidman (1996) souligne que l'importance et la multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients, font que garçons et filles vivent à l'école quelque chose de profondément différent, une socialisation de fait très sexuée. Cette socialisation différentielle, à court terme, produirait des effets positifs en termes de réussite scolaire. Mais plus tard quand changent les exigences de « métier d'élève », les effets négatifs se feraient sentir. Finalement, les filles choisiraient des filières à la fois « moins ambitieuses et moins diversifiées ».

Les enseignantes et les enseignants sont les produits de leur propre socialisation et les attitudes et comportements qu'elles et ils ont développés à l'égard des sexes masculin et féminin ont une influence sur l'apprentissage des enfants. Les enseignantes et les enseignants, encore une fois, n'ont souvent pas conscience des biais que leurs stéréotypes ou leurs attentes introduisent à la fois dans leurs perceptions des comportements des jeunes et dans leurs perceptions de leurs propres interventions : elles et ils croient avoir des attitudes et des réactions identiques à l'égard des filles et des garçons même quand ce n'est pas le cas (par exemple, on aura l'impression que les filles interviennent davantage que les garçons dans une vidéo où c'est pourtant « mathématiquement » le contraire) (Forest, 1992).

Les enseignants tendent à se représenter globalement la classe comme un univers à la fois neutre et complet, les différences entre les élèves filles et garçons les amènent à exprimer des représentations particulières à chacun des deux sexes.

Encore à notre époque, l'adhésion aux stéréotypes classiques existe et s'observe concrètement dans la relation parents/enfant ainsi que dans la relation maître/élèves (Lajoie, 2003).

1.7 État de la question

Le combat pour l'égalité entre les sexes est toujours à recommencer et l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité. Il faut continuer à livrer ce noble et difficile combat : libérer nos sociétés d'un de ses carcans les plus archaïque et parvenir à une parfaite égalité de condition entre les hommes et les femmes. Parce qu'elle a en charge la formation des futurs citoyens, l'école est aux avant-postes. L'institution scolaire a changé : elle a aujourd'hui unifié cursus et filières. Mais si la scolarisation a joué un rôle essentiel pour l'accès des femmes aux savoirs, si elle a fortement contribué à développer une culture commune à tous, elle ne suffit pas. Aux questions de droit résistent les faits. Des discriminations puissantes existeraient encore. À l'école se joue autre chose que l'acquisition des seules connaissances. Le respect de l'autre, essentiel à une égalité authentique et concrète entre les sexes, reste à conquérir.

En septembre 2003, les journaux nous apprenaient que l'école de la Ruche, située à Magog, au Québec, organisait une journée d'activités appelé *Le gars show* « pour donner le signal aux garçons que l'école peut-être intéressante ». Au cours de cette journée, les « gars » pouvait exprimer leur virilité en jouant avec un tank de l'armée ou une pelle mécanique dans la cours de l'école pendant que les filles, mises de force hors de l'école, pouvaient aller au cinéma ou voir un spectacle dans un établissement de la ville. On voulait ainsi visiblement régler les problèmes d'adaptation des garçons à l'école et de l'école aux garçons. St-Amant, spécialiste en éducation et membre d'une équipe de recherche sur les écarts de réussite scolaire selon le sexe,

écrivait alors au ministre de l'Éducation du Québec qui avait encouragé la tenue de cette activité. Voici un extrait de cette lettre :

[...] La version de la masculinité mise de l'avant par le type d'activités choisie à la Ruche repose sur une vision extrêmement limitative de ce que sont les garçons. Qui plus est, elle se réfère à un modèle unique et contraignant de la masculinité, alors que l'ouverture à la diversité constitue la meilleure façon d'améliorer leur rapport à l'école et de les préparer à la vie en société mixte, faut-il le rappeler. En clair, l'école propose une vision très stéréotypée de l'identité masculine, ce qui ne correspond d'aucune façon à la variété des modèles existants. Or, nos travaux ont montré qu'une meilleure réussite scolaire passe précisément par l'affranchissement des stéréotypes sexuels, ce que ne parviennent à faire qu'une petite proportion de garçons québécois – par rapport aux filles. Certains garçons, particulièrement en milieu dit favorisé, se construisent une identité de sexe très traditionnelle les distanciant simultanément de l'école. Il y a fort à parier que les activités de cet après-midi du 24 septembre [2003] auront exactement cet effet.

St-Amant, 22 septembre 2003 ([http : //sisyphe.org](http://sisyphe.org))

St-Amant poursuivait en disant que *Le gars show* n'était ni la seule ni la première activité organisée par une commission scolaire québécoise qui, en visant l'amélioration de la réussite scolaire des garçons, choisissait des moyens qui allaient exactement à l'encontre des objectifs visés. Il terminait en disant que cette activité devait être annulée, mais encore le personnel scolaire devait-il être invité à se documenter davantage de manière à évacuer « les conceptions sclérosées et débilitantes des identités de sexe ».

Pour ce chercheur de la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval, la réussite scolaire des garçons et des filles mérite d'être abordée en tenant compte de deux dynamiques concomitantes : d'une part, les rapports que les garçons et les filles entretiennent avec l'école, inscrits dans un continuum allant de la proximité à la distance scolaire ; d'autre part, un processus de construction des identités de sexe interrogées sous l'angle de l'affranchissement ou de la conformité aux représentations de sexe traditionnelles.

1.8 La réussite scolaire des garçons et des filles

L'inadaptation scolaire et les troubles de comportements (haut facteur de risques de l'abandon scolaire selon Royer et Moisan (1992)) pourraient également être considérés comme

une manifestation de la pression à se conformer au stéréotype masculin en résistant au système scolaire, tout comme le seraient les conduites délinquantes.¹

L'échec scolaire, étroitement lié à l'abandon scolaire, pourrait également être interprété en termes de résistance (à l'intérieur de l'éventail des conduites acceptables dans le modèle stéréotypé) aux pressions familiales et scolaires de réussites pour les garçons. Dans leur étude des facteurs de popularité propres aux filles et aux garçons de l'école primaire, Adler, Kless et Adler (1992) établissent clairement le lien entre la popularité auprès des membres de son groupe et la socialisation aux rôles sexuels. Ainsi, dans le cas des garçons, la composante rudesse *toughness*, est directement à la source de ces comportements de résistance ou de délinquance valorisés, mais habilement dosés, par le groupe des garçons les plus populaires.

Selon Adler, Kless et Adler (1992), étudier et bien travailler ou réussir à l'école viendrait sensiblement en contradiction avec la perception des caractéristiques qu'ont les garçons de la masculinité. Ces caractéristiques leur paraîtraient efféminées.

[...] Vers le milieu du primaire, les garçons commencent à modifier leur attitude collective envers l'école. Cette modification coïncide avec un changement dans leur orientation dans le sens d'un éloignement des adultes qui les entourent et d'un rapprochement vers le groupe de pairs. Ce changement d'attitude des garçons implique aussi l'introduction d'une tare potentielle reliée à une trop grande réussite scolaire. Les attitudes « macho », telles que révélées dans leurs airs « cool » ou durs, les amènent à construire des identités de groupe plus protestataires et à ralentir leurs efforts scolaires, créant un plafond au-delà duquel il est dangereux d'accéder. Les garçons qui persistent dans la poursuite de bonnes performances sans avoir les autres habiletés sociales identifiées comme importantes par le groupe sont ridiculisés et traités de « bolés » ou « d'intellos » (Adler, Kless et Adler, 1992).

Les garçons rejetteraient le profil « féminisé » de réussite scolaire adopté par les filles par crainte d'être étiquetés. « Les garçons ayant des comportements dits efféminés étaient étiquetés

¹ Les auteurs mentionnent au passage l'étude de Falconnet et de Lefaucheur (1975) sur la publicité destinée aux hommes qui constituerait un classique ; elle permettrait de saisir comment la notion de masculinité se construit sur le principe du rejet de ce qui est considéré comme « féminin ». L'étude conclut que le stéréotype sexuel a des effets durables et profonds chez les garçons.

par des termes péjoratifs : “homo”, “tapette” ou “poule mouillée”, et conséquemment perdaient de leur statut au sein du groupe de pairs » (Adler, Kless et Adler, 1992 ; Thorne et Luria, 1986).

En distinguant la réussite scolaire selon le sexe, l'étude de Duthoit (1988) conclut que la réussite scolaire des filles est moins sensible à l'origine sociale que celle des garçons. Moins les conditions socio-familiales (préscolarisation, origine sociale, taille de la fratrie) sont propices à la réussite scolaire, plus s'accroissent les écarts entre garçons et filles.

Pour St-Amant (2003), l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire et cet affranchissement serait plus marqué dans les milieux favorisés que dans les milieux modestes. Sous ce rapport, les filles seraient moins marquées par l'origine sociale que les garçons et une plus petite proportion de garçons que de filles parviennent à se dégager des stéréotypes. Enfin, les filles « moyennes » auraient plusieurs traits communs avec celles qui réussissent alors que les garçons « moyens » seraient plus près des garçons en difficulté.

Selon Terrail (1992), les filles auraient un atout particulier leur permettant d'échapper aux déterminants ordinaires de l'échec scolaire : « un usage de soi particulièrement intense suscité dans des circonstances historiques où la réussite scolaire est la seule voie de l'émancipation individuelle ». ² Elles seraient aussi moins perméables aux stéréotypes et, contrairement aux garçons, peu importe l'origine sociale. Ainsi, les garçons des milieux défavorisés font partie de la population potentielle des futurs décrocheurs compte tenu de la pression supplémentaire qu'exerce sur eux les stéréotypes masculins.

Pour St-Amant et Bouchard (1996), cette dernière théorie serait l'une des plus prometteuses pour expliquer l'écart entre les taux de réussite scolaire des filles et des garçons.

En résumé, il apparaît que les stéréotypes, limitatifs et réducteurs, ainsi que les pratiques qui les accompagnent, entrent parfois en contradiction avec les attitudes et les comportements qui favorisent la réussite scolaire.

² À cet effet, depuis 1960, la volonté scolaire des filles s'est manifestée de façon continue.

1.9 L'enseignement donné par un homme ou par une femme

Pour Bujold (1992), la prédominance des enseignantes à l'école primaire aurait contribué à en faire un lieu où la féminité prédomine et à accentuer le conflit vécu par le petit garçon à son arrivée à l'école.

Ce dernier constat est cependant contredit par l'étude australienne menée par Evans (1988) sur « l'agenda caché » qui prévaut à l'école. Au contraire, celui-ci renforcerait l'image d'une société où les hommes ont plus de pouvoir, et ce, à l'intérieur même de l'école primaire (Delamont, 1990 ; Evans, 1988). Une étude française note, en accord avec Delamont, que le sexe des maîtres n'a pas d'influence, car les enseignantes ne sont pas moins marquées par les stéréotypes que les enseignants (Duru-Bellat, 1990). Toutefois, l'école serait un lieu féminisé par la présence marquante des institutrices du primaire et parce que les valeurs attribuées à la femme « naturellement » - le « sens de l'ordre, de la place et de la responsabilité » - sont enseignées silencieusement à l'école primaire par ces mêmes enseignantes (Bujold, 1992).

Il est possible que la présence marquante des femmes au sein de l'école primaire influence le cheminement scolaire des élèves. D'autre part, les rares enseignants masculins qui se retrouvent à l'école primaire préfèrent enseigner au deuxième cycle où ils font figure d'autorité. L'embauche d'enseignantes ou d'enseignants peut alors devenir problématique pour certaines directions d'école (Bujold, 1992).

Pour St-Amant (2003), la volonté d'embaucher plus d'hommes au primaire repose sur de fausses prémisses et relève d'une autre problématique que celle de la réussite scolaire des garçons. Selon lui, la façon dont la question de la réussite des garçons est abordée incite trop souvent à oublier les besoins des filles en difficulté.

La notion de genre est prioritaire dans la relation maître/élève. Un professeur, homme ou femme, qui saisira ces enjeux, prendra plaisir à s'ajuster aux besoins de tous les élèves et se réjouira avec eux du déploiement de leurs talents (Lajoie, 2003). Tout en restant soi-même, il n'est pas ardu de comprendre les véritables besoins des garçons quand ils s'agitent et quand ils

font les clowns. Répondre par une boutade, offrir des occasions d'explorer et d'exploiter sa créativité n'est pas uniquement l'affaire des hommes. Bien des femmes l'ont compris, le font, rejoignent et captivent les garçons qui se sentent eux-mêmes acceptés. Celles-là savent s'attirer leur respect (Lajoie, 2003). Une véritable mutualité va de la sorte se mettre en place, ce qui facilite la collaboration et suscite la motivation de tous et de toutes. Être mis rapidement au banc des accusés pour une blague banale que la plupart des garçons ne perçoivent pas comme des dérangements laisse un message lourd de sens qui les affecte plus qu'on ne le croit (Lajoie, 2003).

Un homme aussi peut agir de la sorte et la plupart des garçons vont décrocher. S'il est trop contrôlant, il sera alors perçu comme intolérant et sans ouverture pour la masculinité. Ce n'est donc pas l'apparence physique de l'homme ou de la femme qui donne le vrai message d'espérance et d'accompagnement aux garçons et aux filles. C'est toute la manière d'être, de faire, d'apprendre et de vivre ensemble qui est traduite par nos attitudes et nos comportements d'ouverture par rapport à la différence (Lajoie, 2003).

Ces propos de Lajoie (2003) sont confirmés dans une étude américaine menée par Sprague et Massoni (2005). Les chercheurs tentaient de voir si le sexe de l'enseignant (e) pouvait avoir un impact sur l'évaluation faite par les élèves du travail de leur enseignant (e). Pour ce faire, à travers une recherche qualitative, ils ont consulté 288 élèves du secondaire et leur ont demandé de décrire la ou le meilleur (e) enseignant (e) ainsi que la ou le pire qu'ils avaient eu durant leur passage à l'école. Les conclusions sont intéressantes. D'abord, les propos se ressembleraient beaucoup, qu'il s'agisse d'une enseignante ou d'un enseignant mentionné dans la description. On tient responsable autant les enseignantes que les enseignants de certaines attentes liées au sexe de l'élève. Exception dans le cas de l'étude de Sprague et Massoni (2005), les enseignantes seraient blâmées plus fréquemment et de façon plus virulente.

Les élèves décrivent leurs meilleurs enseignants (masculins et féminins) en les qualifiant de chaleureux, d'intelligents et d'énergiques. On se souvient des meilleurs enseignants masculins parce qu'ils sont drôles et des meilleures enseignantes parce qu'elles se soucient des élèves et sont plus « maternantes » (*nurturing*). Les élèves décrivent leurs pires enseignantes et

enseignants en disant qu'ils se soucient peu d'eux, qu'ils sont «plattes» et durs envers eux. Les pires enseignants seraient « plattes » et centrés sur eux-mêmes, tandis que les pires enseignantes seraient rigides, méchantes, et injustes.

Dans une étude menée en 1989, par Wheelles et Portorti, ces derniers voulaient voir s'il existait une relation entre les apprentissages et la réussite académique des élèves et le sexe de l'enseignant (e). L'étude révèle que les élèves étaient plus affectés par l'ensemble des qualités de l'enseignant ou de l'enseignante que par leur simple appartenance à un sexe. Les caractéristiques androgynes des enseignants (es) auraient un impact sur le rapport qu'ont les élèves face à leurs apprentissages. Les enseignants (es) présentant des caractéristiques dominantes liées aux deux sexes seraient plus appréciés de la part des élèves (Sprague et Massoni, 2005).

Par ailleurs, Férouzis (1993) s'est intéressé aux interactions entre les enseignants masculins et féminins dans leurs relations avec les élèves. Des observations en salle de classe permettent à Férouzis de conclure que l'enseignant masculin incarne presque illico l'autorité. Effectivement, en présence d'un homme, les filles jasant moins, les garçons sont moins agités et réduisent considérablement leurs déplacements dérangeants. L'empathie et la compréhension semblent être l'apanage d'une majorité de femmes enseignantes. Ainsi, l'observation directe permet de constater qu'avec un professeur masculin, les élèves des deux genres seront plus silencieux et attentifs et, avec un professeur féminin, ils seront plus chahuteurs.

S'appuyant sur une autorité moins forte, l'enseignante fera appel à plus de discussion et d'échanges verbaux dans ses pratiques pédagogiques (Férouzis, 1993). La fréquence des grimaces et des moqueries sera plus élevée avec une enseignante, et ce, autant du côté des garçons que de celui des filles (Férouzis, 1993). La présence d'un enseignant masculin incitera les élèves des deux genres à écouter attentivement et à prendre des notes en silence (Férouzis, 1993). Mosconi (1989) va jusqu'à affirmer que, pour une femme enseignante, faire preuve d'autorité consiste à «faire oublier sa féminité» par les élèves.

Avec les filles, les hommes sont protecteurs et rassurants, et avec les garçons, ils dégageront des attitudes de bravoure et de puissance autant physique qu'intellectuelle. Avec les filles, les femmes sont plus supportantes et maternantes et, avec les garçons, elles sont plus contrôlantes, voire intransigeantes. En somme, peu importe le genre de l'adulte, la petite fille est immunisée et prise en charge alors que le garçon est appelé à vivre une confrontation à laquelle il doit chercher la solution en lui-même. À travers ce mode relationnel, des modèles comportementaux sont induits chez les élèves qui, en réponse, adoptent des stéréotypes liés à leur genre spécifique. Force est de dire qu'une modélisation et une modulation régulatrice s'installent dans cette dyade interpersonnelle (Maccoby, 1990 ; Durut-Bellat, 1990).

1.10 Déconstruire les stéréotypes sexuels

Selon Lajoie (2003), certains garçons, particulièrement en milieu modeste, se construisent une identité de sexe les distanciant simultanément de l'école. Toujours selon Lajoie (2003), dans la même veine, une équipe de spécialistes australiens aurait identifié des « pédagogies productives » élaborées graduellement par des « communautés enseignantes d'apprenants professionnels », qui, dans le cadre d'une politique explicite d'égalité entre les sexes, ont pour trait commun de s'attacher à déconstruire les identités de sexe masculines, c'est-à-dire ouvrir les garçons à l'école. Première piste d'action : une intervention systématique contrant les stéréotypes sexuels, avenue qui a déjà prouvé son efficacité (au primaire québécois, avec les filles québécoises, avec les garçons australiens).

D'autre part, selon St-Amant (2003), certains pièges guettent les enseignantes et les enseignants et se doivent d'être signalés. D'abord, l'introduction de la non-mixité comporterait des risques très réels pour les garçons, et les écoles australiennes qui réussissent avec ceux-ci ont abandonné cette formule. Toute intervention basée sur des conceptions stéréotypées des garçons et des filles conduirait vers un cul-de-sac.

De ce fait, il s'avère important aujourd'hui de nous pencher sur l'étude des relations maître-élève, de manière à comprendre les sources du désengagement actuel des garçons face à l'institution scolaire (Lingard et al., 2002 ; Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003). Les questions de

pouvoir, de contrôle, et de rapport à l'autorité sont les éléments clés devant être étudiés pour faciliter des relations basées sur le respect mutuel (Davis, 1993 ; Lingard et al., 2002 ; Martino et Pallotta-Ciarolli, 2003). Il serait important aussi de revoir les rapports de pouvoir entre les enseignants et les élèves, de manière, entre autres, à ce que les garçons ne se sentent pas vaincus ou contrôlés (Keddie et Churchill, 2004 ; Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003). De cette façon, les comportements des garçons seront valorisés à travers des approches disciplinaires démocratiques, basées sur un partage des pouvoirs et une responsabilisation au regard de la qualité de leur vie d'élève (Lingard et al., 2002 ; Martino et Pallotta-Chiarolli 2003).

Stratégiquement, les enseignants (es) devraient envisager des approches conciliatrices avec les élèves. Par exemple, accorder plus de valeur aux opinions des élèves ou leur permettre d'avoir un mot à dire sur les activités qu'ils ont à réaliser et sur la manière de les réaliser (Lingard et al., 2002 ; Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003). Démocratiser la vie en classe et envisager des approches de conciliation et de rapprochement favoriserait aussi l'équité entre les sexes en classe et dans l'environnement de l'école, affaiblissant du même coup les conceptions stéréotypés des rôles de sexe aussi nuisibles aux garçons (Alloway et al., 2002).

Ces recherches permettent sans doute d'inférer l'existence d'une dynamique interactive différenciatrice des enfants et des adolescents, dynamique interactive où le professeur, mais aussi les élèves, du moins en ce qui concerne les adolescents, s'impliquent et sont impliqués différemment selon leur sexe. Le rôle de ces interactions maître-élève comme facteur influant sur le destin scolaire des élèves ne peut pas être nié, même s'il y a encore beaucoup à élucider à ce propos (Winnifamen, 1997).

Les études portant sur les stéréotypes sexuelles tintant la relation pédagogique enseignant ou enseignante et élève fille ou garçon ont pour la plupart été effectuées en dehors du Québec et portent principalement sur les enseignants (es) du préscolaire et du primaire. Seulement quelques études, très limités, employant pour l'essentiel une démarche observatoire, abordent la question au secondaire. Nous ne pouvons ainsi nous contenter d'extrapoler l'état de la situation dans les écoles secondaires du Québec. Il est probable que le peu d'études entreprises sur le sujet au secondaire soit justifiable par la difficulté à recueillir des données pertinentes. La qualité de

telles recherches peut être gênée par le faible nombre d'heures d'instruction et de socialisation consacré entre un (e) même enseignant (e) et un (e) même élève durant une seule journée de classe. D'autres facteurs sont aussi à considérer tels que l'évolution du contexte social de la classe et les changements émotifs que les adolescents (es) subissent durant cette époque de leur développement.

Enfin, il nous apparaît clair que l'existence de différences entre les élèves des deux sexes amène les enseignantes et les enseignants à exprimer des représentations particulières auprès de ces derniers. Cette observation traduit nos motivations à vouloir nous pencher sur la question des stéréotypes sexuels entretenus par des enseignantes et des enseignants du secondaire et véhiculés à travers la relation pédagogique.

Étant donné la quasi absence d'études faites sur la question, la présente recherche veut contribuer, entre autres, à alimenter une réflexion de la part des praticiennes et des praticiens de l'enseignement sur le plan des pratiques pédagogiques au regard des filles et des garçons. Pour ce faire, nous donnerons la parole aux jeunes sur la question des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants.

1.11 Question de recherche

Comment se manifestent les stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants, tels que perçus par les élèves ?

1.12 Objectifs de la recherche

- 1- Décrire les stéréotypes sexuels entretenus par les enseignantes et les enseignants dans la relation pédagogique maître-élève en tenant compte du point de vue des élèves.
- 2- Analyser les raisons invoquées par les élèves pour expliquer les stéréotypes sexuels entretenus par les enseignantes et les enseignants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Une étude comme celle-ci portant sur les stéréotypes sexuels exige que l'on définisse clairement un certains nombres de concepts et de théories sous-jacentes. En premier lieu, des distinctions doivent être faites entre les notions de «genre» et de «sexe». Il faut aussi s'assurer d'une compréhension juste de ce qu'est un stéréotype de nature sexuelle, et de la façon dont ce dernier se construit et s'intègre en contexte scolaire. De plus, nous verrons comment l'école contribue dans sa forme actuelle à la reproduction d'une différenciation sociale des sexes chez les jeunes et à quel point les enseignants (es) peuvent en être les représentants (es). Nous terminerons cette section en présentant la définition des principaux termes clés de la recherche.

2.1 Distinction entre la notion de « genre » et celle de « sexe »

La variable « genre » plus que celle de « sexe », c'est-à-dire la façon d'être de l'élève, de faire, d'apprendre et de « vivre ensemble » influencera sur sa capacité à s'adapter ou non aux exigences du monde scolaire (Lajoie, 2003).

Pour bien nuancer et différencier les expressions « genre » et « sexe », il faut savoir que depuis les années 1960, le terme « genre » s'impose dans les écrits scientifiques anglo-saxons en sciences humaines. Effectivement, ces deux mots sont de moins en moins utilisés de façon interchangeable et substitutive. La notion de « sexe » correspond à l'ensemble des composantes physiologique et biologiques de l'individu qui sont immuables et communes à toutes les sociétés. Selon Cloutier (1996), le concept « genre » se réfère au caractère social des différences entre les hommes et les femmes qui se construisent dans le temps et qui diffèrent selon les cultures. Le genre permet d'inventorier les caractéristiques, les comportements et les attitudes propres à l'homme et ceux propres à la femme. Ainsi, le genre ne renvoie qu'aux caractéristiques psychologiques et aux comportements socialement considérés comme appropriés à chaque sexe. Ce concept intègre donc les aspects éducatifs, sociaux, culturels, et les caractéristiques acquises

et apprises, mais non innées, que chacun développe et intériorise en réponse à son milieu (Brannon, 1999).

En résumé, le terme « sexe » désigne l'appartenance sexuelle déterminée biologiquement et anatomiquement, tandis que le terme « genre » se rapporte aux aspects comportementaux reconnus socialement et culturellement comme masculins ou féminins et contribuant à la construction sociale de l'identité masculine et féminine (Lajoie, 2003).

Dès leur jeune âge, les enfants se dressent un profil des hommes et des femmes qui correspond à des caractéristiques féminines et masculines. Ils nomment ce qu'ils saisissent et ce qu'ils comprennent ; ainsi les enfants se dessinent un portrait de la féminité et de la masculinité qui repose sur leur courte expérience de vie à la maison, à la garderie, à l'école, par la télévision, etc. Très tôt, ils prendront plaisir à imiter les personnes de leur sexe.

À ce propos, Cloutier (1996) définit les concepts de féminité et de masculinité de façon très simple : « La féminité et la masculinité correspondent à la tendance d'une personne à adopter soit les comportements propres aux femmes, soit les comportements propres aux hommes dans sa communauté d'appartenance. » Cette définition permet de conférer à la stéréotypie sexuelle un caractère universel.

2.2 Des stéréotypes universels

Les hommes et les femmes présentent indéniablement des différences sexuelles biologiques. Ce qui est mis en place par la biologie est accentué et influencé par l'environnement social et culturel, d'où la construction sociale de l'identité sexuée ou de genre (Brannon, 1999; Chiland, 1998 ; Durut-Bellat, 1990 ; Maccoby & Jacklin, 1990). Maccoby (1990) insiste sur le fait qu'on peut difficilement séparer le sexe biologique du sexe social et culturel, l'un influençant inmanquablement l'autre. L'ethnologue Mead (1963) a constaté l'existence universelle des rôles selon le sexe chez des sociétés très différentes.

Au cours de son processus de socialisation, par modelage, renforcement et imitation, l'enfant acquiert et assimile des attitudes et comportements typiques à son genre. Cette notion de genre prend donc la forme de stéréotypes qui divisent les hommes et les femmes en deux catégories binaires et distinctes, associant à chacune d'elles des attitudes et des comportements précis. Les stéréotypes sexuels se définissent par des attitudes de généralisation et de rigidité excessives, par une stabilité dans le temps et dans les situations (Brannon, 1999 ; Durut-Bellat, 1990 ; Hurtig & Pichelin 1985 ; Tap, 1985).

Essentiels au développement de l'enfant, les stéréotypes sont utilisés de façon naturelle par les garçons et les filles. Inconsciemment, les parents les y encouragent. Il y a du masculin et du féminin en chaque enfant. Ce sont des conduites souvent caricaturales qui les aident à se reconnaître eux-mêmes comme garçon ou fille. L'uniformité sexuelle et la neutralité n'aident pas nécessairement les enfants à construire leur identité de genre. Bien qu'à notre ère, une diversité de modèles d'identification soient mis à la disposition des enfants, être un garçon ou une fille continue de correspondre, selon eux, à des conduites très typées.

L'étude de Maccoby (1990) fait ressortir les stéréotypes rattachés à la culture masculine et à la culture féminine, qui se situent à des pôles opposés. Selon la conclusion de Maccoby et Jacklin (1974), les gars sont davantage perçus comme agressifs, actifs, compétitifs et dominants que les filles qui, elles, sont considérées davantage anxieuses, timides et soumises.

Observables dès l'enfance, ces stéréotypes se développent et s'intériorisent en réponse à des interactions avec l'entourage (Bandura, 1986 ; Brannon, 1999). Les pratiques éducatives et sociales structurent et renforcent les stéréotypes sexuels qui s'implantent dès les premières années de vie. Par exemple, un garçon qui pleure trop, qui aime le maquillage et la broderie sera rapidement découragé par l'entourage alors qu'une fille qui aime se tirer sera mieux tolérée dans le sien. Sans qu'on en prenne trop conscience, la plupart des garçons seront orientés vers des activités physiques et la plupart des filles vers des activités interactives (Lajoie, 2003).

Ces stéréotypes se répercuteront inévitablement dans leur vie en dehors de la famille. Selon Williams et Best (1990), les stéréotypes persistent dans le monde entier. Les hommes et

les femmes sont décrits selon certaines caractéristiques précises. Ces auteurs établissent que les hommes sont perçus, dans tous les pays, comme aventureux, autoritaires, rudes, dominants et indépendants. Ils notent qu'aux femmes sont associées des attitudes émotives, affectueuses, dociles, sociables et dépendantes.

Encore à notre époque, l'adhésion à ces stéréotypes classiques existe et s'observe concrètement dans la relation parents/enfant ainsi que dans la relation maître/élèves (Lajoie, 2003).

Le processus d'identification de l'enfant se fait dans un vécu réel, quotidien et en interaction avec un milieu environnant ; ainsi, chaque enfant, garçon et fille, découvrira ses façons de faire et d'être unique. Ce en quoi le contexte scolaire joue un rôle crucial.

2.3 La différenciation sociale des sexes à l'école

La différenciation sociale des sexes affecte tous les domaines de la société et particulièrement le système scolaire qui, de son côté, contribue à la reproduction de cette différenciation. L'école demeure encore, en effet, avec la famille, le principal agent de socialisation pour l'enfant. C'est à l'école que les élèves apprennent à vivre en groupe et qu'ils acquièrent les valeurs qui leur permettront de s'intégrer dans la société dans laquelle ils vivront en tant qu'adulte. Qu'on soit d'accord ou non avec les valeurs qui y sont véhiculées, on s'entend généralement pour dire que l'école a une influence considérable sur les enfants qu'elle accueille (Hurn, 1978 ; Mellouki, 1983, Trottier, 1983). L'école par cette fonction de socialisation, participe ainsi à l'édification des rapports inégalitaires entre les sexes dans la société (Gérin-Lajoie, 1991). L'école, dans sa formule actuelle, contribue à la justification et au renforcement de la division sociale des sexes ainsi que le processus de socialisation aux rôles féminins et masculins qui commence en effet, dès la maternelle (et même avant pour les enfants qui ont fréquenté la garderie) amène déjà les enfants à faire la distinction entre les deux types de rôles (Descarries-Bélanger, 1980).

Cette socialisation qui prend place à l'école s'effectue en très grande partie par le moyen de quatre véhicules principaux. Ce sont les programmes (Descaries-Bélanger, 1980; Dunnigan, 1975 ; Gérin-Lajoie, 1991), la structure et l'organisation de l'école (Baudoux, 1988 ; Gilbert, 1990) et le matériel scolaire (Dunnigan, 1975 ; St-Laurent, 1987 ; Wajsbrodt, 1988 ; Gheeraert-Colaux, 1988 ; Gilbert, 1990) et finalement, les enseignantes et les enseignants (Belotti, 1974 ; Howe, 1971 ; Rosenthal, 1968 ; Subirats et Brullet, 1988). Ces quatre véhicules contribuent, dans la situation actuelle, à reproduire les rapports d'inégalité entre les filles et les garçons à l'école en y favorisant la présence de stéréotypes sexistes (Gérin-Lajoie, 1991).

Par ailleurs, les relations entre les genres à l'intérieur de l'institution scolaire s'inscrivent dans ce que l'on appelle le « curriculum caché » et les formes d'apprentissages informels à travers lesquels les identités féminines et masculines se construisent et se renforcent. Par exemple, dans plusieurs écoles africaines, les filles sont plus souvent responsables des tâches de nettoyage, tandis que les garçons racleront la cours d'école (Dunne et al., 2005). Ces activités symbolisent les différentiations constantes liées aux genres dans les écoles de cette région du monde. Ainsi, les garçons africains insistent régulièrement pour faire du sport durant les pauses et refusent de s'occuper de certaines autres tâche qu'ils associent symboliquement à la femme (balayage, tâches ménagères) (Dunne et al. 2005). Ces comportements routiniers, résultats des spécifications liées au genre, mais aussi variables selon le contexte, contribuent à la production et à la régulation des formes d'identités de sexe (Mac an Ghail, 1994 ; Swain, 2004). L'école, en tant que lieu fréquenté quotidiennement par les jeunes, est très significative dans ce processus de construction et de renforcement des différences relatives à l'appartenance à un sexe (Dunne et al., 2006).

La place des enseignants est donc très importante dans l'acquisition des rôles sexuels par l'élève. Selon Simmons (1980), les enseignants renforceraient les comportements agressifs et indépendants des garçons et ceux de dépendance et d'émotivité des filles. 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). Par ailleurs, il ressort aussi que les enseignants - qu'ils soient hommes ou femmes - accordent spontanément plus d'attention aux garçons qu'aux filles. En effet, selon Zaidman (1996), ils poseraient plus de questions aux

garçons qu'aux filles ; passeraient plus de temps dans les échanges autour de ces questions avec les garçons qu'avec les filles ; donneraient des appréciations favorables sur le contenu du travail pour les garçons et sur sa présentation pour les filles ; critiqueraient les garçons plus souvent sur la mauvaise présentation de leur travail et les filles sur le contenu ; passeraient plus de temps en suivi du travail avec les garçons qu'avec les filles.

2.4 Les enseignantes et les enseignants : porteurs des biais de sexe

Les attitudes des enseignantes et des enseignants à l'égard des élèves exercent une influence sur la production de la division sociale des sexes à l'école. Descarries-Bélanger (1980) fait remarquer que « des études ont clairement révélé ou démontré que les enseignants, hommes et femmes, ont des attitudes et des attentes différentes selon le sexe de leurs élèves ». Une étude québécoise menée par Féat et Salomon (1991) sur la perception des enseignantes et des enseignants face aux rôles sexuels des filles et des garçons conclut que « les enseignants semblent percevoir les filles et les garçons différemment et leur attribuent des caractéristiques qui correspondent aux stéréotypes des rôles sexuels ». Gilbert (1990) constate le même phénomène dans les écoles de langue française de l'Ontario. Selon l'auteur, « les attentes envers les élèves sont encore teintées de sexisme », même si le personnel enseignant interrogé affirme avoir un comportement égalitaire envers les élèves.

Plusieurs recherches mettraient en évidence comment, inconsciemment, les enseignantes et les enseignants renforcent chez les jeunes les attitudes et comportements liés à la « norme » de leur sexe : les garçons reçoivent plus d'attention lorsqu'ils sont agressifs ou turbulents, les garçons ont davantage d'interactions avec l'adulte en classe, les reproches adressés aux filles porteraient plus sur la valeur intellectuelle de leur travail que sur l'effort qu'elles devraient y mettre, les enseignantes et les enseignants fonderaient plus d'espoir sur les garçons que sur les filles, etc. Les filles qui s'affirment ou qui sont même agressives ou chahuteuses dévient doublement de la norme, elles dévient à la fois des règles de l'école et des idées reçues sur la façon dont les filles doivent se conduire : elles en sont doublement sanctionnées (Forest, 1992).

L'attitude des élèves influe directement et très fortement sur celle des enseignants. La nature de cette interaction est complexe, parce que les professeurs, imprégnés d'idées reçues. Peuvent être des garçons et des filles, des différences qu'ils s'attendent à trouver. Par conséquent, même si les garçons et les filles ont des comportements similaires, les professeurs peuvent très bien percevoir des différences. Deux mécanismes au moins interviennent ici : d'abord, le même comportement - par exemple l'exubérance chez les filles - est plus souvent qualifié d'agressif que chez les garçons ; ensuite, les professeurs ont tendance à repérer tout particulièrement les comportements des garçons et des filles qui correspondent aux schémas établis, et à ne pas voir les autres. Ces mécanismes amplifient les différences de comportement entre garçons et filles. » (Meyer et Sobieszek, 1972, cités dans Forest, 1992)

D'autre part, à travers les administrateurs, les enseignants et les élèves, l'école joue un rôle prépondérant pour contrecarrer le sexisme et à la fois pour promouvoir l'équité entre les sexes (Phelps 1987 ; Weiler 1988), mais comme institution, l'école est amenée à refléter les valeurs des clients qu'elle sert. Selon les milieux, en posant même un regard sur les écoles mixtes et non mixtes, on peut tout de même observer la variabilité avec laquelle les institutions embrassent ou résistent au sexisme institutionnalisé (Lee, Marks et Byrd, 1994).

L'institution scolaire légitime officiellement les pratiques disciplinaires des enseignants et les traitements différentiels réservés aux élèves des deux sexes. Cela est perceptible, entre autres, à travers la qualité et la quantité des récompenses et des sanctions appliquées, à travers la durée et la quantité des attentions faites aux élèves, et dans certains contextes, à travers les punitions corporels (Dunne et al., 2006). En usant de leur âge et de leur autorité, les enseignants normalisent certains comportements des élèves relatifs aux rôles de sexe. Ce positionnement contribue à construire des différences liées au genre ainsi qu'une hiérarchie dans laquelle l'homme domine (Jackson, 2003). Les garçons reçoivent plus d'attention de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, ils ont donc plus d'opportunités de participer à la vie de la classe. Et enfin, le vieux mythe des mathématiques et des sciences appliquées est toujours préjudiciable aux filles, de même que la nature des attentes varie visiblement encore selon le sexe de l'élève (Jackson, 2003).

Pour Duru-Bellat (1995), les interventions élèves-enseignants et enseignants-élèves sont modulées par l'appartenance à un sexe et la lecture même des comportements porte la trace de stéréotypes dominants. Résistant aux stéréotypes féminins, les filles se montrent, dans la poursuite de l'excellence, de plus en plus rebelles aux prescriptions de passivité et de soumission

relatives aux rôles de sexe [...] En revanche, l'adhésion des garçons aux stéréotypes masculins réduit la gamme de leurs comportements et limite leur réussite (Mosconi, 1998).

Dans leurs travaux, Smith et Glynn (1992) montrent que, selon les situations, les phénomènes d'étiquetage et plus largement les rapports de pouvoir entre les sexes vont ou non se manifester. Par exemple, dans une situation scolaire d'interaction compétitive (un jeu mathématique), les filles se jugent sensiblement moins compétentes quand elles sont dans un groupe mixte que quand elles sont dans une situation non mixte. C'est dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin (Lorenzi-Cioldi, 1988). L'imposante littérature anglo-saxonne sur l'influence de la mixité sur les performances et les attitudes des garçons et des filles va largement dans ce sens, puisqu'il est établi que les garçons et les filles adhèrent plus fortement aux stéréotypes de sexe quand ils sont scolarisés ensemble, non sans incidence sur leur réussite dans les disciplines connotées sexuellement comme les mathématiques ou la physique.

Au niveau primaire, avec une méthodologie fondée sur l'observation directe des classes, Smith et Glynn (1992) relèvent les interactions à l'initiative de l'enseignant (e). D'après cet auteur, l'enseignant s'adresse davantage aux garçons, l'enseignante davantage aux filles. Les élèves, par contre, ne manifestent pas de différences dans leurs initiatives ou leurs réponses verbales, quel que soit leur sexe, et celui de l'enseignant (e). Cela ne signifie nullement qu'ils interviennent tous également ; le contraire est bien établi. Mais ces différences ne sont pas imputables au sexe. Les initiatives d'interactions non verbales sont la seule catégorie d'observables qui différencie les élèves selon leur sexe, à l'avantage des filles. Eccles et Blumenfeld (1985), dans des observations directes de classes de niveau primaire, relève que les garçons interagissent plus que les filles avec les enseignantes et les enseignants, à l'initiative de ces derniers. Ces interactions sont surtout centrées sur la régulation des conduites des garçons. Ceux-ci reçoivent ainsi plus d'attention et occupent une grande part du temps de l'enseignant.

Les recherches centrées sur des classes de mathématiques ou de science conduisent à des résultats quelque peu différents selon qu'elles reposent sur des interviews ou des observations.

Les résultats et leurs interprétations sont parfois complexes. Fenema et Peterson (1985) étudient, selon les deux méthodes, treize professeurs (quatre hommes et neuf femmes) qui interviennent dans des classes de quatrième et de cinquième niveau scolaire (onze à douze et douze à treize ans). Selon les auteurs, les professeurs ont des difficultés à identifier leurs propres comportements, alors qu'ils identifient bien les comportements de leurs élèves. Rappelons que les professeurs n'acceptent pas l'idée qu'ils peuvent avoir des conduites différentes selon qu'elles s'adressent aux garçons ou aux filles. Ils considèrent qu'ils ont des comportements individualisés, en fonction de la personne de l'élève, non de son appartenance à un groupe. La conduite la plus souvent évoquée dans les entretiens est l'encouragement, surtout envers ceux des élèves qui manquent de confiance. Ainsi les professeurs affirment réagir « à l'élève ». Ils savent qu'il existe des différences éducatives à l'égard des garçons et des filles, dans la société, hors de l'école, mais ils dénie l'existence de telles différences à l'école. Les observations des classes où ils interviennent ne vont pas dans le même sens (Winnykamen, 1997).

Une autre étude longitudinale menée par Fenema et Peterson (1985) et centrée sur des classes de mathématiques et de science des septième et huitième niveaux scolaires a porté sur cent cinquante adolescents (46 % de filles et 54 % de garçons). On relève les interactions verbales. Les résultats manifestent que les initiatives du professeur ayant pour cible un garçon sont significativement plus nombreuses que celles des filles. Ici aussi on constate qu'en classe scientifique les professeurs posent plus de questions aux garçons, ils encouragent plus les garçons. Les garçons prennent plus d'initiatives, reçoivent plus de *feed-back*. Un point très important concerne l'évolution temporelle. En effet, les différences entre les interactions auxquelles participent les garçons et les filles vont en s'accroissant. Elles sont plus importantes au huitième qu'au septième niveau, où cependant elles existaient déjà.

Les différentes expériences par lesquelles passeraient les jeunes à l'école 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. Helton et Oakland (1977), 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 (Bascow, 1980 ; Guttentag et Bray, 1977 ; Rogers, 1987 ; Simmons, 1980). En effet, Dweck, Davidson, Nelson et Enna (1978) lors d'observations en classes de 4^e et 5^e 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 (1990) souligne également les interactions différentes des enseignants avec les filles et les garçons, même dans les écoles dites innovatrices.

À long terme ou dans d'autres sphères d'activités que l'école, les garçons retireraient plus de bénéfices que les filles des différentes interactions, qu'elles soient négatives ou positives. Formés par les parents et leurs pairs à une attitude plus hardie, ils acquièrent leur « prime résistance à l'autorité, des trésors d'agressivité et compétitivité qui leur servent, dans les phases ultérieures, à tirer le meilleur parti de [leurs résultats] » (Beaudelot et Establet, 1990).

Selon Féat et Salomon (1991), la valorisation d'un comportement féminin stéréotypé à l'école contribuait utilement aux résultats scolaires à court terme des filles mais, à long terme, s'avérait très nuisible à leur faculté d'apprentissage, à leur développement intellectuel, et finalement à leur adaptation à la vie d'adulte. Ainsi, l'élève modèle idéal correspondrait à une « petite fille modèle » et l'école valoriserait les petites filles modèles. Les filles seraient mieux socialisées à accepter le rôle d'étudiante. Pour sa part, Durut-Bellat (1990) conclura que les filles bénéficient, de la part des enseignantes et des enseignants, d'un préjugé favorable à leur égard mais limité aux « aspects comportementalo-disciplinaires ».

2.5 Des élèves « adhérent » aux stéréotypes sexuels

Dunne et al. (2005) et Humphreys (2003) ont montré que les garçons plus vieux dans le contexte des pays en voie de développement (Afrique) refusent souvent d'être punis par des femmes enseignantes. Les deux études montrent que les garçons interpréteraient le geste de l'enseignante comme étant un obstacle ou un non-sens, si l'on tient compte des rôles associés aux deux sexes où la femme se subordonne à l'homme. Le garçon aura donc tendance à défier davantage l'autorité lorsqu'elle a un visage féminin. Dans certains cas, cette hiérarchie des genres serait alimentée par les enseignantes elles-mêmes qui utilisent leurs collègues masculins pour appliquer des sanctions. Le pouvoir institutionnalisé des enseignantes dans leur pratique serait donc confronté à un « régime des genres » dans lequel les garçons en vieillissant contestent davantage l'autorité, surtout celui des femmes enseignantes (Dunne et al., 2005 ; Kuleana, 1999 ; Mirembe & Davis, 2001).

Au Québec, il se dégage de l'étude de Bouchard et St-Amant (1996) sur les stéréotypes sexuels et la réussite des garçons et des filles que, dans le Québec de ces dernières années, l'asymétrie entre « l'effet de sexe » et « l'effet de classe » reste à toutes fins pratiques méconnue. À partir de différents constats dont ce dernier, les chercheurs ont voulu tenir compte à la fois du processus dynamique de construction des identités de sexe et de celui qui forge la proximité ou la distance scolaires : est-ce que l'adhésion plus ou moins grande des garçons et des filles aux modèles de sexe modifie leurs rapports à l'école ? Suivant cette hypothèse, une plus grande adhésion à certains des modèles s'accompagnerait de résultats scolaires plus faibles.

Cette position de départ prend le contre-pied de la conclusion de Baudelot et Establet (1992) pour qui la meilleure réussite scolaire des filles s'expliquerait par une plus grande adhésion aux modèles de sexe qui leur sont associés, symptôme d'un plus grand conformisme social. Les auteurs ont démontré que dans l'ensemble, par leur adhésion plus forte aux propositions se rapportant à divers stéréotypes sexuels et à des pratiques sexuées, les garçons font preuve d'un plus grand conformisme social. Dans un deuxième temps, les auteurs ont aussi démontré que l'affranchissement des modèles de sexe allait de pair avec une meilleure

performance scolaire. À ces analyses sur la base des différenciations de sexe, ils ont combiné certaines précisions concernant les milieux sociaux.

De plus, Baudelot et Establet (1992) ont démontré que les répondants sont plus près que les répondantes des modèles associés à leur sexe, confirmant ainsi un plus grand conformisme social. De plus, les filles font moins référence que leurs confrères à la catégorie de sexe comme critère d'identification, conscientes que cela risque de les enfermer dans des positions de dominées. Les garçons, par contre, restent plus près des modèles de sexe « masculin » et fournissent les premiers indices de distanciation scolaire. Les liens entre résultats scolaires, milieu social et adhésion aux stéréotypes ne sont pas nécessairement les mêmes chez les garçons que chez les filles. Les garçons démontreraient un plus grand conformisme quand surviennent des mises en situation plus concrètes, par comparaison à des stéréotypes sexuels - généralisations plus théoriques et par conséquent moins engageantes - auxquelles ils adhèrent moins fortement.

Chez les filles, il apparaît que l'adhésion aux stéréotypes sexuels varie en fonction de la scolarité des parents : plus cette scolarité augmente, moins elles adhèrent aux stéréotypes. Inversement, quand la scolarité parentale diminue, l'adhésion augmente. En lien avec la scolarité des parents, les filles s'affranchissent de façon relativement continue des modèles associés à leur sexe. Une scolarisation plus grande des parents conduit les filles à se libérer des modèles limitatifs et contraignants qui risquent de les enfermer.

Du côté des garçons, la tendance est la même, à savoir une diminution de la scolarité des parents liée à une augmentation de l'adhésion aux stéréotypes. Une scolarité plus élevée des parents mène à l'affranchissement des modèles de sexe (Baudelot et Establet, 1992).

De plus, des études démontrent que la classe sociale d'un individu affectera son degré d'adhésion aux stéréotypes sexuels (Baudoux & Noircent, 1995). La plupart des garçons provenant de milieux socio-économiques faibles adopteront ouvertement des comportements de rejet vis-à-vis des attitudes qu'ils considèrent efféminées, comme l'assiduité scolaire. Ils opteront pour des comportements purs et durs, typés masculins, de compétition et d'agressivité qui sont à l'encontre des attentes du milieu scolaire (Adler, Kless, & Adler, 1992 ; Félouzi,

1993). Par exemple, la majorité de ces garçons verront l'écriture comme une activité de « mauviette », car la calligraphie demande d'exercer de la motricité fine. Par contre, ils démontreront moins de résistance à construire une maquette, ce qui exige pourtant autant de dextérité, mais ils associeront ce travail à la construction. En conséquence, plus les garçons adhèrent aux stéréotypes spécifiques à leur genre, plus leur adaptation en milieu scolaire risque d'être problématique et d'entraîner des conduites considérées comme des troubles de comportement (Baudoux, 1998).

Globalement, les garçons adhèrent plus fortement que les filles aux propositions présentant des stéréotypes sexuels ou des pratiques sexuées. Cette différenciation selon le sexe se jouerait principalement dans les milieux moyennement scolarisés. Chez les garçons comme chez les filles, l'affranchissement des modèles de sexe exprimé par une adhésion faible aux propositions s'accompagne d'une meilleure performance scolaire. Mais les filles font preuve d'une certaine constance, à la fois sur le plan du rendement scolaire et sur le plan du rejet des stéréotypes, acquis que les garçons, comme groupe, auraient tout avantage à imiter.

2.6 Définition de concepts clés véhiculés dans l'étude

Le stéréotype sexuel : Les stéréotypes forment l'ancrage de base de la discrimination ; c'est le cadre idéologique qui justifie et organise en un tout cohérent les attitudes et comportements discriminatoires sexistes. Selon Crabbé et Delfosses (1983), le stéréotype est

« [...] une opinion toute faite, sommaire et tranchée, qui s'impose aux membres d'une communauté et qui dirige leurs attentes à l'égard d'un groupe de personnes. Les stéréotypes s'apprennent au cours de la vie sociale et se transmettent de génération en génération : ils évoluent en effet plus lentement que les rôles réels qui doivent s'adapter aux transformations économiques et sociales. Les stéréotypes expriment le jugement non critique d'un groupe social sur un autre groupe, proche mais différent. Pour se défendre de la peur que suscite cette différence perçue comme une menace, un groupe énonce à propos des membres d'un groupe voisin une appréciation sommaire et largement négative, fondée sur des préjugés et des antipathies. Celle-ci reflète certains aspects de la réalité et en déforme d'autres. Elle réduit la personnalité d'autrui à un pseudo-dénominateur commun aux membres du groupe visé : « la » femme, « le » noir, « le » juif... Les individus ne sont pas considérés pour eux-mêmes. Seule l'appartenance à un groupe retient l'attention. L'efficacité du stéréotype réside dans le fait qu'il fournit un cadre de référence global, rigide et préconçu qui permet d'interpréter les conduites des membres du groupe visé. Celles-ci peuvent être comprises comme typiques des membres de ce groupe ou, si elles sont en contradiction avec le stéréotype, être négligées ou apparaître comme le fait de qualités individuelles étrangères au portrait type. » (Crabbé et Delfosses (1983), citées dans Ricard, 1988)

Le curriculum caché : Les opportunités d'apprentissage qui résultent des interactions entre les élèves et les divers aspects de l'environnement scolaire, en dehors du domaine du curriculum planifié des apprentissages académiques (Sadker et Sadker, 1980).

Les interactions en classe : Le processus des échanges maître-élève verbaux et non verbaux dans la classe. Ces échanges sont à la fois formels, c'est-à-dire orientés vers l'atteinte de résultats académiques, et informels, incluant les différents échanges relationnels ayant cours dans l'environnement de la classe. Aux fins de cette étude, nous concentrerons notre attention sur les interactions maître-élève plutôt qu'entre les pairs (Sadker, Thomas, et Sadker, 1982).

Les biais de sexe dans la gestion de classe : Il s'agit d'une forme d'interaction entre l'enseignant (e) et l'élève à travers laquelle les biais de sexe existent en quantité et en nature dans les réprimandes verbales des enseignants, les critiques, les punitions, et les autres approches disciplinaires (Sadker, Thomas, et Sadker, 1982).

Les biais de sexe : Le degré à partir duquel les croyances individuelles et les comportements sont préjudiciables sur la base du sexe (Sadker et Sadker, 1980).

L'équité des sexes dans les interactions en classe : Modèle selon lequel les interactions en classe fournissent des opportunités égales aux garçons et aux filles de participer aux discussions.

Modèle de ségrégation des sexes : Une forme d'interaction maître-élève dans lequel le sexe de l'élève constitue le motif qui amène l'enseignant (e) à séparer les élèves des deux sexes pour réaliser des activités en classe (Sadker et Sadker, 1982 ; Sadker, Thomas, et Sadker, 1982).

Les biais de sexe dans le modèle d'évaluation verbale du travail académique : Une forme d'évaluation verbale de l'enseignant (e) du travail académique de l'élève qui reflète les biais de sexe avec les garçons et les filles (Thomas, 1983).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche, à visée descriptive, cherche à faire la lumière sur la question des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et enseignants du secondaire de la région de Québec. Le point de vue des adolescentes et des adolescents sur le sujet n'ayant très peu ou pas été pris en compte par le passé, la collecte d'informations auprès des jeunes a permis de jeter un éclairage nouveau sur le traitement différentiel dont elles et ils sont l'objet au quotidien.

3.1 Participants

Les adolescentes et les adolescents consultés étaient au nombre de 429. Leur âge variait entre 14 et 19 ans. Tous les participants étaient inscrits au secteur régulier d'une école secondaire mixte, publique ou privée, de la région de Québec. Nous avons consulté des élèves de 4^e et de 5^e secondaire de deux écoles privées de la rive sud et d'une polyvalente de la rive nord.

TABLEAU 3.1.0.1

RÉPARTITION DES SUJETS SELON L'ÂGE, LE SEXE ET LE NIVEAU SCOLAIRE

NIVEAU SCOLAIRE	SECONDAIRE IV	SEONDAIRE V
Âge	14-16	16-19
F	95	149
Sexe		
M	79	106
Nombre total	174	255

Total d'élèves recensés : 429

3.2 Technique de collecte des données

La technique des incidents critiques (Flanagan, 1954) a été utilisée de manière à prélever le regard des élèves au sujet des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants. Cette technique a permis de recueillir des témoignages sous la forme anecdotique d'événements significatifs pour les participants. Dans le contexte de cette étude, la technique des incidents critiques nous a semblé être l'instrument le plus approprié pour rejoindre un grand nombre d'élèves d'écoles secondaires de la région de Québec et de sa banlieue

Les participants de l'étude ont été invités à raconter un incident (énoncé A) et ensuite, (énoncé B), à répondre à une question leur permettant d'expliquer le comportement observé chez l'enseignant (e). A priori, un certain nombre de réponses obtenues furent validées par des procédures de pré-expérimentation et une version préliminaire des questions a été soumise à un groupe d'étudiants à la maîtrise en éducation. Les questions furent ensuite expérimentées auprès de trois groupes d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire (N = 96). La consultation et l'expérimentation permirent de produire la version finale suivante de l'outil de collecte de données.

Essaie de te rappeler d'un événement durant ton passage à l'école secondaire où tu aurais été témoin d'un comportement que tu juges stéréotypé – sur le plan sexuel – de la part d'une enseignante ou d'un enseignant.

- a) *S'il te plaît, décris ce qu'a dit ou fait l'enseignante ou l'enseignant à ce moment-là. Sois précis et détaillé de façon à ce que nous sachions où s'est déroulé l'événement (en classe ou en dehors de la classe), quelle était la matière enseignée et ce que tu étais en train de faire (travail individuel, en groupe, cours magistral, etc.)*
- b) *Qu'est-ce qui explique, selon toi, le comportement de l'enseignante ou de l'enseignant?*

3.3 Stratégie de collecte des données

Dans un premier temps, la rencontre débutait par un exposé d'environ cinq minutes au cours duquel le chercheur expliquait d'abord qu'il voulait connaître l'opinion des élèves sur la question des stéréotypes sexuels. Pour ce faire, il explicitait le concept de stéréotype au sens

large en donnant des exemples de stéréotypes autres que ceux faisant l'objet de la présente étude. De manière à bien s'assurer de la compréhension des élèves à l'égard de ce qui était demandé, le chercheur devait aussi prendre soin d'attirer l'attention des participants sur une définition du concept de stéréotype inscrite au questionnaire :

Les stéréotypes sont aussi vieux que l'humanité et reflètent l'idée que nous nous faisons de ceux qui sont différents de nous. Un stéréotype peut se manifester à travers un comportement, une parole, une idée ou une image populaire et caricaturale que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractères réels ou supposés.

Il lisait ensuite les énoncés A et B de l'outil de collecte de données et demandait aux sujets de raconter un événement ou une petite histoire qu'ils avaient vécu au cours de leur passage au secondaire en insistant pour qu'ils soient le plus précis possible dans leur récit. Le chercheur les invitait à répondre sur place, individuellement, et leur précisait de ne pas écrire leur nom de manière à s'assurer que les réponses soient anonymes. Les élèves avaient cependant à identifier leur sexe, leur âge, et leur niveau scolaire. La durée approximative d'une rencontre était de 20 minutes. L'ensemble des témoignages recueillis par le chercheur ont constitué les données brutes de l'étude qui ont servi les fins de l'analyse.

3.4 Traitement préliminaire

Dans une phase préliminaire de traitement des données, nous avons classifié les fiches de réponses en leur attribuant des numéros et des lettres. Par exemple, « 420M15-4 » indique qu'il s'agit d'un garçon de 4^e secondaire, âgé de 15 ans, dont la fiche de réponse porte le numéro 420. Dans un deuxième temps, la lecture des incidents a permis de mettre à part des réponses jugées non pertinentes parce qu'elles ne correspondaient pas à ce qui avait été demandé ou parce qu'elles manquaient de précisions. Pour l'énoncé A, 13 réponses ont été rejetées, tandis que pour l'énoncé B, 18 réponses l'ont été. Ce premier triage a révélé que les élèves s'étaient prêtés volontiers à l'étude et qu'ils avaient bien compris en général ce que l'on attendait d'eux. Troisièmement, une autre lecture consistait à souligner les mots clés et les faits saillants permettant de résumer chaque incident. Lorsqu'il y avait plus d'un incident dans une réponse, le ou les incidents supplémentaires ont été transcrits sur des fiches séparées pour en faciliter la classification.

3.5 Phase d'analyse

L'analyse a permis (a) de regrouper les réponses obtenues en s'inspirant de la méthode proposée par Bardin (2001), (b) de définir les catégories et les sous-catégories émergeant des incidents et (c) de procéder à un test de fidélité inter-analystes. À ce propos, une trentaine d'incidents critiques déjà identifiés ont été classifiés par trois analystes. Cette procédure a permis d'obtenir un degré très satisfaisant de concordance (83%) entre les trois analystes et notre propre classification. Les cas litigieux révélés nous ont amenés à réviser certaines définitions et à les classifier de façon définitive. En dernier lieu, les données ont été quantifiées en termes de pourcentages et de nombre d'événements inclus dans chaque catégorie.

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse inductive des 429 incidents recueillis a permis d'élaborer une taxonomie regroupant en six catégories mutuellement exclusives des témoignages d'élèves relevés à partir de l'énoncé A. Les 429 incidents retenus ont été classifiés de la façon suivante : (1) la gestion de classe, (2) le commentaire informel, (3) l'attention accordée aux élèves, (4) l'évaluation du travail de l'élève, (5) la ségrégation par le sexe, (6) le commentaire formel. L'examen approfondi de chacune des catégories dans les parties qui suivent a rendu possible l'identification des sous-catégories. Il a aussi permis d'arriver à des conclusions plus précises en fonction de la nature et du contexte des différentes manifestations des stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants, telles que perçues par les élèves. Pour l'énoncé B, les réponses obtenues ont permis d'élaborer une typologie des explications avancées par les élèves. À partir des données obtenues, nous avons regroupé les témoignages en (7) catégories mutuellement exclusives que nous observerons un peu plus loin. Dû à l'absence de théories significatives qui auraient permis de soutenir les résultats de l'énoncé B, nous proposons un modèle itératif décrivant les principaux éléments observés et expliqués au chapitre cinq.

4.1 Catégorisation des résultats (énoncé A)

Le tableau 4.1.0.1 montre les fréquences et les pourcentages de distribution des 427 incidents selon six catégories. À première vue, le même tableau permet de constater qu'un nombre plus important de filles (244) que de garçons (185) ont répondu à l'enquête. Déjà, une tendance se dessine quant au nombre d'incidents s'inscrivant dans l'une ou l'autre des catégories – la catégorie *gestion de classe* recueille à elle seule 100 incidents.

TABLEAU 4.1.0.1

CATÉGORISATION DES INCIDENTS CRITIQUES SELON LE SEXE DE L'ÉLÈVE

CATÉGORIES	SEXE DE L'ÉLÈVE		%	TOTAL/CAT.
	M	F		
La gestion de classe	51	49	23,3	100
Le commentaire informel	40	51	21,2	91
L'attention accordée aux élèves	18	60	18,2	78
L'évaluation du travail de l'élève	31	35	15,4	66
La ségrégation par le sexe	23	33	13,1	56
Le commentaire formel	22	16	8,8	38
TOTAL	185	244	100	429

4.2. La gestion de classe

Définition : Ce sont les iniquités de sexe dans les réprimandes *verbales* ou *écrites*, les *punitions*, et les *autres approches disciplinaires*. Le fait de réprimander plus fréquemment les garçons que les filles parce qu'ils chahutent, alors que les filles en font tout autant, est un exemple.

TABLEAU 4.2.0.1
LA GESTION DE CLASSE
DOMAINE SCOLAIRE ET LE SEXE DE L'ENSEIGNANT

DOMAINE SCOLAIRE SEXE DE L'ENSEIGNANT	SEXE DE L'ENSEIGNANT IMPLIQUÉ DANS L'INCIDENT		NOMBRE TOTAL D'INCI- DENTS
	M	F	
FRANÇAIS	6	2	8
ANGLAIS	2	5	7
ÉDUC.PHYS.	4		4
HISTOIRE	3		3
MUSIQUE		1	1
GÉOGRAPHIE	1		1
ENS.MORAL ET REL.	3	1	4
MATHÉMATIQUE	33	3	36
BIOLOGIE	1		1
SC.PHYSIQUES	4		4
INCIDENTS HORS- CLASSES	2	1	3
DOMAINE NON SPÉCIFIÉ	17	5	22
CRITIQUES DU PER- SONNEL EN GÉNÉRAL	N/D		6
TOTAL	76	18	100

4.2.1 Répartition des incidents

La catégorie *gestion de classe* recueille à elle seule 23,3 % de l'ensemble des incidents rapportés par les élèves. De ce pourcentage, 51 témoignages proviennent des garçons, et presque autant (49) proviennent des filles. Il s'agit de la catégorie où les incidents sont les plus partagés entre les filles et les garçons. La présente catégorie arrive au 1^{er} rang de toutes les autres catégories en termes de nombre d'incidents rapportés (100). Le tableau 4.2.0.1 illustre que dans

81 % des incidents, des enseignants étaient impliqués, et que dans 19,5 %, des enseignantes l'étaient. Par ailleurs, il ressort de la présente catégorie que les incidents se sont déroulés majoritairement dans les domaines des mathématiques (36,9 %) et de l'enseignement des langues (15,1 %). Dans un assez fort pourcentage (22,9 %), les élèves n'ont pas identifié le domaine scolaire.

TABLEAU 4.2.1.1

**LA GESTION DISCIPLINAIRE ET
LE NOMBRE D'INCIDENTS EN FONCTION DU DOMAINE SCOLAIRE**

DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS	8	8,0
ANGLAIS	7	7,0
ÉDUC. PHYS.	4	4,0
HISTOIRE	3	3,0
MUSIQUE	1	1,0
GÉOGRAPHIE	1	1,0
ENS.MORAL ET REL.	4	4,0
MATHÉMATIQUE	36	36,0
BIOLOGIE	1	1,0
SC.PHYSIQUES	4	4,0
INCIDENTS HORS-CLASSES	3	3,0
DOMAINE NON SPÉCIFIÉ	22	22,0
CRITIQUE À L'ENDROIT DU PERSONNEL DE L'ÉCOLE EN GÉNÉRAL	6	6,0
TOTAL	100	100

D'une part, dans le tableau 4.2.1.2, nous avons regroupé toutes les circonstances décrites par les élèves ayant amené les enseignants (es) à réagir à un acte disciplinaire. D'autre part, nous avons aussi regroupé dans un même tableau les actions posées par les enseignants (es) pour « corriger » les élèves.

Le premier constat auquel nous arrivons est que même si des élèves ne sont pas directement visés par une sanction ou une réprimande d'une enseignante ou d'un enseignant, ils semblent tout de même préoccupés – qu'ils soient de sexe masculin ou féminin – par la gestion de classe ou l'application de mesures disciplinaires jugées inéquitables pour l'un ou l'autre des deux sexes.

Le tableau 4.2.1.2 offre aussi des résultats intéressants. Retenons, entre autres, selon la perception des élèves, quatre motifs ayant mené les enseignants (es) à une intervention disciplinaire : le chahut (les élèves parlent entre eux et cela agace l'enseignant (e)), les devoirs non faits, les retards, et le non-respect du code vestimentaire. Par la suite, il nous faut aborder les quatre principaux types de « sanctions » que sont les réprimandes verbales, les réprimandes écrites, les retenues et les expulsions de classe. Nous nous pencherons par la suite sur la sous-catégorie « demandes de permissions » et sur les témoignages dénonçant les pratiques de l'équipe-école de façon plus générale.

TABLEAU 4.2.1.2
MOTIFS RELEVÉS AYANT MENÉ À L'INTERVENTION DISCIPLINAIRE DES ENSEIGNANTS (ES), LE TYPE
D'INTERVENTION ET LE SEXE DE L'ÉLÈVE AYANT RAPPORTÉ L'INCIDENT

SANCTIONS / MOTIFS ³	Réprimandes verbales		Réprimandes écrites		Retenues		Travaux de réflexion		Expulsions		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
CHAHUT	20	19							2	2	43
DEVOIRS NON FAITS			1		5	1					7
RETARDS		1	2	1					1		5
RECPECT DU CODE VESTIMENTAIRE	5	3	1						1		10
DEMANDES DE PERMISSIONS											(11)
OUBLIS DE MATÉRIEL	2	2	1							1	6
QUESTIONS DE L'ÉLÈVE JUGÉES NON PERTINENTES PAR L'ENS.		3									3
ABSENCES		1					1				2
NON RESPECT DES CONSIGNES DE L'ENS.		2	1								3
EFFUSIONS AMOUREUSES	2	2									4
TOTAL	29	33	6	1	5	1	1	0	4	3	94

³ Les incidents relatifs à la sous-catégorie *demandes de permissions* ne peuvent être classés dans le présent tableau, mais seront analysés un peu plus loin, tout comme les six incidents concernant la gestion disciplinaire de la part de l'équipe-école (direction).

4.2.2 Observation des incidents

D'abord, le principal motif évoqué par les élèves pouvant mener les enseignantes et les enseignants à agir sur le plan disciplinaire est le **chahut** (45,7%). Ce genre de comportement de la part des élèves leur amène plus souvent qu'autrement une réprimande verbale (90,6%) ou une expulsion de classe (9,4%). Ici, les garçons sont plus souvent réprimandés, même si souvent, comme l'expriment les filles et les garçons, des filles auraient pu aussi être prises en défaut. Voici quelques exemples d'incidents :

« Durant les cours où il y avait du travail personnel et que les élèves parlaient beaucoup, l'enseignante demandait aux gars de se taire. Elle visait surtout les gars, même lorsque plusieurs élèves gars et filles parlaient. » (334M16-5)

« Cet enseignant n'avertissait pas les filles qui parlaient ou il leur laissait plus de chances. Quand c'était un gars qui parlait, il ne lui laissait pas de chance et il était expulsé de la classe. » (271M17-5)

« Lorsqu'en classe tout le monde parle, l'enseignant (e) a l'habitude d'intervenir auprès des garçons du groupe, pensant qu'ils sont les seuls à déranger. » (410M15-4)

À noter que ce dernier élève vise autant les enseignants que les enseignantes.

« Dans un cours de sciences physique, le professeur parlait et donnait ses notes. Je parlais avec mon voisin. Le professeur a averti mon voisin mais nous avons continué à parler. À ce moment, le professeur a sorti mon voisin hors de la classe. Pourquoi lui et pas moi? Et pourquoi pas les deux? Nous étions fautifs tous les deux. » (254F16-5)

L'inverse est aussi vrai, quoique plus rare...

« Pendant deux ans, l'enseignant de géographie et de mathématique n'a pratiquement jamais rappelé à l'ordre les garçons qui parlaient, alors que, lorsqu'il s'agissait d'une fille, elle avait une fiche, et se faisait engueuler. Une de mes amies en a déjà fait une crise d'hyperventilation. » (433F15-4).

Ensuite, 7 élèves ont mentionné un événement relatif à des **devoirs non faits**, ce qui leur a valu, selon les cas, une réprimande écrite (fiche disciplinaire) ou une retenue, pour 6 des 7 cas. Encore ici, les iniquités semblent plus fréquentes à l'endroit des garçons, comme en témoignent ces incidents :

« Pour un même devoir non fait, l'enseignant ne réprimande que les filles. » (383M15-4)

« En secondaire 1, un enseignant en enseignement religieux a envoyé tous les garçons en retenue. Bien que plusieurs élèves n'avaient pas fait leur devoir, des garçons l'avait fait et des filles ne l'avait pas fait. » (295M16-5)

« C'était dans un cours d'histoire, lors de la vérification des devoirs. Un gars n'avait pas fait son devoir ainsi qu'une fille. La fille s'en est tirée sans réprimande et le gars est allé en retenue. » (268M16-5)

« Le professeur de mathématiques en deuxième secondaire envoyait une fille en retenue lorsqu'elle ne faisait pas son devoir. Par contre, s'il s'agissait d'un garçon, la punition était moins sévère. » (379M16-5)

On peut sentir dans ce dernier propos que, selon l'élève, l'approche adoptée par l'enseignant est récurrente.

Les **retards** d'élèves (l'arrivée en classe, les remises de travaux, le travail en classe, etc.) occasionnent parfois certaines différences de traitement de la part des enseignants (es), pouvant mener même à l'expulsion. Dans la majorité des cas, il s'agit de réprimandes écrites (billets de retard ou fiches disciplinaires). Voici quelques incidents :

« J'étais en secondaire 4 et, après la pause de 5 minutes, un ami et moi sommes arrivés en retard de 2 minutes en classe. Le professeur nous a alors accueillis en nous disant d'aller chercher une fiche de retard. Un groupe de filles qui flânaient dans les corridors avaient l'habitude d'arriver en retard très fréquemment et n'avaient jamais eu des fiches de ce professeur. Je me rappelle alors avoir fait le test d'arriver en retard une autre fois, mais accompagné d'une fille, et je n'ai pas eu de fiche. » (380M16-5)

« Arrivés en retard au cours d'éducation physique, sans notre costume, une jolie fille (jupe) et moi avons été traités différemment. À la jolie fille, il [l'enseignant] lui a demandé de l'aider à déplacer du matériel et par la suite, il lui parla... bla.....bla.....bla...! À moi, il a dit d'aller au local d'accueil, il n'avait rien pour moi. » (121M16-5)

« Pour un retard, le gars n'a pas à aller chercher un billet de retard (il a de bonnes notes). La fille (qui n'a pas de bonnes notes) doit aller chercher un billet. » (245F16-5)

« En première secondaire, l'enseignante avait donné une mini-recherche à effectuer. Comme elle n'avait pas précisé la date de remise, presque personne n'y avait porté attention. Quelques jours plus tard, elle nous demanda de sortir cette recherche et l'enseignante donna des billets de comportement à tous les garçons. Par contre, aucune fille n'eut de réprimandes ou de billets. » (369M16-5)

Les élèves ont décrit 10 incidents s'étant produits alors qu'un (e) enseignant (e) cherchait à faire respecter le **code vestimentaire de l'école**. La majorité des interventions (8) ont été faites sous forme de réprimandes verbales. Dans 9 cas sur 10, les élèves dénoncent le fait que le règlement sur le vêtement soit seulement appliqué à l'endroit des garçons. Voici trois témoignages :

« Pendant un cours de français, le prof a averti un gars pour son habillement. Ce dernier s'est révolté et a pointé du doigt une fille qui portait une veste à capuchon. Il a envoyé le gars se changer, sous prétexte qu'il l'avait averti, et pas elle. C'était une élève modèle et travaillante... » (018M16-5)

« Une enseignante a vu une élève à l'école avec un gilet trop court, donc non réglementaire, puis n'a rien dit. Il s'agissait d'une jolie fille très aimée par les professeurs pour son charme. Un garçon qui portait une chemise hors de son pantalon (ce qui est moins grave à mes yeux) s'est fait avertir par le professeur. Le garçon n'était pas le plus beau... » (270F17-5)

« Un homme qui m'a enseigné en sec. 4 était beaucoup plus strict sur l'application des règlements sur le vêtement avec les garçons qu'avec les filles. De plus, les nombreux garçons qu'il réprimandait avaient des conséquences beaucoup plus importantes que les quelques filles. » (372M16-5)

Enfin, il appert que les enseignantes et les enseignants semblent entretenir un biais lorsque vient le temps d'accorder une **permission** quelconque à des élèves. Dans 7 des 11 cas rapportés relatifs à une demande de permission, les élèves dénoncent le fait que plus souvent les gars aient eu à essuyer un refus de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Des filles (7) et des garçons (4) ont relevé un incident s'inscrivant dans cette catégorie. La distribution des incidents en fonction de la matière scolaire est la suivante : mathématique (7), français (2), anglais (1), géographie (1). Dans 9 des 11 cas, un enseignant (masculin) était impliqué. Voici quelques exemples de ces incidents :

« En classe de mathématique, mon professeur a fait preuve de sexisme tout au long de l'année en accordant des privilèges injustifiés aux garçons et en manquant de tolérance vis-à-vis des filles. Il accordait la permission à plusieurs garçons d'aller boire durant ses cours, mais pas aux filles. » (328F16-5)

« Pendant un cours de français, alors que nous étions à faire du travail personnel, un garçon a demandé au professeur pour aller chercher un livre oublié à son casier. La réponse fut un non! Quelques secondes plus tard, une fille s'est levée et a fait la même

demande. Le professeur lui a dit oui en lui mentionnant de se dépêcher. Après coup, le professeur a regardé le gars du coin de l'œil pour s'assurer qu'il n'avait pas été témoin de l'injustice. » (260M16-5)

*« Le prof de géographie donnait des permissions aux filles en dénigrant les garçons. »
(137F17-5)*

*« En anglais, avec une enseignante, les filles peuvent aller aux toilettes; les gars, non. »
(025M16-5)*

Enfin, certaines critiques (6) ont été formulées de la part des élèves à l'endroit des **membres du personnel des écoles** concernant la gestion disciplinaire. Des 6 incidents, 3 garçons et 3 filles se sont exprimés. Quatre (4) élèves dénoncent particulièrement l'application du règlement concernant la tenue vestimentaire, tandis que d'autres dénoncent la sévérité des sanctions liées à d'autres écarts de conduite, comme l'indiquent les témoignages suivants :

« Des membres de la direction chargés de surveiller la tenue vestimentaire abusent de leur pouvoir. En effet, j'ai vu un de mes amis se faire avertir parce qu'il portait une chemise avec un numéro gros comme un point, alors que les filles se promènent en t-shirt, en mini-jupe, en camisole et en jeans. La personne en question affirmait au début de l'année ne pas vouloir surveiller les jeunes, mais il ne fait que cela. » (421M15-4)

« Quand il y avait une chicane entre 2 garçons, la direction du niveau exigeait une réflexion écrite pendant une retenue. S'il s'agissait de deux filles, elles devaient être suivies par la psychologue de l'école. » (330F16-5)

*« Durant mon secondaire, j'ai remarqué que les enseignants et les directeurs sont plus sévères avec les garçons en rapport avec les devoirs non faits, les oublis, les dates de remises des travaux et tout ce qui a trait à la ponctualité et à l'organisation. »
(325F16-5)*

Il est intéressant de faire remarquer que ce dernier témoignage est celui d'une jeune fille... De plus, un seul élève rapporte que de façon générale, il semble y avoir un *« acharnement à avertir plutôt les filles que les garçons. »* (14F16-5) De l'avis général des élèves, le personnel de l'école aurait tendance à être plus sévère à l'endroit des garçons que des filles.

4.3 Le commentaire informel

Définition : *Ce sont des propos plus généraux sur les hommes ou les femmes, tenus par l'enseignante ou l'enseignant, non spécifiques au contenu académique ou à la réalité proprement dite de la classe, pouvant gêner l'atteinte de l'équité des sexes. Exemple : « C'est bien connu, les filles sont toujours plus sensibles que les garçons. »*

Nous avons ici classé les incidents rapportés en 5 sous-catégories. Nous aborderons d'abord la description du contenu des commentaires dans la perspective des limites qu'ils posent à l'égard du **développement physique, psychologique et intellectuel** de l'élève. Les deux autres sous-catégories proposent un regard sur les **prédictions de réalisations personnelles de l'élève** et sur les **différentes formes d'opinions discriminantes** soutenues par les enseignants (es). Ces opinions sont subordonnées par des jugements prématurés et réductionnistes offrant une justification irrationnelle du comportement des élèves des deux sexes. Voyons d'abord ce dont nous informent les tableaux 4.3.0.1 et 4.3.1.1 concernant les incidents rapportés dans le contexte des différentes matières scolaires et du sexe de l'enseignante ou de l'enseignant impliqué (e).

TABLEAU 4.3.0.1

**LE COMMENTAIRE INFORMEL
DOMAINE SCOLAIRE ET LE SEXE DE L'ENSEIGNANT (E)**

DOMAINE SCOLAIRE SEXE DE L'ENSEIGNANT	SEXE DE L'ENSEIGNANT IMPLIQUÉ DANS L'INCIDENT		NOMBRE TOTAL D'INCI- DENTS
	M	F	
FRANÇAIS	8	3	11
ANGLAIS	7		7
ÉDUC.PHYS.	5		5
ENS. MOR. ET REL.	3	4	7
HISTOIRE	4		4
GÉOGRAPHIE	13		13
ÉCONOMIE	5		5
MATHÉMATIQUE	16	1	17
E.C.C.	10		10
BIOLOGIE		1	1
DOMAINE INCONNU	9	2	11
TOTAL	80	11	91

4.3.1 Répartition des incidents

La catégorie *commentaire informel* contient 21,2 % de l'ensemble des incidents répertoriés et se classe ainsi au 2^e rang. Un premier constat s'impose à la vue du tableau 4.3.0.1 : dans 88% des incidents rapportés, on mentionne la présence d'un enseignant masculin. De plus, comme l'indique le tableau 4.3.1.1, les incidents se seraient principalement déroulés dans 4 domaines précis : les mathématiques (18,7%), la géographie (14,3%), le français (12,1%) et l'éducation au choix de carrière (E.C.C.) (11%).

TABLEAU 4.3.1.1
LE COMMENTAIRE INFORMEL
ET
LE NOMBRE D'INCIDENTS EN FONCTION DU DOMAINE SCOLAIRE

DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS	11	12,1
ANGLAIS	7	7,7
ÉDUC.PHYS.	5	5,5
ENS. MOR. ET REL.	7	7,7
HISTOIRE	4	4,4
GÉOGRAPHIE	13	14,3
ÉCONOMIE	5	5,5
MATHÉMATIQUE	17	18,7
E.C.C.	10	11,0
BIOLOGIE	1	1,1
DOMAINE INCONNU	11	12,1
TOTAL	91	100

TABLEAU 4.3.1.2
LA NATURE DU COMMENTAIRE INFORMEL
EN FONCTION DU NOMBRE D'INCIDENTS

LE COMMENTAIRE INFORMEL	NOMBRE D'INCIDENTS
CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE INTELLECTUEL	14
CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE	25
CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE PHYSIQUE	11
PRÉDICTIONS DE RÉALISATIONS	11
OPINION DISCRIMINANTE	30
TOTAL	91

En s'en remettant aux représentations qu'ont les enseignantes et les enseignants des rôles associés à chacun des deux sexes, il leur arrive d'énoncer - c'est le cas du commentaire informel - des caractéristiques d'ordre intellectuelle, psychologique ou physique qui s'avèreraient, selon leur conception, « propres » aux garçons et aux filles. Ces affirmations sont alors éminemment porteuses de stéréotypes sexuels. D'autre part, il leur arrive aussi de formuler des prédictions quant aux chances de réussite académique, aux possibilités d'avancement professionnel, et, plus largement, aux possibilités d'épanouissement complet des garçons et des filles. Enfin, l'opinion discriminante se veut une affirmation non fondée, irrationnelle et extrêmement sexiste relevant d'une conception biaisée de l'homme et de la femme. Comme les élèves le font remarquer, il arrive souvent que cette opinion soit formulée sur un ton humoristique ou ironique, n'enlevant rien au fait qu'elle puisse choquer les élèves ou les laisser perplexes.

4.3.2 Les caractéristiques d'ordre intellectuel

TABLEAU 4.3.2.1

LE COMMENTAIRE INFORMEL PORTANT SUR LES CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE INTELLECTUEL

Domaine	Nombre d'incidents	%	Sexe de l'ens.		Sexe de l'élève	
			M	F	M	F
Mathématique	4	28,6	3	1	1	3
Anglais	2	14,3	2		1	1
Géographie	1	7,1	1		1	
Français	2	14,3	1	1	1	1
Ens. mor. et rel.	2	14,3	2		2	
E.C.C.	1	7,1	1			1
Domaine inconnu	2	14,3	1	1	1	1
TOTAL	14	100	11	3	7	7

D'abord, nous pouvons observer dans le dernier tableau (4.3.2.1) que la majorité des commentaires rapportés proviennent d'enseignants de sexe masculin, et ce, dans une proportion de 79 %. Les commentaires sont dirigés de façon égale à l'endroit des élèves masculins et féminins. Les événements se sont déroulés dans 29% des cas en mathématique. Voici quelques exemples de ces incidents marqués de cette référence au potentiel intellectuel.

« Les filles sont plus intelligentes que les garçons. » (140F16-5)

« Un enseignant a dit à plusieurs reprises : "Les filles sont meilleures que les gars, les gars ne sont pas capables de faire deux choses en même temps. ". » (203M15-4)

« L'enseignante de français a dit que les filles étaient meilleures et plus développées mentalement que les garçons. »(074M17-5)

« Le prof de géographie dit que les gars sont plus intelligents. » (082M16-5)

« Sur un ton sarcastique, ma prof de math partage son opinion sur le quotient intellectuel des hommes qu'elle juge inférieur à celui des femmes. » (032M17-5)

4.3.3 Les caractéristiques d'ordre psychologique

TABLEAU 4.3.3.1

LE COMMENTAIRE INFORMEL PORTANT SUR LES CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE

Domaine	Nombre d'incidents	%	Sexe de l'ens.		Sexe de l'élève	
			M	F	M	F
Mathématique	1	4,0	1			1
Économie	4	16,0	4		3	1
Géographie	6	24,0	6		3	3
Français	3	12,0	1	2	3	
Ens. mor. et rel.	5	20,0	3	2	3	2
E.C.C.	4	16,0	4		2	2
Histoire	1	4,0	1			1
Biologie	1	4,0		1	1	
TOTAL	25	100	20	5	15	10

Dans cette deuxième sous-catégorie, selon les élèves, une majorité d'enseignants masculins formulent des commentaires (80%) et davantage de garçons semblent s'en plaindre (60 %). Une plus forte proportion de ces incidents ont lieu dans des cours liés à l'étude de l'humain (économie, géographie, enseignement moral et religieux). Voici quelques exemples de ces témoignages :

« J'étais en formation à l'extérieur des cours avec des professeurs et on nous faisait remplir des questionnaires de connaissance de soi. À la fin, à main levée, un enseignant nous questionne sur le type de personnalité obtenu. Après une quinzaine de minutes, l'enseignant dit que les filles de tel type sont plus garçonnes et moins minutieuses. »

(006F16-5)

L'interaction verbale :

« L'enseignant d'économie nous a fait remarquer que la classe était bruyante et que c'était normal, étant donné que les trois quarts des élèves étaient des filles. » (087F16-5)

« Dans une classe de géographie, alors que le professeur parlait, une fille l'a interrompu pour chialer. Le professeur a dit que les filles chialaient tout le temps et parlaient pour ne rien dire. Mais ce n'est pas vrai que les filles chialent tout le temps. Certaines le font, c'est sûr! Mais les gars aussi parlent et chialent... » (193F15-4)

« Un enseignant avait passé un commentaire à l'intention d'une fille : "N'agissez pas en corde à linge". Une expression stéréotypée qui dit que les femmes qui étendent leur linge ont une forte tendance à placoter. » (123M16-5)

« En classe de morale, l'enseignant a dit à toute la classe que s'il n'y avait pas de gars, la classe serait plus calme; les gars, c'est tannant. » (196F16-5)

Les capacités de travail :

« Le professeur de français a dit que les gars sont plus lâches que les filles. » (127M17-5)

La sexualité :

« Lors d'un débat en classe sur la sexualité, le professeur a dit que les gars ne pensaient qu'au sexe. Il n'y a eu aucune réaction de la part des filles comme des garçons. » (222M15-4)

« Dans un cours d'histoire, le professeur explique sa matière, puis il se met à dire : "les filles s'habillent de façon inconvenante, comme des vedettes de la télévision. Les filles sont plus portées sur les activités sexuelles et c'est la raison pour laquelle les garçons deviennent trop excités." » (109F16-5)

4.3.4 Les caractéristiques d'ordre physique

TABLEAU 4.3.4.1

LE COMMENTAIRE INFORMEL PORTANT SUR LES CARACTÉRISTIQUES D'ORDRE PHYSIQUE

Domaine	Nombre d'incidents	%	Sexe de l'ens.		Sexe de l'élève	
			M	F	M	F
Mathématique	4	36,4	4			4
Éduc. Phys.	3	27,2	3		1	2
Anglais	2	18,2	2		2	
Français	2	18,2	2		1	1
TOTAL	11	100	11		4	7

Cette sous-catégorie contient 11 incidents impliquant tous un enseignant masculin, mais rapportés de façon assez égale à la fois par des garçons et des filles. Voici quelques exemples :

Physiologie :

« Pendant le cours de mathématique, l'enseignant a dit que les filles n'étaient pas faites pour l'armée. Le fait que les filles aient leurs règles et qu'elles ne puissent pisser debout les empêchent de devenir de vrais soldats. Les filles se sont révoltées et l'ont traité de sexiste. » (161F16-4)

Hygiène :

« Nous étions en mathématique à faire du travail d'équipe. Un professeur est entré pour nous remettre de la documentation au sujet d'une activité. En entrant dans la classe, il a dit que ça sentait vraiment mauvais dans la pièce. Il a ajouté que cela était sûrement dû à la négligence de l'hygiène des garçons. » (232F16-5)

Santé :

« Le professeur d'éducation physique a dit que les garçons étaient plus en forme que les filles, qu'ils faisaient plus de sport et que de plus, les personnes plus grosses étaient très souvent des filles. » (155M16-5)

Tenue vestimentaire :

« Le professeur d'anglais nous a dit que c'était normal de nos jours que les filles se fassent violer, parce qu'elles s'habillent de façon trop provocante, trop sexy. » (210F16-4)

4.3.5 Les prédictions de réalisations

TABLEAU 4.3.5.1

LE COMMENTAIRE INFORMEL ET LES PRÉDICTIONS DE RÉALISATIONS

Domaine	Nombre d'incidents	%	Sexe de l'ens.		Sexe de l'élève	
			M	F	M	F
Mathématique	3	27,3	3		2	1
E.C.C.	3	27,3	3		2	1
Français	4	36,4	3	1	1	3
Anglais	1	9,0	1			1
TOTAL	11	100	10	1	5	5

Ces commentaires se révèlent être des prophéties soutenues par de fausses perceptions qui risquent de provoquer chez l'élève concerné (e) un nouveau comportement pouvant valider des attentes quelconques ou les fausses perceptions initiales. Plus souvent qu'autrement, ces commentaires portent sur les perspectives de réussite académique et professionnelle des élèves. Voici quelques exemples de commentaires :

« Nous étions sur le point de commencer un examen de mathématique et le professeur a dit : " Bonne chance les gars, bon succès les filles." Il nous a expliqué que les filles étaient plus studieuses que les garçons, qu'elles étaient plus présentes dans les universités, qu'elles prennent plus leur avenir à cœur et leurs études au sérieux, qu'elles sont plus travaillantes que les garçons. » (284F16-5)

« J'étais en train d'étudier en écoutant de la musique alors que mon enseignante m'a dit que ça ne valait pas la peine d'étudier car, disait-elle, les gars ne peuvent pas faire deux choses à la fois. » (182M16-4)

« Le prof de français disait que les filles avaient plus d'avenir que les gars. » (072F16-5)

« En E.C.C., l'enseignant décrit souvent le cégep et l'université comme des endroits où le nombre de filles augmente. C'est comme s'il nous encourageait à nous diriger vers les diplômes d'études professionnelles au lieu de nous encourager à continuer de travailler et de tenter de nous convaincre que nous étions capables de réussir aussi bien que les filles. » (027M16-5)

4.3.6 Les formes d'opinions discriminantes - sexistes

TABLEAU 4.3.6.1

**LE COMMENTAIRE INFORMEL PORTANT SUR DES
FORMES D'OPINIONS DISCRIMINANTES – SEXISTES**

Domaine	Nombre d'incidents	%	Sexe de l'ens.		Sexe de l'élève	
			M	F	M	F
Mathématique	5	16,7	5		1	4
Économie	1	3,3	1			1
Géographie	6	20,0	6		3	3
Français	2	6,7	2		1	1
Ens. mor. et rel.	1	3,3	1			1
E.C.C.	2	6,7	2			2
Histoire	3	10,0	3		1	2
Anglais	1	3,3	1			1
Educ. Phys.	2	6,7	2		1	1
Inconnu	7	23,3	7		5	2
TOTAL	30	100	30		12	18

L'opinion discriminante se veut une affirmation non fondée, irrationnelle et extrêmement sexiste relevant d'une représentation erronée de l'homme et de la femme. Ces propos sont préjudiciables sur la base de l'appartenance à un sexe. Ces commentaires témoignent de manière évidente des manifestations des comportements sexistes adoptés par les enseignantes et les enseignants. Parmi les incidents répertoriés relatifs à cette sous-catégorie, dans 100% des cas, un enseignant masculin était impliqué.

Un fait aussi à noter, plus que pour aucune autre catégorie et sous-catégorie, des élèves ont omis d'indiquer le domaine (matière) où se sont déroulés les incidents. Peut-être serait-ce que le caractère fort répréhensible de quelques commentaires d'enseignants auraient gêné des élèves au point qu'ils et elles auraient craint certaines formes de représailles possibles du fait de

dénoncer ces mêmes propos dans le cadre de la présente étude. Cela ne demeure qu'une hypothèse que nous nous garderons de confirmer ou d'infirmer. Par ailleurs, les élèves font souvent remarquer que ces commentaires sont très souvent formulés sur un ton humoristique. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont éminemment porteurs de biais de sexe (stéréotypes).

Voici donc quelques exemples de ces commentaires témoignant de croyances individuelles préjudiciables et dégradantes pour les femmes:

« Mon enseignant de français disait toujours des blagues contre les femmes du style : "Femme travaille et femme ta gueule". Il disait cela en riant et affirmait faire de l'humour noir. Mais il ne faisait jamais de blague au sujet des hommes. » (054F17-5)

« Pendant un cours de français magistral, l'enseignant affirme qu'il n'a rien contre la race inférieure, en parlant des femmes. » (034M16-4)

« En géographie, l'enseignant a affirmé que les filles étaient juste bonnes à faire des présentations "tupperwear". » (069F16-5)

« Mon professeur d'E.C.C. était une personne très compétente, mais il avait un sens de l'humour qui avait tendance à rabaisser la femme. Ses blagues, faites de façon subtile, avaient comme résultat de montrer la supériorité de l'homme et que la femme est bonne à rester à la maison. » (241F16-5)

« En 2^e secondaire, lors des cours d'histoire, le professeur disait : "Les femmes, c'est bon pour le ménage", etc. Il faisait beaucoup de blagues et plusieurs de celles-ci portaient sur les femmes et les tâches traditionnelles qu'elles doivent faire. » (395F16-5)

*« Un enseignant m'a dit que j'étais "fif" parce que j'avais les oreilles percées. »
(024M16-5)*

« En classe, le professeur disait, à la farce, que les femmes sont toujours la cause des accidents de voiture. Les filles étaient indignées, mais l'enseignant a gardé son point de vue. » (179M16-4)

Pour clore cette portion de l'étude, rappelons-le, le commentaire informel constitue un propos sexiste énoncé par une enseignante ou un enseignant, et ce, sans égard précis au contenu académique, et dont la portée transcende clairement la réalité propre de la classe. Ces propos non fondés relèvent de généralisations abusives concernant des caractéristiques admises comme étant propres à l'homme ou à la femme. Ces caractéristiques peuvent être de nature intellectuelle, psychologique ou physique.

Par ailleurs, des enseignants (es) formuleront aussi certains commentaires traduisant des prédictions non fondées et désobligeantes en ce que l'enseignant (e) laisse entrevoir une inégalité dans le potentiel de réussite – au sens large – basé strictement sur l'appartenance à un sexe.

Enfin, la dernière sous-catégorie (les formes d'opinions discriminantes) recueille la majorité des incidents répertoriés dans la catégorie *commentaire informel*. Le caractère éminemment sexiste de ces propos d'enseignants (100% d'enseignants masculins impliqués) étonne de même que le nombre impressionnant d'incidents a aussi de quoi surprendre.

4.4 L'attention accordée aux élèves

Définition : Il s'agit ici des iniquités de sexe dans la quantité et la qualité des interactions avec les élèves féminins et masculins. Ces interactions peuvent être **verbales** ou **non verbales** et se dérouler **en classe** comme à **l'extérieur de la classe**. Exemple : « Mon professeur de mathématique répond plus spontanément aux questions des garçons qu'à celles des filles. »

TABLEAU 4.4.0.1

L'ATTENTION ACCORDÉE AUX ÉLÈVES DOMAINE SCOLAIRE ET LE SEXE DE L'ENSEIGNANT (E)

DOMAINE SCOLAIRE SEXES DE L'ENSEIGNANT	SEXES DE L'ENSEIGNANT IMPLIQUÉ DANS L'INCIDENT		NOMBRE TOTAL D'INCI- DENTS
	M	F	
FRANÇAIS	5	6	11
ANGLAIS	2	1	3
ÉDUC.PHYS.	11		11
ENS. RELIGIEUX	2	3	5
HISTOIRE	1		1
GÉOGRAPHIE	4	1	5
INFORMATIQUE	1		1
MATHÉMATIQUE	27	2	29
ESPAGNOL	1		1
ARTS PLASTIQUES	1		1
MUSIQUE	1		1
DOMAINE INCONNU	8	1	9
TOTAL	64	14	78

4.4.1 Répartition des incidents

La catégorie *attention accordée aux élèves* regroupe 18,2 % de l'ensemble des incidents recueillis (tableau 4.4.0.1). De ces témoignages, 18 ont été livrés par des garçons, et 60 de la part des filles. Cette catégorie arrive au 3^e rang parmi toutes les autres catégories.

Dans près de 82% des cas, un enseignant masculin est impliqué dans un incident rapporté (tableau 4.4.0.1). Nous observons de plus que les incidents se sont produits majoritairement dans le domaine des mathématiques (37%), suivi par l'éducation physique (14%) et le français (14%) (tableau 4.4.1.1).

TABLEAU 4.4.1.1
L'ATTENTION ACCORDÉE AUX ÉLÈVES
ET
LE NOMBRE D'INCIDENTS EN FONCTION DU DOMAINE SCOLAIRE

DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS	11	14,1
ANGLAIS	3	3,8
ÉDUC.PHYS.	11	14,1
ENS. RELIGIEUX	5	6,4
HISTOIRE	1	1,3
GÉOGRAPHIE	5	6,4
INFORMATIQUE	1	1,3
MATHÉMATIQUE	29	37,2
ESPAGNOL	1	1,3
ARTS PLASTIQUES	1	1,3
MUSIQUE	1	1,3
DOMAINE INCONNU	9	11,5
TOTAL	78	100

Des biais de sexe interviennent fréquemment dans le comportement des enseignantes et des enseignants dans leurs manières d'accorder de l'attention aux élèves. De façon générale, cela est observable à travers **la quantité et la qualité des interactions maître-élève**. Cependant, il nous apparaît plus juste ici d'établir une taxonomie représentative de certaines situations où les comportements stéréotypés de la part des enseignants (es) nous paraissent les

plus évidents. Le tableau 4.4.1.2 nous présente ces familles de situations (sous-catégories) et précise la nature de l'interaction, soit verbale ou non verbale.

TABLEAU 4.4.1.2
L'ATTENTION ACCORDÉE AUX ÉLÈVES
ET LE CONTEXTE DE L'INTERACTION

FAMILLES DE SITUATIONS	NATURE DE L'INTERACTION		TOTAL
	VERBALE	NON VERBALE	
CONTESTATION DE LA PART DES ÉLÈVES	2		2
QUESTIONS POSÉES AUX ÉLÈVES	3		3
RÉPONSE DE L'ENS. AUX QUESTIONS POSÉES	6	13	19
DISTRIBUTION DE COMPLIMENTS ET MARQUES D'ENCOURAGEMENT	2	5	7
LE DROIT DE PAROLE	9	6	16
CHOIX D'ÉLÈVES POUR UNE TÂCHE DONNÉE	15		15
AIDE APPORTÉE AUX ÉLÈVES		5	5
AUTRES FORMES D'ATTENTION	7	4	11
TOTAL	36	29	78

D'autres manifestations des biais de sexe à travers les attentions accordées aux élèves sont observables, et ce, particulièrement au plan du temps passé à interagir en compagnie d'élèves de l'un des deux sexes, de la qualité ou de la teneur des propos échangés et dans la nature des échanges. Nous avons regroupé 11 incidents dans une sous-catégorie que nous avons nommée : *Autres formes d'attention*⁴.

⁴ Nous nous pencherons sur cette dernière sous-catégorie un peu plus loin.

D'abord, l'attention dirigée à l'endroit des élèves prend plus souvent sa source dans des formes d'interactions de type verbal (46,2%) que non verbal (37,2%). Voyons comment cela s'incarne à travers différentes familles de situations (8 sous-catégories).

4.4.2 Réponse de l'enseignant (e) aux questions posées

Selon les élèves, les enseignants (es) auraient parfois tendance, de manière consciente ou inconsciente, à répondre plus spontanément ou naturellement aux questions posées par des élèves d'un sexe en particulier. Voici quelques exemples d'incidents :

« En secondaire 2, je pouvais lever la main pendant vingt minutes avant que le professeur vienne me répondre. Il répondait aux garçons en premier et s'éternisait à parler avec eux de tout et de rien. » (336F16-5)

« Mon prof de math était très sexiste envers les filles. Quand une fille levait la main avant un gars pour poser une question, il choisissait le gars, même s'il avait regardé en direction de la fille avant. » (017F16-5)

« J'étais en classe de français, lors d'un travail individuel, et tout le monde posait des questions au professeur, mais il répondait seulement aux filles. » (209F15-4)

« En mathématique, pendant un examen, l'enseignant ne répondait à aucune question posée par les filles, mais il répondait aux garçons. Il lui arrivait même de leur dire des réponses. » (008F16-5)

« En classe d'informatique, le professeur accordait toujours beaucoup plus d'importance aux questions que posaient les filles lors de travaux individuels. » (080M17-5)

4.4.3 Le droit de parole

Cette sous-catégorie est étroitement liée à la précédente, mais elle tient surtout compte du contexte de discussions en grand groupe ou de débats. Voici ce que rapportent des élèves quant à la manière employée par des enseignants (es) pour diriger les discussions de groupe :

« Un enseignant masculin va donner la parole aux filles et va reprendre pratiquement tous leurs propos. Lorsque ce sont des garçons qui parlent, le professeur ne va jamais reprendre leurs paroles. J'ai remarqué que dans certains cours, les professeurs ont tendance à s'adresser surtout aux élèves du sexe opposé. » (256F17-5)

« Lors d'un cours d'enseignement religieux ou de F.P.S. se tenait un débat très animé. Lorsque des filles intervenaient sans lever la main, non seulement l'enseignante ne semblait pas dérangée, mais au contraire, elle portait une attention à ce que les filles

disaient. Par contre, lorsque des gars intervenaient sans lever la main, elle faisait mine de ne pas les entendre et même les réprimandait. » (253F16-5)

« Durant le cours d'anglais, nous corrigions un exercice de grammaire. À tour de rôle nous levions la main pour avoir le droit de parole. Mais ce droit était donné en majorité aux filles. » (239M16-5)

« Lorsqu'on fait des discussions de groupe, l'enseignant d'enseignement religieux prend l'opinion des filles en premier. On le voit discuter presque juste avec des filles. » (286F16-5)

« Durant un cours, le professeur s'est un peu écarté du sujet et s'est mis à débattre de politique, séparatistes contre fédéralistes. Durant ce débat, le professeur n'interagissait qu'avec les garçons. Aucune fille n'avait donné son point de vue sur le sujet. De plus ce n'était que certains garçons qui parlaient et disaient leur opinion sur la politique. » (341F16-5)

4.4.4 Choix d'élèves pour une tâche donnée

Selon les élèves, il serait possible d'identifier les biais de sexe des enseignants (es) lorsque ces derniers leur attribuent certaines tâches.

« Mon professeur d'anglais de secondaire 2 faisait toujours passer les filles en premier pour les exposés oraux. » (352F15-4)

« Mon professeur d'enseignement religieux choisit toujours des filles lors des activités. » (274F16-5)

« C'est arrivé plusieurs fois, un enseignant entre dans la classe pour demander des hommes forts, en nommant plusieurs garçons capables de l'aider à plier des tables à la cafétéria. Certaines filles en auraient été capables. » (259F15-4)

Six (6) des 15 incidents relatifs à cette sous-catégorie ont trait au domaine de l'éducation physique et rapportent tous une situation à peu près semblable à l'effet que, lors d'une démonstration, l'enseignant (e) requiert plus souvent les services d'un garçon. Voici des exemples :

« Lors d'un cours d'éducation physique, quand le professeur a besoin de faire une démonstration, il choisit toujours un garçon. » (106F18-5)

« L'enseignant d'éducation physique choisissait toujours des garçons en exemple et les valorisait toujours. » (159F15-4)

« Au cours d'éducation physique, quand le professeur avait besoin de faire une démonstration, il prenait toujours la même fille. Toutes les filles étaient jalouses de cette fille. » (168F15-4)

4.4.5 Distribution de compliments et marques d'encouragement

Des iniquités de sexe seraient observées dans la façon qu'on les enseignantes et les enseignants de distribuer des compliments et autres formules de renforcement aux élèves. Voici quelques incidents :

« Un enseignant ne donnait des cadeaux qu'aux garçons. » (340F16-5)

« Une enseignante de mathématique nous encourage très peu et ne nous soutient pas beaucoup dans nos apprentissages. Elle apprécie davantage être avec son groupe enrichi, constitué majoritairement de filles. » (040F16-5)

« Un prof de math soulignait uniquement la fête des garçons. » (339F16-5)

4.4.6 L'aide apportée aux élèves

Dans le contexte de la classe, des élèves demandent l'assistance de l'enseignant (e) et s'aperçoivent d'une différence de traitement, soit qu'il s'agisse de garçons ou de filles.

Exemple :

« Pendant les cours de musique, nous nous trouvions entre personnes possédant un même instrument dans les petits locaux. Nous pratiquions ensemble et, de temps à autre, nous réclamions de l'aide à notre enseignant. Si un des gars de la classe réclamait de l'aide en même temps que nous[les filles], il était assuré d'avoir la priorité et pendant ce temps l'enseignant nous oubliait. » (367F16-5)

« Cela se passait en dehors des cours, le professeur d'histoire donnait des informations aux filles et rejetait les gars. » (224M16-5)

4.4.7 Questions posée aux élèves

Dans un processus d'interaction maître-élève, il arrive que les enseignants (es) posent des questions à la classe. Il est intéressant de voir ce que ces questions peuvent envoyer aussi comme message :

« En espagnol de secondaire 3, le professeur n'interrogeait presque jamais les garçons, il était toujours en train de s'occuper des filles. » (110F16-5)

« Quand j'étais en secondaire 2, mon enseignante de français était très sexiste. Pour chacune des questions, elle prenait toujours les filles. Pour elle, une fille était bien plus intelligente et gentille, une fille n'avait pas de défauts, était toujours parfaite. Cette enseignante n'aimait pas les garçons et elle avait quelque chose contre eux. Pour elle, les garçons étaient des pervers et des gens assoiffés de sexe. » (371M16-5)

4.4.8 Contestation des élèves

Les enseignants (es) ont des comportements différents face à la contestation de la part des élèves, selon que ces contestations proviennent des filles ou des garçons :

« En éducation physique, le professeur ne savait pas quoi faire durant la période et tout le monde chialait, alors il a demandé l'avis du groupe, mais il prenait seulement l'avis des garçons... » (105F16-5)

« Le professeur remettait les examens et si les gars contestaient les notes, on dirait qu'ils avaient plus de crédibilité que les filles. » (351F16-4)

4.4.9 Autres formes d'attention

Enfin, dans les 11 incidents s'inscrivant dans cette sous-catégorie, 3 élèves témoignent du fait que des enseignants (es) entretiendraient des propos et auraient des comportements que l'on juge être modalisés en fonction du sexe de l'élève. Voici deux exemples d'incidents :

« Le professeur de mathématique tenait toujours des propos favorables aux garçons et s'intéressait à eux; avec les filles, il était toujours dégradant. » (313F15-4)

« Dans la classe de mathématique, la professeure était toujours contre les gars. Elle ne voulait tellement pas nous connaître que ça lui a pris 6 mois à apprendre les noms des 5 gars du groupe alors que ça lui a pris environ 4 semaines à apprendre celui des 26 filles. » (197M15-4)

Ensuite, les élèves semblent assez sensibles au fait que leur enseignant (e) passe plus de temps avec des élèves d'un des sexes, et ce, simplement par sa présence au sein d'un groupe d'élèves donné ou plus précisément lors de discussions ou de contacts de nature plutôt informelle. Voici des exemples :

« En éducation physique, le prof avait tendance à accorder plus d'attention aux gars. Exemple : Lors d'une activité sportive, il était toujours plus présent lors des parties de gars et laissait les filles plus de côté. » (177F16-4)

« Vers la fin du cours de mathématique, le professeur nous permettait de commencer nos devoirs. Plusieurs commençaient leurs devoirs et les autres parlaient. Le professeur allait toujours voir les garçons et parlait, riait avec eux, sans s'occuper des filles. » (337F16-5)

« Lors du cours d'enseignement religieux, le professeur faisait semblant de se battre avec un autre élève. Il a fait cet exercice à quelques reprises dans chaque classe et l'élève en question était toujours un garçon. » (263F15-4)

« Quand on fait la présentation de certaines activités à l'école, on favorise ou on s'adresse à un sexe en particulier au détriment de l'autre. » (353F15-4)

4.5 L'évaluation

Définition : Il s'agit des iniquités de sexe à travers la distribution de compliments et de critiques portant sur le travail de l'élève. Ces iniquités peuvent se traduire de manière écrite ou verbale.

TABLEAU 4.5.0.1

**L'ÉVALUATION
DOMAINE SCOLAIRE ET LE SEXE DE L'ENSEIGNANT**

DOMAINE SCOLAIRE SEXES DE L'ENSEIGNANT	SEXES DE L'ENSEIGNANT IMPLIQUÉ DANS L'INCIDENT		NOMBRE TOTAL D'INCI- DENTS
	M	F	
FRANÇAIS	11	4	15
ANGLAIS	4	1	5
ÉDUC.PHYS.	10	3	13
ECONOMIE	8		8
HISTOIRE			
GÉOGRAPHIE	3		3
INFORMATIQUE	1	2	3
MATHÉMATIQUE	10		10
BIOLOGIE			
SCIENCES ET TECH- NOLOGIES	1		1
ARTS PLASTIQUES		1	1
ÉVÉNEMENTS INCLASSABLES	N/D		7
TOTAL	48	11	66

4.5.1 Répartition des incidents

Dans (15,4%) des cas, les incidents ont trait à l'évaluation du travail de l'élève, soit 66 incidents sur 427 (tableau 4.1.0.1). Par ailleurs, 35 filles et 31 garçons ont raconté un événement en lien avec l'évaluation. Cette catégorie arrive au 4^e rang de toutes les autres catégories. Le tableau 4.5.0.1 nous informe sur le sexe de l'enseignant impliqué. Ainsi, il s'avère que dans 73% des cas, des enseignants masculins sont identifiés, et ce, principalement dans les domaines du français, de l'éducation physique, de l'économie et des mathématiques. Par ailleurs, le nombre total des enseignants masculins impliqués dans les incidents racontés

correspond aux mêmes domaines scolaires où l'on recense les plus nombreux témoignages de la part d'élèves – comme l'indique le tableau 4.5.1.1.

TABLEAU 4.5.1.1
L'ÉVALUATION ET
LE NOMBRE D'INCIDENTS EN FONCTION DU DOMAINE SCOLAIRE

DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS	15	22,7
ANGLAIS	5	7,6
ÉDUC. PHYS.	13	19,7
ÉCONOMIE	8	12,1
HISTOIRE	0	0
GÉOGRAPHIE	3	4,5
INFORMATIQUE	3	4,5
MATHÉMATIQUE	10	15,2
BIOLOGIE	0	0
SCIENCES ET TECHNOLOGIES	1	1,5
NON SPÉCIFIÉ	8	12,1
TOTAL	66	100

4.5.2 Type d'évaluation

Le tableau 4.5.2.1 tient compte de deux formes générales d'évaluation : l'évaluation par l'enseignant (e) du travail de l'ensemble du groupe-classe et de l'évaluation individuelle du travail des élèves. Dans 68% des cas, les élèves ont dénoncé des situations (propos) où

l'enseignant (e) aurait donné une appréciation jugée injuste du travail de l'ensemble du groupe-classe.

**TABLEAU 4.5.2.1
CONTEXTE DE L'ÉVALUATION**

Contexte d'évaluation	Nombre d'incidents	%
Évaluation du travail de l'ensemble du groupe-classe	45	68,0
Évaluation individuelle	21	32,0
Total	66	100

4.5.3 Observation des incidents

*« L'enseignante de français a vérifié tous les devoirs des garçons mais pas des filles, car, disait-elle, la plupart des filles font toujours leurs devoirs, alors pas besoin de vérifier. »
(321M15-4)*

« Un enseignant de français a dit en s'adressant à toute la classe : "Les gars ont fait attention pour bien écrire, tout le monde sait bien que vous (les gars) écrivez vraiment mal, OK." » (297M15-4)

*« Pendant le cours d'éducation physique, le professeur a dit aux élèves qui jouaient au basket-ball de ne pas jouer comme des filles. Certaines filles ont été choquées. »
(093F17-5)*

« Lors d'un cours d'éducation physique, l'enseignante, excédée par la conduite des garçons, a dit : "Les filles excellent de plus en plus en éducation physique parce qu'elles écoutent attentivement les consignes du professeur." » (163F15-4)

*« L'enseignant d'économie a dit à un garçon que c'était normal qu'il ait la bonne réponse parce qu'il était un garçon. Les filles étaient fâchées et les garçons ont ri. »
(089F16-5)*

« Un enseignant de mathématique, en vérifiant les devoirs, affirme que, comme toujours, les filles font leurs démarches et non les gars. » (141M16-4)

**TABLEAU 4.5.3.1
OBJET ET TYPE D'ÉVALUATION**

Évaluation Objet	devoirs	travail en classe	travaux longs	examens	rende- ment général	Total	%
Évaluation verbale	5	20	2	10	4	41	62,1
Évaluation écrite		1	5	9		15	22,7
Évaluation prédictive liée aux attentes de l'enseignant		7	1	1	1	10	15,2
Total	5	28	8	20	5	66	100
%	7,6	42,4	12,1	30,3	7,6	100	

Le tableau 4.5.3.4 affiche des résultats très intéressants : en effet, nous avons subdivisé l'évaluation en deux catégories – verbale et écrite – tout en tenant compte d'une forme de « pré-évaluation », liée aux attentes de l'enseignant (e) quant au rendement de l'élève.

D'abord, observons que, selon les propos des élèves, les stéréotypes sont principalement véhiculés à travers les évaluations de nature verbale (41 incidents) en contexte d'activités réalisées en classe (20 incidents). Voici trois exemples :

« À plusieurs reprises, le professeur d'économie a dit que les garçons travaillaient moins bien que les filles en équipes. » (094F16-5)

« L'an dernier, en classe de technologie, lorsque je clouais un clou sur un morceau de bois, l'enseignant m'a dit : "Ne tiens pas ton marteau comme une fille, il faut que tu tiennes comme ça...comme un homme." » (357M15-4)

*« Nous étions en classe d'anglais, je travaillais avec une amie. L'enseignant est venu nous voir et a dit : " Voyons les filles, vous n'êtes pas des gars, forcez-vous un peu..." ».
(133F16-5)*

Ensuite, en classe, les enseignants (es) commentent les résultats obtenus aux examens (20 incidents) en comparant de façon injustifiée les filles et les garçons :

« Une enseignante d'anglais faisait souvent des allusions chiantes envers les garçons et disaient que les filles étaient meilleures. Dès qu'elle sortait ses statistiques, c'était pour dire qu'un garçon avait encore la plus basse note, que le trois quarts des élèves en échec était des garçons et qu'une fille avait eu la meilleure note. Elle calait toujours les garçons injustement. » (055M16-5)

« Un enseignant d'économie a fait la moyenne des résultats des gars et des filles; il a dit que les garçons étaient meilleurs que les filles. » (070M16-5)

« Ma professeure d'anglais passait souvent des petits commentaires déplacés à mon égard devant la classe, comme dire ma note tout haut ou me traiter de blonde. Quand il s'agissait d'un garçon, elle se contentait de dire qu'il avait de la difficulté. » (243F16-5)

De plus, il ressort de certaines évaluations écrites d'enseignants (es) que ceux-ci semblent parfois avantager un sexe au détriment de l'autre lors de la correction d'examens (9 incidents):

« Durant un cours de mathématique, le professeur remet les examens, ce dernier avait donné des points bonis seulement aux garçons. » (002F16-5)

« L'an dernier, en informatique, un garçon n'avait presque rien écrit dans un examen. Ce qu'il avait fait avait été fait "à la botch" et il a eu 100%. Moi qui m'étais forcée, je n'ai eu que 75%. Drôle de coïncidence : aucune fille n'a eu 100%. » (424F15-4)

Enfin, 15,2% des cas recensés dans la catégorie *évaluation* ont trait à une forme d'évaluation anticipée de la qualité du travail réalisé par les élèves en classe. (Ex. : travaux d'exercices, jeux quiz, concours, dictées, etc.) Voici quelques exemples :

« Pendant un cours d'économie, l'enseignant nous a prévenu qu'il y avait un numéro difficile et que, si quelqu'un parvenait à trouver la réponse, ce serait un garçon. » (095F16-5)

« En éducation physique, le coach disait toujours aux filles de faire les exercices à moitié, de toute façon, elles seraient incapables de les faire au complet. Ces paroles répétées à chaque cours agaçaient certaines filles qui savaient qu'elles étaient tout aussi capables que les garçons de faire ces exercices au complet. » (419M15-4)

« Dans un cours de français, nous prenions une dictée et le professeur a dit : "Les garçons, faites attention à votre écriture. Vous avez tendance à écrire en pattes de mouches, et votre écriture est illisible." » (108F16-5)

4.6 La ségrégation par le sexe

Définition : Il s'agit de cas où l'enseignante ou l'enseignant sépare les élèves simplement sur la base de leur appartenance à un sexe (division marquée des deux sexes). Les garçons et les filles peuvent être amenés, par exemple, à effectuer des tâches différentes dans le cadre d'un cours ou avoir à satisfaire à des exigences discriminantes selon le sexe.

TABLEAU 4.6.0.1

**LA SÉGRÉGATION PAR LE SEXE
DOMAINE SCOLAIRE ET LE SEXE DE L'ENSEIGNANT**

DOMAINE SCOLAIRE SEXE DE L'ENSEIGNANT	SEXE DE L'ENSEIGNANT IMPLIQUÉ DANS L'INCIDENT		NOMBRE TOTAL D'INCI- DENTS
	M	F	
FRANÇAIS	0	0	0
ANGLAIS	2	1	3
ÉDUC.PHYS.	34	0	34
HISTOIRE	1	0	1
GÉOGRAPHIE	5	0	5
MATHÉMATIQUE	1	0	1
BIOLOGIE	2	0	2
ÉVÉNEMENTS HORS CLASSES	5	0	5
ÉVÉNEMENTS INCLASSABLES	N/D		5
TOTAL	50	1	56

4.6.1 Répartition des incidents

Un peu plus de 13% de tous les incidents identifiés sont relatifs à la ségrégation par le sexe (tableau 4.1.0.1). Par ailleurs, 33 témoignages proviennent de filles contre 23 de la part des garçons. Cette catégorie arrive au 5e rang de toutes les autres catégories. Les données présentées au tableau 4.6.0.1 font ressortir l'importance que les participants ont accordée à certains comportements d'enseignants et d'enseignantes. D'abord, dans 89% des cas, un enseignant masculin était impliqué dans un incident. Par ailleurs, il ressort de la présente catégorie que les incidents se sont passés majoritairement dans le domaine de l'éducation physique (63,2%). Les élèves ont aussi dénoté, dans une proportion de 14%, des incidents

s'étant déroulés en dehors du cadre de la classe et n'impliquant pas toujours un (e) enseignant (e), mais parfois un(e) autre intervenant(e) de l'école. Dans les cours d'éducation physique, un enseignant masculin était impliqué dans 100% des cas relevés; le pourcentage était le même (100%) pour les événements hors classes relatés.

TABLEAU 4.6.1.1
LA SÉGRÉGATION PAR LE SEXE
ET
LE NOMBRE D'INCIDENTS EN FONCTION DU DOMAINE SCOLAIRE

DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS	0	0
ANGLAIS	4	7,1
ÉDUC. PHYS.	35	62,5
HISTOIRE	1	1,8
GÉOGRAPHIE	4	7,1
MATHÉMATIQUE	1	1,8
BIOLOGIE	2	3,6
ÉVÉNEMENTS HORS CLASSES	8	14,3
NON SPÉCIFIÉ	1	1,8
TOTAL	56	100

4.6.2 Observation des incidents

En éducation physique, des élèves relèvent le fait que, très fréquemment, les enseignants masculins choisissent un garçon au détriment d'une fille pour faire une démonstration devant le groupe.

« Dans un cours d'éducation physique, le prof a demandé à 6 élèves de faire une démonstration de basket-ball. Il a demandé à 6 gars et, quand une fille lui a demandé pourquoi il ne choisissait que des gars, il a répondu que cela irait plus vite. » (038F15-4)

« L'événement se produit plusieurs fois par année. Le professeur d'éducation physique (souvent un homme) demande plus souvent à des garçons pour l'aider, donner des démonstrations ou des exemples. Les filles sont rarement sollicitées. » (377M15-5)

« En éducation physique, ce sont majoritairement des garçons qui sont sollicités pour aider l'enseignant à donner des exemples même si le garçon n'est pas reconnu pour la pratique de ce sport. On note cependant une exception pour la pratique de sports dits "féminins" comme le volley-ball. » (390F16-5)

Des élèves mentionnent aussi qu'il arrive que l'enseignant(e) divise très clairement le groupe d'élèves en deux, simplement sur la base de leur appartenance à un sexe, comme le démontrent les exemples suivants en éducation physique et en géographie.

« En 3^e secondaire, l'enseignant d'éducation physique séparait toujours les garçons et les filles lors de la pratique d'un sport. Ainsi, disait-il, les garçons pourraient jouer sans se soucier des filles qui étaient, selon lui, moins performantes ou moins sportives. » (378M16-5)

« Un enseignant d'éducation physique divisait toujours la classe en deux pour pratiquer un sport, d'un côté les garçons et de l'autre les filles. Je [une fille] me sentais douée dans les sports et certaines autres élèves aussi, alors on demandait au professeur de faire jouer la classe ensemble, mais il disait toujours que les garçons étaient trop forts pour nous. » (085F16-5)

« En géographie, l'enseignant faisait souvent des quiz gars contre filles. » (142F16-5)

TABLEAU 4.6.2.1
LA SÉGRÉGATION PAR LE SEXE – LA TÂCHE ET SES EXIGENCES

Ségrégation liée à la différence d'une tâche à accomplir N = 28			Ségrégation liée aux exigences d'une même tâche N = 5		
DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%	DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS		0,0	FRANÇAIS		0,0
ANGLAIS	3	10,7	ANGLAIS		0,0
ÉDUCATION PHYSIQUE	14	50,0	ÉDUCATION PHYSIQUE	2	40,0
HISTOIRE		0,0	HISTOIRE	1	20,0
GÉOGRAPHIE		0,0	GÉOGRAPHIE	2	40,0
MATHÉMATIQUE	1	3,6	MATHÉMATIQUE		0,0
BIOLOGIE	2	7,1	BIOLOGIE		0,0
Hors classe	8	28,6	Hors classe		0,0
TOTAL	28	100	TOTAL	5	100

Le tableau 4.6.2.1 présente deux variantes intéressantes à la catégorie *ségrégation par le sexe*. Il arrive qu'une différenciation sur la base de l'appartenance à un sexe soit observable à travers la nature d'une tâche à accomplir ou au regard des exigences de l'enseignant(e) pour une même tâche demandée aux garçons et aux filles. Ici, 16 incidents sur 34 sont liés au domaine de l'éducation physique, dont 14 concernent une ségrégation liée à la différence de la nature d'une tâche à accomplir. En biologie, deux incidents impliquant une enseignante sont assez évocateurs ainsi qu'un en anglais impliquant un enseignant. Les exemples suivants illustrent bien les propos de trois élèves :

« Plusieurs enseignant (es) disent que ceci est fait pour les filles, cela pour les gars. On attribue des sports selon le sexe. » (167F15-4)

« L'enseignant nous a amenés dehors pour jouer. Il a dit aux garçons de venir jouer au football. Les filles voulaient jouer avec les gars et le professeur a dit : «Allez jouer à d'autres jeux entre filles. » (170F15-4)

« En classe de biologie, l'enseignante nous a dit que nous allions faire une dissection et qu'il fallait se placer deux par deux. Par la suite, elle a dit que si les filles ne voulaient pas couper l'organe, elles n'avaient qu'à se placer avec un garçon qui pourrait le faire. » (290M16-5)

« Un enseignant d'anglais donne un autre travail aux filles pendant que les garçons recommencent le dernier. » (049M17-5)

Quant à la ségrégation liée aux exigences d'une même tâche, 2 événements sur 5 ont aussi été relevés en éducation physique et dans la même proportion, en géographie. Voici des exemples de ces témoignages :

*« Pendant l'entraînement pour le cross-country, les enseignants ont décidé que la distance à parcourir pour les filles serait plus courte que celle des garçons. Cette décision était basée sur le sexe des personnes et non sur les capacités physiques. »
(112F16-5)*

« Je me rappelle qu'en 3^e secondaire, mon professeur de géographie avait donné plus de devoirs aux filles. » (363M15-4)

Dans la catégorie *ségrégation par le sexe*, 8 incidents n'ont pu être liés au contexte de la classe ou à un domaine scolaire en particulier, mais ils convergent tous vers une même réalité, celle voulant que l'ont requiert toujours les garçons pour accomplir des tâches demandant « une force physique ». Ces incidents sont chiffrés dans le tableau 4.6.2.1 et classés comme

constituant une ségrégation liée à la différence d'une tâche à accomplir. Les trois commentaires suivants font état de ce phénomène:

« On était en classe et un professeur s'est présenté pour demander de l'aide pour transporter des boîtes pour une activité prévue par l'école. Il a demandé : « Est-ce qu'il y a des hommes forts dans cette classe qui pourraient m'aider ? » Il a choisi quelques garçons et est reparti. » (329F16-5)

« L'année passée en géographie, le professeur avait demandé à quelques élèves pour transporter des boîtes de fromage. Plusieurs élèves se sont proposés, dont moi [une fille]. Le professeur n'a choisi que des gars pour transporter les boîtes. » (432F15-4)

« Lorsqu'on a besoin d'aide pour transporter des livres ou des meubles, on demande toujours aux gars de le faire. » (344F15-4)

4.7 Le commentaire formel

Définition : Celui-ci est spécifique au contenu académique ou à la réalité proprement dite de la classe et peut aussi gêner l'atteinte de l'équité des sexes. Il s'agit d'un propos tenu par l'enseignant (e), mettant en doute les possibilités de voir l'élève réussir et s'épanouir dans une discipline donnée. Exemple : « Les garçons sont généralement meilleurs à la guitare. » (incident se déroulant dans un cours de musique)

**TABLEAU 4.7.0.1
LE COMMENTAIRE FORMEL
DOMAINE SCOLAIRE ET LE SEXE DE L'ENSEIGNANT**

DOMAINE SCOLAIRE SEXES DE L'ENSEIGNANT	SEXES DE L'ENSEIGNANT IMPLIQUÉ DANS L'INCIDENT		NOMBRE TOTAL D'INCI- DENTS
	M	F	
FRANÇAIS	1		1
MUSIQUE	1	1	2
ÉDUC.PHYS.	13	4	17
ECONOMIE	4		4
SC. ET TECHNOLOGIE	1		1
GÉOGRAPHIE	2		2
SCIENCES PHYSIQUES	1	2	3
MATHÉMATIQUE	7		7
ÉVÉNEMENTS INCLASSABLES	N/D		1
TOTAL	30	7	38

4.7.1 Répartition des incidents

Dans (9 %) des cas, les incidents ont trait au commentaire formel d'un enseignant ou d'une enseignante (tableau 4.1.0.1). De tous ces incidents, 21 sont relatés par des garçons contre 15 de la part des filles. Dans plus de 80 % des cas, des enseignants masculins étaient mentionnés. Le tableau 4.7.1.1 montre aussi que les événements en question se seraient déroulés majoritairement en éducation physique (44,7 %) et en mathématique (18,4 %).

TABLEAU 4.7.1.1
LE COMMENTAIRE FORMEL ET
LE NOMBRE D'INCIDENTS EN FONCTION DU DOMAINE SCOLAIRE

DOMAINE SCOLAIRE	NOMBRE D'INCIDENTS	%
FRANÇAIS	1	2,6
MUSIQUE	2	5,3
ÉDUC. PHYS.	17	44,7
ÉCONOMIE	4	10,5
TECHNOLOGIE	1	2,6
GÉOGRAPHIE	2	5,3
SCIENCES PHYS.	3	7,9
MATHÉMATIQUE	7	18,4
NON SPÉCIFIÉ	1	2,6
TOTAL	38	100

4.7.2 Observation des incidents

Dans 100% des cas, le commentaire formel se traduit par une comparaison que fait l'enseignant (e) entre les garçons et les filles, renforçant ainsi certaines fausses conceptions des talents, des aptitudes et des motivations des jeunes des deux sexes. Voici quelques exemples de ces incidents :

« Mon prof de technologie (un homme) faisait souvent des blagues sexistes et, quand j'avais de la difficulté dans mon projet, il semblait dire que c'était normal, car j'étais une fille. » (060M16-5)

« En sciences physiques, l'enseignante a dit que dans la matière qui traite de l'électricité, les garçons allaient mieux réussir que les filles. » (091F16-5)

« En éducation physique, le prof a dit que les garçons ont plus de facilité dans les sports et comprennent plus vite. » (130F16-5)

« En éducation physique, l'enseignant a dit : " Les gars qui sont intéressés à jouer au hockey cosom, venez tel jour, à telle heure; ça me surprendrait qu'il y ait des filles, elles n'aiment pas le hockey et ne sont pas très bonnes." Les filles n'étaient pas d'accord. » (154M16-5)

« En math, le prof affirme que les gars sont meilleurs dans ce domaine. » (178F15-4)

« En musique, nous étions en train de choisir un instrument de musique avec l'enseignante. Nous étions deux élèves à vouloir jouer du saxophone baryton. C'est alors que l'enseignante m'a dit : "Tu ne joueras pas du sax car tu n'es pas assez forte." Alors elle m'a fait jouer de la clarinette. » (249F15-4)

4.8 Catégorisation des résultats (énoncé B)

Dans un deuxième volet de la recherche, nous avons demandé aux élèves (à l'intérieur du même questionnaire) d'avancer une explication concernant le comportement de l'enseignante ou de l'enseignant impliqué (e) dans l'incident décrit. Aux fins de notre analyse, nous avons retenu 386 réponses. Encore faut-il dire que certains questionnaires ne présentaient aucune réponse, alors que d'autres ne permettaient aucune interprétation possible de notre part en raison de leur contenu jugé non pertinent. À cet égard, il nous faut mentionner que ce que nous demandions aux

TABLEAU 4.8.0.1
TYPLOGIE DES EXPLICATIONS

CATÉGORISATION DES EXPLICATIONS	NOMBRE D'INCIDENTS	%
Préjugés défavorables à l'endroit des filles ou des garçons	116	30,1
Le passé de l'enseignant(e)	98	25,4
La motivation des élèves	77	19,9
Le rendement scolaire des élèves	37	9,6
L'état d'esprit des enseignants (es)	23	5,9
Réactions aux traits distinctifs des l'élèves	12	3,1
SOUS-TOTAL	363	94,0
Des élèves «adhèrent» à la stéréotypie	23	6,0
TOTAL	386	100

élèves dans cette deuxième partie de l'enquête n'était pas chose facile pour eux. Leur jeune âge, combiné à des connaissances relativement limitées en matière de psychologie humaine et sociale pouvaient restreindre la portée interprétative des comportements décrits. Il n'en demeure pas moins que les données recueillies nous ont permis d'en arriver à des constats fort intéressants. Pour ce faire, nous avons regroupé les différentes réponses reçues en catégories (7) que nous avons par la suite analysées (tableau 4.8.0.1). Nous avons alors tenté à notre tour d'interpréter les explications relatées par les élèves en prenant bien soin de ne pas nous éloigner de l'essence de ce que les élèves avaient bien voulu partager.

4.8.1 Les préjugés défavorables à l'endroit des filles ou des garçons

Dans une proportion de 30,1%, les élèves ont fait référence au fait que l'enseignante ou l'enseignant dont il était question dans l'incident rapporté avait eu recours à un *préjugé* considéré, selon le cas, défavorable à l'endroit des filles ou des garçons. Devant des élèves qui lèvent la main pour poser une question, une élève mentionne que l'enseignante choisit systématiquement des filles pour lui répondre. L'élève y va de l'explication suivante (événement récurrent) :

« Je ne sais pas vraiment pourquoi elle agit de la sorte. Peut-être avait-elle peur que les interventions des garçons ne soient pas pertinentes. Je ne peux pas vraiment me prononcer, mais c'est injuste. » (278F16-5B)

À ce propos, des élèves expliquent l'introduction de biais de sexe à l'initiative des enseignants (es) en affirmant que les comportements de ces derniers sont précisément liés au fait qu'ils ou elles s'adressent à des garçons ou à des filles. Ces biais seraient principalement introduits en contexte de réprimandes verbales et dans les autres formes de pratiques disciplinaires.

« Il croit que les garçons et les filles sont très différents et qu'il faut les traiter différemment selon qu'ils sont garçons ou filles. » (022M16-5B)

Des préjugés défavorables à l'endroit des filles ont été majoritairement relevés en contexte de la classe d'éducation physique. Ces préjugés, selon les élèves, viendraient du fait que les enseignants (es) considèrent que les garçons sont tout simplement plus habiletés dans les sports et

qu'ils sont plus forts physiquement. Les élèves dénoncent certains choix d'activités par les enseignants (es) qui auraient tendance à vouloir répondre d'abord de façon marquée aux désirs des garçons, puis ensuite à ceux des filles. Le choix des activités proposées aux élèves serait donc parfois influencé en fonction du sexe des participants. Par exemple, on offrira aux garçons de jouer au hockey et aux filles de jouer au soccer. Pourtant :

« Peut-être qu'il se dit que les filles n'ont pas la force ou l'intérêt pour le hockey ou que les équipes de hockey féminines sont rares. Mais moi, je côtoie beaucoup de filles qui aiment le hockey, donc c'était vraiment un stéréotype. » (138F16-5B)

Par ailleurs, dans 9% des réponses relatives à cette catégorie, les élèves expliquent le comportement stéréotypé de leurs enseignantes et de leurs enseignants en soulignant leur préférence marquée pour les garçons ou pour les filles. Pour appuyer leurs justifications, les élèves évoquent le favoritisme dont ils font preuve au contact des élèves des deux sexes. Ils soulignent, entre autres, des changements observables dans les réprimandes verbales, dans la quantité et la qualité des interactions maître-élève, selon le sexe de l'apprenant. Les élèves émettent aussi des hypothèses quant au fait que les enseignants (es) démontreraient une plus grande ouverture face à un (e) élève du même sexe qu'eux – « *une question d'affinité* ». De plus, des élèves expliquent que les rapports maître-élève pourraient être tintés de l'attirance sexuelle.

« Je suis certain qu'il préférerait les filles. Même si cela est normal pour un gars de préférer les filles, je crois que ça n'a pas sa place en éducation. » (333M16-5B)

4.8.2 Le passé de l'enseignant (e)

En fort nombre (25,4%), les élèves expliquent le comportement stéréotypé de leur enseignant (e) en invoquant leur passé d'homme ou de femme, en posant des hypothèses quant à l'éducation qu'ils et elles auraient reçue, et en tentant d'imaginer les influences auxquelles ces derniers auraient pu être soumis au fil de leur vie en tenant compte de leurs réalités d'homme ou de femme et même de leur orientation sexuelle.

« Mon prof a probablement fréquenté une fille dans sa jeunesse et il est demeuré avec des séquelles graves envers les filles en raison de cette fréquentation. » (294M16-5B)

« D'après moi, puisqu'il était âgé, je pense qu'on l'avait éduqué pour qu'il croie que les hommes sont meilleurs en sport que les femmes. » (076M15-5B)

« Cet enseignant, d'après moi, a vécu des choses difficiles dans sa vie, qui l'ont rendu obsédé et pas très bien. » (430F16-4B)

Certains élèves iront jusqu'à émettre l'hypothèse de la maladie mentale (schizophrénie, dépression nerveuse) pour expliquer le comportement stéréotypé de leur enseignant (e). Un garçon interprétera la réprimande de son enseignante à son endroit en disant qu' *« elle est une féministe frustrée qui a eu des troubles avec les hommes, pis elle se venge sur ses élèves gars »*.

(055M16-5B)

Pour expliquer les traitements différentiels selon le sexe qui leur sont réservés, les élèves ont recours, dans 11,5% des cas rapportés, à l'orientation sexuelle de l'enseignant (e) pour expliquer le comportement décrit. Les élèves avancent l'hypothèse que les enseignants (es) homosexuels (les) seraient portés (es) à favoriser les élèves du même sexe qu'eux, en raison de leur attirance sexuelle : *« Le professeur était gai, alors je suppose qu'il préférerait les gars aux filles. » (323M15-4B)* Ce type d'interprétation présente un caractère intéressant compte tenu du lourd préjugé (stéréotype) qu'il pose.

D'autre part, sans égard à l'orientation sexuelle de l'enseignante ou de l'enseignant, les élèves avancent, dans une proportion de 9%, que les traitements différentiels dont ils sont l'objet seraient explicables simplement par la préférence qu'ont des enseignantes et des enseignants pour les élèves d'un des deux sexes. Cependant, les témoignages révèlent que les filles seraient plus avantagées sur ce point.

4.8.3 La motivation

Dans une proportion de 19,9%, les élèves expliquent le comportement stéréotypé de leurs enseignants (es) par le fait qu'ils ou elles aient voulu motiver certains d'entre eux, qu'ils ou elles aient simplement tenté de se « rapprocher » d'élèves d'un des deux sexes. En d'autres termes, les élèves prétendent que le comportement stéréotypé des enseignants (es) relèverait de stratégies pédagogiques qui demeurent, selon eux, fort discutables. Ici, les propos (commentaires formels

et informels) des enseignants (es) naissent (es) très souvent d'une comparaison faite des élèves des deux sexes. Les propos sont formulés dans l'esprit de voir un sexe « battre » l'autre (rendement scolaire, résultats académiques, participation en classe) ou de voir les deux sexes se comporter de la même manière. Selon les élèves, à travers l'évaluation verbale du travail accompli par l'ensemble de la classe, les enseignants (es) formuleront des rétroactions qui, le croient-ils (elles), auront pour effet d'améliorer la qualité du travail de certains élèves. Pour leur part, les élèves sont contrariés par ce qu'ils considèrent être les buts avoués des enseignants (es) visés (es) de fâcher, de provoquer, de déranger, même s'ils sont en mesure de décoder que les commentaires des enseignants (es) sont formulés dans le but de les stimuler à travailler davantage, à être plus rigoureux, à adopter un meilleur comportement, et donc de réussir leurs études.

*« Motiver les élèves, créer un esprit de compétition pour les faire travailler. »
(078M16-5B)*

« Peut-être qu'il voulait encourager les filles à faire mieux, pour avoir un certain équilibre entre les filles et les garçons. Pour ma part, je ne pense pas qu'il ait fait ça pour rabaisser qui que ce soit, même si cela a pu en vexer quelques-unes. » (101F16-5B)

« Elle disait qu'elle devait porter plus d'attention aux garçons qu'aux filles, car les garçons avaient plus besoin que les filles d'être poussés pour apprendre. » (366F16-5B)

L'analyse des incidents permet d'avancer dans ce contexte que dans la très vaste majorité des cas évoqués par les élèves, les commentaires exprimés par les enseignants (es) positionnent les garçons dans un rôle de « comparés », tandis que les filles constitueraient les « comparants » :

« Je crois que l'enseignant voulait dire à la plupart des gars du groupe de faire leurs démarches, alors que toutes les filles les faisaient très bien. » (041M16-4B)

« Je crois qu'il a simplement créé une réaction chez les gars pour qu'ils travaillent mieux lors du prochain travail (aller chercher leur orgueil). » (132F16-5B)

« Il savait par expérience que les gars en général avaient tendance à être plus désorganisés dans leurs travaux et que cette façon d'agir les motiverait. » (434F15-4B)

Par ailleurs, pour des incidents en contexte d'interactions verbales, surtout liés à des commentaires de type informel de la part de l'enseignant (e), les élèves jugent que des profs ont

tenu des propos stéréotypés dans le but d'être drôles, de provoquer ou de taquiner. Ce genre d'humour semble déranger les élèves qui souvent dénoncent la fréquence de ces « drôleries ». Les élèves interprètent les agissements de l'enseignant (e) en mentionnant qu' « *il veut ainsi faire rire la classe pour la réveiller un peu* » (034M16-4B), qu' « *il veut peut-être juste faire réagir les gars, mais pourtant il y a d'autres manières de se servir du sexisme* » (056F16-5B). Des élèves évoquent le côté blagueur de l'enseignant (e), son goût de faire rire la classe, cependant, ils demeurent plus souvent qu'autrement perplexes :

« Cet enseignant passe toujours des commentaires à double sens, il le fait pour s'amuser, mais personne ne trouve ça drôle. » (056F16-5B)

« Il a fait une blague et n'a sans doute pas pensé au fait que c'était un stéréotype sexuel. » (096F15-5B)

« Je crois que l'enseignant a fait ça pour rire ou pour provoquer un peu. Mais on dit qu'il y a toujours un soupçon de vérité dans une blague. » (051F16-5B)

4.8.4 Le rendement scolaire des élèves

Des élèves avancent aussi qu'en général, les enseignants (es) sont plus sévères (gestion disciplinaire) à l'endroit des garçons que des filles. Les explications les plus fréquentes vont du fait que « *les filles seraient supérieures académiquement aux garçons (230M16-5B), qu'elles ont moins besoin d'être punies parce qu'elles sont plus silencieuses, moins énervées et plus dociles que les garçons* ». (410M15-4B) En effet, 9,6% des données recueillies nous permettent de constater que les comportements adoptés par des enseignants (es) seraient parfois dictés par des «critères» douteux de performance. Cela semble particulièrement vrai en éducation physique où la performance prend très souvent un visage masculin.

Des élèves soulignent un plus grand intérêt de la part des enseignants masculins (plus fréquent) pour les performances des garçons. Les garçons eux-mêmes, par leur enthousiasme à entreprendre une activité sportive, influenceraient l'enseignant (e) à leur accorder plus d'attention. Les aptitudes physiques, l'attrait pour la compétition ainsi que la recherche de la performance seraient pour les enseignants (témoignages impliquant majoritairement des

enseignants masculins), selon l'avis des élèves, l'apanage des garçons. Le témoignage qui suit, malgré l'admission inconsciente du stéréotype, rend compte d'un certain malaise :

« Il est clair que le jeu des gars est plus actif et plus motivant. L'enseignant préfère regarder et encourager les meilleurs. Si on encourageait les filles à mieux performer dans les sports et dans tout autre domaine, au lieu de les laisser de côté, le résultat serait le même que celui des garçons performants. » (258F16-5B)

À l'inverse, certains garçons soulèvent cette impression qu'ils ont à l'effet que des enseignants (es) considèrent d'emblée « leur plus faible rendement dans le domaine de l'étude des langues. » De la même façon qu'en éducation physique on préférera un garçon pour effectuer la démonstration d'un mouvement devant le groupe-classe, on choisira une fille pour lire à haute voix un extrait de texte en français ou en anglais, considérant qu'ils agiront tous deux plus efficacement dans des pratiques leur étant « naturellement » dévolues.

D'autre part, selon certains élèves, les interventions plus virulentes sur le plan disciplinaire auprès des garçons s'expliqueraient par cette conception qu'ont des enseignants (es) à l'effet que *« les garçons sont plus "tough" (301F15-4B), qu'ils sont capables d'en prendre plus que les filles. » (414M15-4B)*

4.8.5 L'état d'esprit de l'enseignant (e)

Les élèves évoquent aussi l'état d'esprit de l'enseignant (e) (5,9%) pour expliquer le comportement stéréotypé ou l'introduction de biais de sexe dans le cadre de différentes interactions. Selon les cas, on évoque que l'enseignant (e) était fatigué (e), vieux (vieille), blasé (e) de son travail, impatient (e) ou frustré (e), alors que d'autres avancent que le traitement différentiel des sexes avait pour seul but de blesser pour blesser. Certains mentionnent que le fait d'être plus sévère à l'endroit des élèves d'un des deux sexes - plus souvent les garçons - permet à l'enseignant (e) « d'affirmer davantage son autorité ».

4.8.6 Réactions aux traits distinctifs des élèves

Dans une proportion de 3,1%, les élèves ont mentionné que les enseignants (es) manifestaient des biais de sexe dans le contexte où des élèves avaient une façon particulière de se

démarquer (habillement, “percing”, cheveux, etc.). Ici, tout particulièrement, l’attrait sexuel présumé des enseignants masculins, surtout, pour des filles jugées « belles », expliquerait un traitement plus complaisant à leur égard.

« Une préférence envers un sexe, le charme que la belle fille dégage donne une préférence peut-être. On est toujours attiré vers ceux qui sont beaux. » (270F17-5B)

« Je crois que c’est un parti pris envers la beauté. Depuis toute jeune, on est attirés vers les belles choses et il est difficile d’être négatif envers les belles personnes. Alors qu’être négatif, c’est-à-dire avertir, chicaner un humain laid, c’est plus facile. » (244F17-5B)

4.8.7 Des élèves « adhérent » à la stéréotypie

En terminant, fait à noter, 6% des élèves semblent justifier – sans pour autant dénoncer – le comportement stéréotypé de l’enseignant (e). Ces réponses à la question posée permettent d’induire un certain degré d’adhésion aux stéréotypes sexuels – cela s’observe surtout à la lecture d’incidents relatifs au contexte du cours d’éducation physique. Voyons quelques exemples de ces témoignages :

Face à un plus grand degré d’attention accordée aux garçons en contexte du cours d’éducation physique, une jeune fille s’explique :

« Les garçons sont reconnus pour être meilleurs que les filles dans les sports et plus participatifs. De plus, ils connaissent souvent plus de sports que les filles. » (426F14-4B)

Une autre répond :

« Les fille, nous sommes moins bonnes en éducation physique que les garçons. » (009F16-5B)

Tandis qu’un garçon, lui :

« L’image la plus véhiculée du grand sportif est celle du garçon plutôt grand, musclé et costaud. Tandis que l’image stéréotypée de la fille est celle de la fille frêle, petite, sans défense, ce qui est à l’opposé complètement de l’image du sportif. » (378M16-5B)

En français, les propos d’une élève indiquent qu’une enseignante compare la qualité des travaux des garçons et des filles à l’avantage de ces dernières. Des propos de l’enseignante, une jeune fille conclut :

« En majorité, les filles ont une meilleure main d’écriture que les garçons. » (206F15-4B)

TROISIÈME PARTIE

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse inductive des 429 incidents a permis d'élaborer une taxonomie regroupant en six catégories mutuellement exclusives les témoignages d'élèves relevés à partir de l'énoncé A. Il en fut de même pour les données recueillies à l'énoncé B à partir duquel 386 témoignages ont été retenus et regroupés en sept catégories aussi mutuellement exclusives. Nous tenterons dans cette prochaine partie de mieux saisir toute la portée des résultats présentés antérieurement et de soutenir l'interprétation de ces mêmes résultats à l'aide de théories significatives tirées de la littérature. Par contre, dû à la littérature insuffisante ne nous ayant pas permis d'établir suffisamment de concomitances concernant les résultats obtenus à l'énoncé B, nous tenterons simplement de rappeler les principales tendances s'étant dégagées des explications fournies.

ÉNONCÉ – A –

5.1 La gestion de classe

Pour cette première catégorie d'incidents, nous avons cru judicieux de relever les motifs évoqués par les élèves ayant amené l'enseignant (e) à poser un acte disciplinaire et ensuite de nous pencher sur la nature des sanctions imposées.

Premier fait intéressant à remarquer, peu importe le sexe des élèves, ceux-ci semblent très sensibles aux iniquités qui peuvent survenir dans la distribution des sanctions et plus largement, à l'égard des moyens employés par les enseignantes et les enseignants dans leur gestion de classe pour « corriger » garçons et filles.

Les sanctions ou interventions disciplinaires les plus fréquemment relevées de la part des élèves en raison de leurs sources d'iniquités sont les réprimandes verbales. Même si plus de filles (33) que de garçons (29) ont relevé un incident, il n'en demeure pas moins qu'une très forte majorité de ces incidents impliquent un garçon. Or, plus souvent, et parfois de façon injustifiée (selon les élèves), les garçons sont réprimandés verbalement. Les garçons seraient souvent repris parce qu'ils chahutent, dérangent et parlent. Ces agissements résultent même parfois en des expulsions de classe, lesquelles étant dénoncées autant de la part des filles que des garçons, du fait que l'on observe des différences de traitement, qu'il s'agisse de garçons ou de filles. On prétexte souvent que lorsque tout le monde parle (filles et garçons), ce sont les gars qui en payent la note... Cela confirme les comportements intransigeants adoptés par les enseignants (es) auprès des garçons (surtout chez les enseignantes) (Maccoby, 1990; Durrut-Bellat, 1990). Encore une fois, les filles semblent tout aussi dérangées par cette forme d'injustice.

Les écarts au règlement vestimentaire entraînent aussi les réprimandes verbales des enseignants (es). Les élèves font remarquer l'intransigeance à l'endroit des garçons et de leur façon de s'habiller, ainsi que le mutisme ou l'inaction à l'endroit des filles qui s'habillent de façon très « sexy » et « provocante ». Il se dégage des témoignages reçus que les enseignantes et les enseignants auraient plus de difficultés à faire appliquer le règlement auprès des filles. Ce déséquilibre ou le peu de rigueur à faire appliquer le règlement scolaire sur la tenue vestimentaire est source évidente d'iniquités et se traduit en une manifestation du traitement différentiel dont sont l'objet les garçons et les filles.

D'autre part, des élèves avancent dans leur témoignage que la performance académique des filles aurait pour effet de les soustraire à certaines règles disciplinaires. Ayant satisfait les enseignants (es) sur le plan de la performance académique, ceux-ci auraient tendance à tolérer davantage les écarts disciplinaires des filles. Par ailleurs, selon les élèves, les enseignantes et les enseignants seraient plus enclins à accorder des permissions ou faveurs quelconques aux filles, au détriment des garçons. À cet effet, Kramer (1988) avance que l'élève idéal correspondrait à « une petite fille modèle » et que l'école valoriserait les petites filles modèles. Aussi, les filles seraient mieux socialisées à accepter le rôle d'étudiante, selon Kramer (1988). D'autre part, il est permis de dire que les garçons des écoles québécoises, à l'instar des élèves africains, sont eux

aussi confrontés à un « régime des genres » (Dunne et al., 2005; Kuleana, 1999; Mirembe & Davis, 2001), en ce sens que dans une mesure moindre ou variable, ils adoptent des rôles associés aux deux sexes où la femme se subordonne à l'homme. Le garçon aura donc tendance à défier davantage l'autorité lorsqu'elle a un visage féminin.

De plus, les directions d'écoles sont aussi pointées du doigt quant à la sévérité des sanctions imposées aux élèves des deux sexes. Des mesures plus coercitives seraient entreprises auprès des garçons : retenues, réflexions écrites, fiches disciplinaires, téléphones aux parents, et pour les filles, avertissements verbaux. Pourtant, être mis rapidement au banc des accusés pour une blague banale que la plupart des garçons ne perçoivent pas comme des dérangements laisse un message lourd de sens qui les affecte plus qu'on ne le croit, selon Lajoie (2003).

Bref, les écarts disciplinaires des filles semblent provoquer plus d'empathie chez les enseignants (es), alors que ceux-ci seraient plus intransigeants envers les garçons. Enfin, de l'avis de certains élèves, le personnel de l'école aurait tendance à être plus sévère à l'endroit des garçons que des filles, constat confirmant les propos de Duru-Bellat (1990) à l'effet que les filles bénéficieraient de la part des maîtres et maîtresses d'un préjugé favorable à leur égard, mais se limitant, selon elle, aux aspects « comportementalo-disciplinaires ».

Enfin, nous tenons à préciser à ce stade que, des événements s'étant produits en mathématique (36), la majorité de ceux-ci impliquent un enseignant en particulier ayant été très contesté dans son milieu, à la fois par la direction, les parents et les élèves, en raison de ses différents agissements et de ses approches différenciées à l'égard des filles et des garçons. Les 33 incidents s'étant déroulés en mathématique, dont une majorité implique cet enseignant, ne permettent donc pas d'inférer une aussi forte récurrence de la présence d'enseignants de sexe masculin dans un tel contexte. Il n'en demeure pas moins que les incidents rapportés impliquant cet enseignant doivent être pris dans un contexte élargi, visant à décrire les stéréotypes sexuels véhiculés par l'ensemble des enseignants (es) et à faire la lumière sur les contextes de leurs manifestations.

5.2 Le commentaire informel

D'emblée, cette catégorisation de ces 91 incidents a été plus difficile à produire dans le contexte de la présente étude du fait que ces manifestations éminemment sexistes échappent au curriculum planifié des apprentissages académiques, mais s'inscrivent tout de même dans ce qui est permis d'appeler le « curriculum caché ». Par ailleurs, les propos des enseignants (es) dans le présent contexte peuvent s'expliquer à travers une prise en compte des théories élaborées dans le champ de la psychologie sociale, et plus précisément celles concernant les représentations sociales. Les représentations sociales sont une forme de connaissance courante dite de sens commun, socialement élaborée et partagée, car elle se constitue à partir d'expériences, mais aussi d'informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale. Les représentations sociales orientent les conduites et les communications (Jodelet, 1993).

En s'en remettant aux représentations qu'ont les enseignantes et les enseignants des rôles associés à chacun des deux sexes, il leur arrive d'énoncer de manière plus souvent consciente qu'inconsciente - c'est le cas du commentaire informel - des caractéristiques d'ordre intellectuelle, psychologique ou physique qui s'avèreraient, selon leur conception, « propres » aux garçons et aux filles. Ces affirmations sont alors éminemment porteuses de stéréotypes sexuels pour ne pas dire purement sexistes. D'autre part, il arrive aussi aux enseignantes et aux enseignants de formuler des prédictions quant aux chances de réussite académique, aux possibilités d'avancement professionnel, et, plus largement, aux possibilités d'épanouissement complet des garçons et des filles. Enfin, l'opinion discriminante se veut une affirmation non fondée, irrationnelle et extrêmement sexiste relevant d'une conception biaisée de l'homme et de la femme. Comme les élèves le font remarquer, il arrive souvent que cette opinion soit formulée sur un ton humoristique ou ironique, n'enlevant rien au fait qu'elle puisse choquer les élèves ou les laisser perplexes.

D'abord, à la lecture des incidents, nous pouvons observer que la majorité des commentaires formulés portant sur le potentiel intellectuel des élèves proviennent d'enseignants de sexe masculin, et ce, dans une proportion de 79 %. Les commentaires sont dirigés de façon

égale à l'endroit des élèves masculins et féminins. Quelque 29 % des incidents se sont déroulés en mathématique. Les élèves dénoncent des propos qu'ils considèrent eux-mêmes comme non fondés, portant sur des comparaisons faites à propos du rendement intellectuel (quotient) des garçons et des filles – propos valorisant plus souvent qu'autrement ces dernières.

Ensuite, les élèves ont indiqué qu'une majorité d'enseignants masculins formulent des commentaires sur les particularités psychologiques des hommes et des femmes (80 %) et davantage de garçons s'en plaignent (60%), du fait que ces caractéristiques énoncées les désavantagent le plus souvent. Par exemple, les garçons n'aiment pas se faire dire qu'ils ne pensent qu'au sexe, tout comme les filles n'aiment pas se faire dire qu'elles chialent tout le temps. Aussi, une plus forte proportion des incidents rapportés par les élèves ont lieu dans des cours liés à l'étude des comportements humains (économie, géographie, enseignement moral et religieux). Toujours selon les élèves, les propos tenus par les enseignantes et enseignants, même dans le contexte de l'étude des sciences humaines, ne seraient pas dépouillés de généralisations abusives quant aux conceptions des rôles de genre. Cette sous-catégorie contient 11 incidents impliquant tous un enseignant masculin mais rapportés de façon assez égale par les garçons et les filles.

Les prédictions de réalisations quant à elles se révèlent être des prophéties soutenues par de fausses perceptions qui risquent de provoquer chez l'élève concerné (e) un nouveau comportement pouvant valider des attentes quelconques ou les fausses perceptions initiales. Nous remarquons que ces commentaires portent très souvent sur les perspectives de réussite académique et professionnelle des élèves. Il est connu que les interventions en vue de l'orientation et l'insertion professionnelle (Trottier, Cloutier et Laforce, 1994) sont porteuses de différenciations basées sur le sexe et la classe sociale. Les prédictions de réalisations sont soutenues par un certains nombre d'attentes à l'égard des élèves des deux sexes. Comme Baudoux et Zaidman (1992) l'affirment, les enseignantes et les enseignants n'ont souvent pas conscience des biais que leurs stéréotypes ou leurs attentes introduisent à la fois dans leurs perceptions des comportements des jeunes et dans leurs perceptions de leurs propres interventions.

Enfin, l'opinion discriminante se veut une affirmation non fondée, irrationnelle et extrêmement sexiste relevant d'une représentation erronée de l'homme et de la femme. Ces propos sont évidemment préjudiciables sur la base de l'appartenance à un sexe. Ces commentaires témoignent de manière évidente des manifestations des comportements sexistes adoptés par les enseignantes et les enseignants. Parmi les incidents répertoriés par les élèves et relatifs à cette sous-catégorie, dans 100% des cas, des enseignants masculins étaient impliqués. Majoritairement, comme l'indique le contenu des incidents rapportés, les propos tenus sont ici très irrévérencieux à l'endroit de la femme.

Un fait aussi à noter, plus que pour toutes les autres catégories et sous-catégories, des élèves ont omis d'indiquer le domaine (matière) où se sont déroulés les incidents. Peut-être serait-ce que le caractère fort répréhensible de quelques commentaires d'enseignants (es) auraient gêné des élèves au point qu'ils et elles auraient craint certaines formes de représailles possibles du fait de dénoncer ces mêmes propos à travers la présente étude. Cela ne demeure qu'une hypothèse que nous nous gardons de confirmer ou d'infirmier. Par ailleurs, les élèves font souvent remarquer que ces commentaires sont très souvent formulés sur un ton humoristique ou ironique. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont empreints d'une forte connotation sexiste.

5.3 L'attention accordée aux élèves

Des biais de sexe interviennent fréquemment dans le comportement des enseignantes et des enseignants dans leurs manières d'accorder de l'attention aux élèves. De façon générale, cela est observable à travers la quantité et la qualité des interactions maître-élève. Nous avons donc établi une taxonomie représentative de certaines situations où les comportements stéréotypés de la part du maître nous paraissent les plus évidents. Remarquons d'abord que beaucoup plus de filles (60) que de garçons (18) ont relevé un incident relatif à cette catégorie. De plus, dans 82% des cas, des enseignants masculins étaient aussi impliqués, plus précisément dans les domaines des mathématiques (37%), de l'éducation physique (14%) et de l'enseignement du français (14%).

Dans l'attention accordée aux élèves, les biais de sexe apparaissent surtout dans le contexte de 7 familles de situations : *réponse de l'enseignant (e) aux questions posées (19)*, *accord du droit de parole (16)*, *choix d'élèves pour une tâche donnée (15)*, *la distribution de compliments et marques d'encouragement (7)*, *aide apportée aux élèves (5)*, *questions posées aux élèves (3)*, *contestation des élèves (2)*. D'autres manifestations des biais de sexe à travers les attentions accordées aux élèves sont observables, et ce, particulièrement au plan du temps passé à interagir en compagnie d'élèves de l'un des deux sexes, de la qualité ou de la teneur des propos échangés et dans la nature des échanges. Nous avons regroupé 11 incidents dans une sous-catégorie que nous avons nommée *autres formes d'attentions*.

Par ailleurs, les biais de sexe semblent être introduits à la fois dans des formes d'interactions de type verbal (46,2%) et non verbal (37,2%). Cela confirme d'autres résultats d'études menées sur la question. Les enseignants et les enseignantes auraient parfois tendance, de manière consciente ou inconsciente, à poser des questions, à répondre plus spontanément ou naturellement aux questions posées, à donner la parole, à offrir de l'aide, ou à distribuer des compliments et des marques d'encouragement à des élèves d'un sexe en particulier. Nos résultats d'étude confirment à certains égards ceux de Zaidman (1996) à l'effet que les enseignants – qu'ils soient hommes ou femmes – accordent spontanément plus d'attention aux garçons qu'aux filles; passeraient plus de temps dans les échanges autour de certaines questions avec les garçons qu'avec les filles. Pour nous, cela peut aussi dépendre de la nature des discussions et de la discipline à l'étude. Les sujets de nature politique (en géographie), par exemple, entraîneraient des échanges plus soutenus entre l'enseignant (e) et l'élève masculin. On observera le contraire en enseignement moral et religieux où les filles tendent à s'exprimer davantage. Les interactions plus fréquentes avec les garçons en éducation physique relèveraient d'un niveau d'attentes plus élevé de la part de l'enseignant (e). On questionnerait davantage les filles dans le domaine des langues (en français), croyant qu'elles sont plus compétentes, et ainsi cela permettra de sauver du temps dans le déroulement des activités de la classe. Cependant, on constate qu'en classe scientifique, les enseignantes et les enseignants posent plus de questions aux garçons, elles et ils encouragent plus les garçons. Les garçons prennent plus d'initiatives et reçoivent plus de *feed-back*.

Les élèves semblent aussi assez sensibles au fait que leur enseignant (e) entreprendrait des propos et aurait des comportements que l'on juge être modalisés en fonction du sexe de l'élève. Selon les élèves, des enseignantes et des enseignants interagiraient davantage et passeraient plus de temps avec des élèves d'un des deux sexes. Les élèves le remarquent simplement par sa présence (observations parfois subtiles quant au degré d'enthousiasme de l'enseignant (e)) au sein d'un groupe d'élèves donné ou plus précisément lors de discussions ou de contacts de nature plutôt informelle (en dehors de la classe; lors de sorties éducatives; activités parascolaires).

Enfin, les élèves ont aussi souligné, comme l'a démontré l'étude de Eccles (1985), que les garçons reçoivent plus d'attention de la part des enseignantes ou des enseignants, qu'ils ont plus d'opportunités de participer à la vie de classe et que la nature des attentes des enseignantes et des enseignants varie encore selon le sexe de l'élève.

5.4 L'évaluation

Au sujet de l'évaluation, nous avons tenté ici de relever certaines iniquités à travers la distribution de compliments et de critiques portant sur le travail de l'élève. Ces iniquités, telles que perçues par les élèves se traduisent de manière écrite (22,7%) ou verbale (62,1%). La catégorie *évaluation* regroupe 15% des incidents consignés. Par ailleurs, 35 filles et 31 garçons ont raconté un événement s'étant déroulé pendant leur passage au secondaire. Dans 73% des cas, des enseignants masculins sont identifiés, et ce, principalement dans les domaines de l'enseignement du français, de l'éducation physique, de l'économie et des mathématiques. De plus, le nombre total des enseignants masculins impliqués dans les incidents répertoriés correspond aux mêmes domaines scolaires où l'on recense les plus nombreux témoignages de la part d'élèves.

L'analyse des données a permis d'inférer deux contextes où les enseignantes et les enseignants portaient un jugement sur le travail réalisé par les élèves : lors de l'évaluation verbale du travail de l'ensemble du groupe-classe (propos tenus par l'enseignant (e) devant la classe) (68%) et lors de l'évaluation individuelle (écrite ou verbale) (32%). L'évaluation est source d'iniquités dans la mesure où elle favorise davantage un sexe au détriment de l'autre et

où, fréquemment, selon les élèves, une comparaison est faite au sujet du rendement et des résultats obtenus par les garçons et les filles. Pour les élèves, ces évaluations sont souvent accompagnées de commentaires ou de considérations généralisantes, brimant ainsi des élèves qui se sont efforcés à correspondre aux exigences ou aux attentes de l'enseignante ou de l'enseignant : « Les filles ont mieux réussi l'examen parce qu'elles écoutent plus attentivement... »

Par ailleurs, nous avons regroupé un certain nombre d'incidents (15,2%) dans une sous-catégorie que nous avons appelé *évaluation prédictive*. Cette forme d'évaluation constitue dans les faits une pré-évaluation du travail de l'élève liée aux attentes de l'enseignant (e). Les attentes correspondent à des prévisions que l'enseignant (e) formule à l'égard de l'élève à partir de son expérience, de ses croyances, de ses préjugés (Morency, 1993). Selon l'étude de Morency et Bordeleau (1995) portant sur l'effet pygmalion, les variables associées à l'apparence physique, au comportement, aux capacités physiques et intellectuelles peuvent être à l'origine des attentes d'un individu. Pour ces chercheurs, la présence d'une seule de ces variables peut parfois provoquer des attentes dites « rigides », tandis qu'à d'autres occasions, celles-ci peuvent provenir d'une association de plusieurs variables. Nous croyons qu'à ces variables doit être ajoutée celle de l'appartenance à un sexe. L'étude de Rosenthal et de Jacobson (1968) ainsi que celle de Morency et de Bordeleau (1995) ont montré clairement la corrélation entre le degré d'attentes des enseignantes et des enseignants et le niveau de réussite des élèves. Comme le suggèrent les propos des élèves, les enseignants (es) favoriseraient parfois même un sexe au détriment de l'autre dans la correction d'examens (évaluation écrite), cela étant intimement lié aux attentes des enseignants (es) à l'égard du rendement attendu des filles et des garçons. Des études menées dans les années 1960 et 1970 révélaient la présence de différences liées à l'appartenance à un sexe au plan de la qualité et de la quantité des commentaires positifs et de critiques (verbales) des travaux écrits d'élèves (Dweck, Davidson, Nelson et Enna, 1978;). Dweck et ses collègues (1978) avançaient que les garçons des écoles primaires recevaient la majorité des *feedback* positifs pour leurs performances académiques et la plupart des *feedback* négatifs pour des raisons d'ordre disciplinaire, alors que cela était tout à fait l'inverse pour les filles. En 1978, Dweck, Davidson, Nelson et Enna, après avoir observé des classes de 4^e et de 5^e année, affirmaient que les commentaires des enseignants (es) variaient en fonction du sexe de

l'élève. Les compliments adressés aux filles concernaient surtout la netteté de leur travail; les garçons étaient par contre complimentés pour leurs compétences intellectuelles. Cela demeure tout à fait observable dans le domaine des mathématiques et des sciences. Les commentaires négatifs pour les garçons concernent l'absence de motivation et la non-observance des règles qui entraînent une évaluation négative; mais pour les filles, c'est la pauvreté de la performance intellectuelle. Delamont (1990) soulignait également les interactions différentes des enseignants (es) avec les filles et les garçons, même dans les écoles dites innovatrices. La présente étude ne permet pas de trancher aussi clairement. Ajouté à l'évaluation de l'aspect comportemental de l'élève, le travail des garçons serait plus fréquemment l'objet d'une évaluation négative, et ce, de façon assez visible – évaluation souvent établie en comparaison de celle faite du travail des filles et des attentes plus élevées à l'égard de ces dernières.

Rappelons que selon Adler, Kless et Adler (1992), étudier et bien travailler ou réussir à l'école viendrait sensiblement en contradiction avec la perception des caractéristiques qu'ont les garçons de la masculinité. Ces caractéristiques leur paraîtraient efféminées. Par ailleurs, résistant de plus en plus aux stéréotypes féminins, les filles se montrent, dans la poursuite de l'excellence, de plus en plus rebelles aux prescriptions de passivité et de soumission relatives aux rôles de sexe [...]. En revanche, l'adhésion des garçons aux stéréotypes masculins réduirait la gamme de leurs comportements et limiterait leur réussite (Mosconi, 1998). Notre étude suit plutôt cette tendance. Contrairement à Forest (1992), nous hésitons à affirmer que les enseignantes et les enseignants fonderaient aujourd'hui plus d'espoir sur les garçons que sur les filles, puisque le contraire est aussi observable, et ce, particulièrement en contexte d'activités suscitant l'introspection (enseignement religieux), la lecture et l'écriture. Dans ces situations, selon les élèves, les enseignantes et enseignants tendent à démontrer un intérêt plus manifeste pour le travail des filles que pour celui des garçons. Cet intérêt se traduit parfois par des comportements verbaux (lire à haute voix la production écrite d'une élève) ou non verbaux : des signes subtiles d'écoute active (reformulation) ou dans l'attribution inéquitable du droit de parole.

Enfin, ajoutons que les principales sources d'iniquités dans l'évaluation résideraient en contexte d'évaluation verbale du travail effectué en classe (20 incidents sur 66). Cette

conclusion confirme les résultats obtenus par Thomas (1983) dans une étude sur les interactions maître-élève en tenant compte de la variable « sexe ». Tout comme l'énonce Lajoie (2003), il nous apparaît aussi que les enseignants (es) devraient davantage se questionner sur la signification et la qualité des activités menées en classe au lieu de s'en remettre à des comparaisons non fondée et catégorisantes du type : « *Les garçons travaillent moins bien que les filles en équipe.* »

La différenciation du genre est une occasion privilégiée de mettre en relief des projets éducatifs audacieux, des méthodes et des stratégies pédagogiques plus diversifiées en vue d'une réussite éducative et scolaire égalitaire pour les filles et les garçons. Selon Lajoie (2003), il faut rejoindre chacun et chacune dans sa façon d'être, de faire, d'apprendre et de vivre ensemble. Il existe une panoplie d'approches pédagogiques connues et expérimentées qui peuvent convenir à chaque adulte enseignant et à chaque élève apprenant. Pour Lajoie (2003), l'instauration de la réforme de l'éducation au Québec ces dernières années permettra une plus grande démocratisation des chances de réussite. Nous nous permettons, en ce qui nous concerne ici, de dire que cela sera possible dans la mesure où les formes parfois subtiles d'évaluation du travail de l'élève seront comprises, conscientisées et mises de l'avant par les enseignants et enseignantes - l'appréciation du travail de l'élève ne se traduisant pas toujours et uniquement par un résultat chiffré au haut d'une feuille d'examen.

5.5 La ségrégation par le sexe

La ségrégation par le sexe concerne des cas où l'enseignant (e) sépare les élèves simplement sur la base de leur appartenance à un sexe (division marquée des deux sexes). Les garçons et les filles peuvent être amenés, par exemple, à effectuer des tâches différentes dans le cadre d'un cours ou avoir à satisfaire à des exigences discriminantes selon le sexe.

Un peu plus de 13% de tous les incidents identifiés sont relatifs à la ségrégation par le sexe. Par ailleurs, 33 témoignages proviennent de filles contre 23 de la part des garçons. Cette catégorie arrive au 5e rang de toutes les autres catégories. D'abord, dans 89% des cas, des enseignants masculins étaient impliqués dans un incident. Par ailleurs, il ressort de la présente

catégorie que les incidents se sont passés majoritairement dans le domaine de l'éducation physique (63,2%). Les élèves ont aussi dénoté, dans une proportion de 14%, des incidents s'étant déroulés en dehors du cadre de la classe et n'impliquant pas toujours un (e) enseignant (e), mais parfois un(e) autre intervenant(e) de l'école. Dans les cours d'éducation physique, un enseignant masculin était impliqué dans 100% des cas relevés; le pourcentage était le même (100%) pour les événements hors classes relatés.

Des élèves mentionnent qu'il arrive que l'enseignant(e) divise très clairement le groupe d'élèves en deux, simplement sur la base de leur appartenance à un sexe, comme l'ont démontré certains incidents, et ce, surtout en éducation physique. Il arrive aussi qu'une différenciation sur la base de l'appartenance à un sexe soit observable à travers la nature d'une tâche à accomplir ou au regard des exigences de l'enseignant(e) pour une même tâche demandée aux garçons et aux filles. En effet, 16 incidents sur 34 sont liées au domaine de l'éducation physique, dont 14 concernent une ségrégation liée à la nature différente d'une tâche à accomplir : par exemple, on prend pour acquis que les filles préféreront le volley-ball au hockey cosom pour les séparer des garçons. En biologie, deux incidents assez évocateurs liés à la nature de la tâche à accomplir impliquent des enseignantes ainsi que un en anglais impliquant un enseignant. Quant à la ségrégation liée aux exigences d'une même tâche, deux événements sur cinq ont aussi été relevés en éducation physique et dans la même proportion, en géographie. Aussi, neuf incidents n'ont pu être liés au contexte de la classe ou à un domaine scolaire en particulier, mais ils convergent tous vers une même réalité, celle voulant que l'on requière toujours les garçons pour accomplir des tâches demandant « une force physique ». Ces incidents sont considérés comme faisant partie d'une forme de ségrégation liée à la différence d'une tâche à accomplir.

Pour sa part, Sadker (1983) affirmait que les élèves (surtout les filles) percevaient la présence de stéréotypes dans les pratiques enseignantes à travers les activités qui leur étaient proposées. Les élèves, dans le cadre d'une activité, vont eux-mêmes, sans que cela soit demandé par l'enseignant (e), se regrouper avec d'autres élèves du même sexe. Sadker (1983) avançait même que cela était le cas à chaque fois que l'occasion était donnée aux élèves de le faire. Selon ces mêmes chercheurs, ces regroupements accentueraient la division marquée des sexes ainsi que l'adhésion aux stéréotypes sexuels. À l'heure où survient à nouveau le fameux débat sur la non-

mixité complète ou partiel à l'école, nous devons tenir compte des présentes recherches. Ainsi, dans une mesure dépassant la simple réalité de la classe, des études britanniques et américaines confirment que la mise en place de structures séparées ne montre pas une amélioration significative des apprentissages des filles et des garçons. Même que pour ces derniers, les enseignants (es) auraient tendance à ajuster à la baisse leurs objectifs d'apprentissage.

Par conséquent, nous ne pouvons dans le présent cadre évacuer la présence du phénomène de l'effet Pygmalion. Les élèves sont soumis à des conditions d'apprentissage différenciées selon la nature des attentes dont ils sont l'objet (Morency, 1990). Ce phénomène réfère à la théorie selon laquelle l'enseignant (e) développe des attentes à partir des premières perceptions qu'il ou elle a de ses élèves. Ces attentes peuvent ensuite influencer ses comportements d'enseignement qui eux agissent sur les perceptions et les comportements des élèves. Des attentes plus élevées de la part des enseignants (es) à l'endroit des garçons légitiment le fait qu'en éducation physique, des élèves dénoncent que très fréquemment, l'enseignant (e) choisisse un garçon au détriment d'une fille pour faire une démonstration devant le groupe (incident récurrent).

De plus, il est à noter que les interactions individuelles entre l'enseignant (e) et ses élèves constituent un indice particulièrement révélateur de la nature des attentes de l'enseignant (e). À titre d'exemple, en éducation physique, les professeurs interagissent plus fréquemment et de façon plus positive envers les élèves pour lesquels ils entretiennent des attentes élevées (Martinek et Karper, 1984). Effectivement, en classe d'éducation physique, lorsque les élèves sont regroupés entre filles et garçons, plusieurs élèves dénoncent le fait que l'enseignant passe plus de temps avec les garçons qu'avec les filles.

Bien que ces constats confirment l'omniprésence du phénomène pygmalion en éducation physique, ceux-ci soulèvent quelques interrogations auxquelles Martel, Gagnon et Pelletier-Murphy (trois chercheurs provenant d'universités québécoises différentes) cherchaient à répondre en 2006. En effet, les circonstances qui précèdent ou provoquent les interactions entre l'enseignant et des élèves pour lesquels il entretient des attentes faibles (AF), moyennes (AM) ou élevées (AE) sont-elles différentes? De plus, les interactions individuelles sont-elles davantage

reliées à la réalisation de tâches d'apprentissage, de tâches d'organisation ou à des aspects personnels selon que les enseignants s'adressent à des élèves marqués d'AF ou d'AE? Les réponses à ces deux questions permettront peut-être du même souffle de jeter un éclairage intéressant sur le phénomène de ségrégation des sexes dans le contexte de la classe.

5.6 Le commentaire formel

Le commentaire formel est spécifique au contenu académique ou à la réalité proprement dite de la classe et peut aussi gêner l'atteinte de l'équité des sexes. Il s'agit d'un propos tenu par l'enseignant (e), mettant en doute les possibilités de voir l'élève réussir et s'épanouir dans une discipline donnée.

Dans 8,8 % des cas, les incidents rapportés par les élèves ont trait au commentaire formel d'une enseignante ou d'un enseignant. De tous ces incidents, 22 sont relatés par des garçons contre 16 de la part des filles. Dans plus de 80 % des cas, des enseignants masculins étaient mentionnés. Parallèlement, les événements en question se seraient déroulés majoritairement en éducation physique (41,7 %) et en mathématiques (19,4 %).

Dans 100% des cas, le commentaire formel se traduit par une comparaison que fait l'enseignant (e) entre les garçons et les filles, renforçant ainsi certaines fausses représentations des talents, des aptitudes et des motivations des élèves des deux sexes. Nous observons que les stéréotypes sexistes véhiculés en éducation physique et dans le domaine des sciences (mathématiques) briment toujours l'épanouissement des filles dans ces domaines. L'étude de Féat et Salomon (1991) sur la perception des enseignantes et des enseignants face aux rôles sexuels des filles et des garçons conclut que les enseignants (es) semblent percevoir les filles et les garçons différemment et leur attribuent des caractéristiques qui correspondent aux stéréotypes des rôles de sexe. Pour Gilbert (1990), les attentes envers les élèves étaient aussi teintées de sexisme.

Plus précisément, le contexte social devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performance, d'image de soi, d'attitudes, de stratégies

interpersonnelles. Une problématique actuelle en psychologie sociale est de comprendre les différences entre les sexes comme dépendantes du degré de visibilité, dans les situations sociales, du rapport de domination entre catégories de sexe, ce rapport induisant des stratégies différenciées liées aux appartenances des sujets à un groupe dominant ou dominé. Par exemple, au cours d'une discussion jusque là « purement scientifique » qui tourne à son désavantage, un chercheur homme peut avoir intérêt à activer les « schémas de genre » (les stéréotypes sexuels) avec sa collègue, « vous dites cela parce que vous êtes une femme », ou encore par un compliment portant sur l'apparence physique, pour rabattre les femmes sur leur prétendue spécificité (en l'occurrence incompatible avec la science). Le contexte de la classe au secondaire ne semble pas échapper à l'analyse de cette problématique : « *Mon prof de technologie (un homme) faisait souvent des blagues sexistes et, quand j'avais de la difficulté dans mon projet, il semblait dire que c'était normal, car j'étais une fille.* » (060M16-5). Les enseignants et les enseignantes cherchent alors parfois à expliquer les comportements individualisés en fonction de la variable sexe. En d'autres mots, ils et elles auraient des comportements individualisés en fonction de l'appartenance de l'élève à un groupe (le sexe) et non en fonction de la personne de l'élève (Fenema et Peterson, 1985). Les enseignants (es) du secondaire mentionnés (es) dans l'étude continuent, selon les élèves, à encourager l'adhésion à certains rôles de sexe, ce qui n'est pas sans effet sur leur choix de carrière professionnelle. Carpentier et Turcotte dénonçaient encore en 1988 le faible intérêt des filles pour les métiers non traditionnels. En 2007, l'équilibre des sexes n'est toujours pas observable dans certaines filières d'études universitaires, où cette fois, les garçons se retrouvent de plus en plus absents.

ÉNONCÉ – B –

5.7 Des élèves expliquent le comportement des enseignants (es)

La typologie des explications (tableau 4.8.0.1) élaborée précédemment nous permet de conclure que les élèves perçoivent fréquemment ce qu'ils considèrent être des préjugés entretenus par les enseignants (es) à l'égard des filles ou des garçons. Ils y sont très sensibles. Ils mentionnent les traitements différentiels – manifestations concrètes des préjugés relevés – dont ils sont l'objet, et ce, principalement en contexte du cours d'éducation physique et en celui de l'enseignement du français (langue maternelle).

Des iniquités subsistent dans la quantité et la qualité des interactions maître-élèves. Entre autres, les garçons semblent interagir davantage avec les enseignants (es) en éducation physique et ces derniers auraient tendance à présenter des activités pédagogiques reflétant des conceptions préétablies (préjugés) quant aux goûts des élèves pour les différentes activités sportives et à leurs capacités à s'y investir en fonction de leur sexe.

D'autre part, les élèves émettent des hypothèses quant aux antécédents ou à la vie passée des enseignants (es) pour expliquer les comportements remarqués. On évoque l'éducation reçue, la famille, la religion, l'état matrimonial et la vie sexuelle. Ces explications ou hypothèses ne sont que pures projections, mais contiennent tout de même la source d'un questionnement profond sur la condition humaine. Ces « projections psychanalytiques » formulées par les élèves sont tout de même intéressantes, puisqu'elles nous renvoient aux fondements mêmes de l'existence de la stéréotypie et au concept de genre. Observables dès l'enfance, les stéréotypes (sexuels) se développent et s'intériorisent en réponse à des interactions avec l'entourage (Brannon, 1999). Bref, cela nous permet de croire que les élèves saisissent ce qui peut alimenter dans la vie d'un homme ou d'une femme la construction des représentations associées aux rôles de sexe.

Il nous faut aussi noter que des élèves perçoivent les comportements décrits comme pouvant, selon eux, s'inscrire dans une stratégie pédagogique utilisée dans le but de les motiver à participer en classe et à obtenir de meilleurs résultats. À cet égard, les élèves n'apprécient pas les

comparaisons établies entre les filles et les garçons par les enseignants (es). Ainsi, dans leurs tentatives tout à fait valables de vouloir motiver les élèves, les enseignants (es) ne mesureraient pas toujours les répercussions négatives de leurs propos stéréotypés (interactions verbales). En effet, des élèves rapportent que le caractère désobligeant de certaines paroles prononcées visant les élèves d'un des deux sexes en particulier, même dites sur un ton humoristique, choquent et dérangeant.

Dans une autre perspective, il appert aussi, dans les explications offertes par les élèves, que le rendement académique (exemple : rendement plus élevé en éducation physique et plus faible dans le domaine des langues chez les garçons) amèneraient les enseignants (s) à véhiculer des biais de sexe. L'obtention de bons résultats académiques, souvent à la faveur des filles, expliquerait selon les élèves la plus grande complaisance de la part des enseignants (es), surtout au plan disciplinaire. Mais en plus, les élèves perçoivent que les enseignants (es) semblent apprécier davantage les élèves passifs, dociles, calmes et obéissants (caractéristiques souvent associées à la « petite fille modèle ») aux élèves indépendants, plein d'assurance et actifs (caractéristiques souvent associées aux garçons). À cet effet, Kramer (1988) ajoute que les filles seraient mieux socialisées à accepter le rôle d'étudiante. De plus, pour Duru-Bellat (1990), les filles bénéficient, de la part des enseignantes et enseignants, d'un préjugé favorable à leur égard, ne se limitant cependant qu'aux aspects comportementalo-disciplinaires.

Les élèves de l'étude conçoivent donc encore à ce jour que « l'élève idéal » correspondrait, aux yeux des enseignants (es), à une « petite fille modèle » et que l'école valoriserait toujours les petites filles modèles (Kramer, 1988). En contrepartie, les garçons retireraient plus de bénéfices que les filles des interactions (positives ou négatives) avec les enseignants (es). Formés par les parents et leurs pairs à une attitude plus hardie, ils acquièrent leur « prime résistance à l'autorité - des trésors d'agressivité et de compétitivité qui leur [servira], dans les phases ultérieures [de leur développement] » (Beudelot et Establet, 1990).

Néanmoins, les traitements différentiels à l'égard des élèves des deux sexes alimentés par les biais de sexe véhiculés par les enseignants (es) sont sources d'injustices qui, de façon claire, ne laissent pas insensibles les élèves.

CONCLUSION

Deux rappels primordiaux auxquels nos maîtres nous ont souvent ramenés en cours de route resurgissent au terme de cette étude : **que cherchions-nous ?** et **que nous ont dit les participants ?** Il n'est pas superflu d'évoquer ici le but premier de notre recherche et la matière brute qu'ont fournie à notre interprétation des incidents relevés par les élèves des écoles ciblées, avant d'en dégager certaines avenues.

Que cherchions-nous ?

L'objet de notre recherche était de découvrir, pour mieux les comprendre, les manières dont se manifestent les stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants, tels que perçus par les élèves du secondaire. Ainsi, nous voulions décrire les stéréotypes sexuels entretenus par les enseignantes et les enseignants dans la relation pédagogique maître-élève à partir du point de vue des élèves. De plus, nous avons pour objectif d'analyser les raisons invoquées par les élèves pour expliquer les stéréotypes sexuels entretenus par leurs enseignantes et enseignants. Cette démarche s'imposait à la suite d'une recension bibliographique nous ayant permis de constater clairement que l'existence de différences entre les élèves des deux sexes amenait les enseignantes et les enseignants à exprimer des représentations particulières auprès de ces derniers.

Que nous ont dit les répondants ?

Les données recueillies auprès des élèves fournissent des indications significatives quant à la nature et au contexte des différentes manifestations des stéréotypes sexuels véhiculés par les praticiennes et les praticiens de l'enseignement secondaire.

Premièrement, au plan de la gestion disciplinaire, même si les élèves ne sont pas directement visés par une sanction ou une réprimande d'un (e) ou d'une enseignant (e), ils sont tout de même extrêmement sensibles et préoccupés par l'application des mesures disciplinaires qu'ils jugent être parfois inéquitables à l'endroit des élèves de l'un des deux sexes. Retenons,

entre autres, quatre motifs mentionnés par les élèves menant généralement les enseignants (es) à une intervention disciplinaire : le chahut (les élèves parlent entre eux et cela agace l'enseignant (e)), les devoirs non faits, les retards injustifiés et le non-respect du code vestimentaire. Selon les élèves, des biais de sexe sont introduits dans les actions entreprises au plan disciplinaire en ce qui concerne la nature, le degré de sévérité et la fréquence des « sanctions » imposées aux élèves. Ces sanctions vont de la réprimande verbale à l'expulsion de classe, en passant par les réprimandes écrites (système de fiches de suivi) et les retenues. Dans ces conditions, les élèves ont fait remarquer que les garçons étaient plus fréquemment réprimandés par les enseignants (es), souvent parce que ces derniers jugent qu'ils parlent trop, dérangent, et qu'ils ne se conforment pas à leurs exigences de travail et aux règles comportementales établies. Les élèves soulignent aussi que les garçons seraient les « récipiendaires » du plus grand nombre de sanctions jugées sévères (expulsions de classe, retenues, communications téléphoniques aux parents, etc.). À l'inverse, les enseignants (es) font preuve de moins d'intransigeance envers les filles concernant les devoirs non faits, les retards et acquiescent plus naturellement aux demandes de permissions (oubli de matériel, absences, toilettes, etc.). Bref, le traitement différentiel appliqué aux élèves par la prise en compte de la variable « sexe » s'avère toujours observable.

Deuxièmement, la connotation fortement sexiste des commentaires informels rapportés par les élèves nous a laissés très perplexes. Les élèves dénoncent le fait que des enseignants (es) avancent des jugements non appropriés ou des conceptions faussées de ce qu'ils considèrent être « le propre » de l'homme ou de la femme sur les plans intellectuel, psychologique et physique. Ces affirmations sont éminemment porteuses de stéréotypes sexuels. Le plus souvent, ces commentaires touchent la dimension psychologique et développementale de l'individu, fille ou garçon. Par ailleurs, les élèves ont majoritairement rapporté les propos des enseignants masculins et, plus fréquemment, les garçons se sont plaints de ce type de commentaires. Aussi, une plus forte proportion de ces incidents ont eu lieu dans des cours liés à l'étude de l'humain (économie, géographie, enseignement moral et religieux). Le caractère désobligeant de ces commentaires formulés à haute voix est frappant : la fille est associée à la « commérate » parce que « chialeuse » et « bitch », tandis que le gars serait plus paresseux au travail et ne penserait qu'au sexe...

Les opinions discriminantes, en plus fort nombre, sont des affirmations non fondées, irrationnelles, méprisantes et extrêmement sexistes relevant d'une représentation erronée de l'homme et de la femme. Elles témoignent aussi de manière évidente des manifestations de la pensée sexiste intégrée par les enseignantes et les enseignants. Selon les élèves, souvent, ces commentaires sont formulés sous le couvert de l'humour, mais ont tout de même pour effet de les choquer et de soulever leur indignation.

Troisièmement, les iniquités de sexe dans la quantité et la qualité des interactions avec les élèves des deux sexes ont retenu notre attention. En effet, les élèves rapportent que de façon parfois subtile, des biais de sexe sont introduits par les enseignantes et les enseignants au contact des élèves. De façon plus précise, il fut intéressant de remarquer que l'introduction des biais de sexe influençait la durée, la qualité et la nature des interactions. La teneur des propos échangés est modulée par les biais entretenus et véhiculés par les enseignants (es). Par exemple, de manière consciente ou inconsciente, les enseignants (es) répondent plus naturellement ou spontanément aux questions posées par les élèves de l'un des deux sexes, il en est de même pour l'attribution du droit de parole. Les enseignants (es) attribueraient des tâches et des responsabilités en fonction du sexe de l'élève, de la même façon qu'ils ou elles distribueraient des compliments et des marques d'encouragement.

Quatrièmement, l'évaluation du travail de l'élève est aussi minée par la présence des stéréotypes sexuels. Les événements décrits par les élèves indiquent que les biais de sexe sont principalement introduits en contexte de l'évaluation verbale du travail de l'ensemble du groupe-classe réalisé durant une période de cours et au moment de la remise d'examens ou de travaux corrigés. Dans ce dernier contexte, les enseignants (es) se prêteraient à des comparaisons injustifiées et catégorisantes des résultats obtenus par les filles et les garçons.

Cinquièmement, les élèves offrent trois principales voies d'explications aux stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants. Ils évoquent que l'introduction des biais de sexe dans la relation maître-élève de la part des enseignants (es) serait le résultat des préjugés entretenus par ces derniers. Ces préjugés seraient modulés en fonction des attentes formulées à l'endroit des élèves des deux sexes. À la lumière de ce que nous ont dit les élèves, il

nous est apparu que les biais étaient majoritairement introduits en contexte de réprimandes verbales (gestion de classe et évaluation du travail des élèves). Des « préjugés » défavorables à l'endroit des filles ont été rapportés principalement en éducation physique. En effet, les filles sont mises à l'écart, interagissent moins avec les enseignants (plus nombreux) et les enseignantes et sentent que l'on exige moins d'elles (attentes moins élevées). Le choix des activités proposées aux élèves serait lui aussi influencé en fonction du sexe, et ce, à la faveur des garçons qui, plus que dans tout autre domaine du curriculum, occupent l'espace physique et sonore de la classe.

D'autre part, les élèves justifient le comportement stéréotypé de leurs enseignants (es) en invoquant leur passé d'homme ou de femme. Ils posent des hypothèses quant à l'éducation qu'ils ou elles auraient reçue et tentent d'imaginer les influences éducatives, familiales, religieuses et culturelles auxquelles ces adultes auraient été soumis au fil de leur existence. Ces « projections presque psychanalytiques » sont intéressantes, puisqu'elles renvoient aux fondements mêmes de la stéréotypie et de la construction de l'identité sociale de l'individu.

Enfin, les élèves prétendent que le comportement stéréotypé des enseignants (es) relèverait parfois de l'utilisation de stratégies pédagogiques ayant pour objectif de les motiver dans l'atteinte de la réussite. Ainsi, à travers une dynamique de comparaisons des comportements et des niveaux de rendement scolaire, les propos formulés par les enseignants (es), surtout en contexte d'évaluation verbale du travail des élèves, tendent au surpassement et à l'émulation des sexes. Faut-il ici mentionner que les commentaires exprimés par les enseignants (es) et rapportés par les élèves nous permettent d'avancer que plus souvent qu'autrement, on positionne les garçons dans un rôle de « comparés » et les filles dans celui de « comparants » - ces dernières constituant la référence à suivre.

Ce que ces résultats nous suggèrent

À l'insu des adultes, l'éducation contribue à renforcer les stéréotypes sexuels. Il n'y a sûrement pas une façon unique et unilatérale d'éduquer les adolescentes et les adolescents. Cependant, bien saisir le monde intérieur du garçon et de la fille peut nous aider à ajuster notre approche éducative ou pédagogique pour les rejoindre dans ce qu'ils sont comme personnes et ainsi mieux les supporter dans l'actualisation de leur plein potentiel. En contexte familial ou

scolaire, les adultes assument un rôle important auprès des jeunes garçons et filles pour les guider vers une démarche de réussite éducative, scolaire et sociale.

Par ailleurs, la grande majorité des membres du personnel en milieu scolaire ne soupçonnent même pas que les garçons et les filles vivent un traitement différencié et stéréotypé dans les diverses interactions qu'ils ont avec eux du côté personnel, éducatif et pédagogique. Ouvrir des chemins pour provoquer une introspection chez les enseignants, les enseignantes et les parents désireux de considérer la possible influence du genre et des stéréotypes sexuels au cœur de leurs relations devient impératif. Plusieurs intervenants demandent très volontairement et activement de l'information sur ce sujet devenu d'actualité au cours des dernières années.

Encore de nos jours, l'école, dans sa mission de socialisation, se doit de préparer pour demain des citoyens autonomes, responsables et démocratiques.

Les retombées de cette étude

Nous souhaitons que cette étude puisse procurer des informations concrètes aux organisations scolaires, aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux futurs (es) praticiennes et praticiens de l'enseignement sur le phénomène du sexisme en éducation. Il nous paraît que la voie des interventions efficaces en vue du succès de tous et de toutes réside dans le développement d'une pensée critique par rapport aux identités de sexe assignées socialement. Celles-ci enferment les personnes dans des rôles sexuels prédéterminés qui limitent le potentiel de chacun.

Finalement, même si ce n'était pas le but premier de cet exercice que d'expliquer les difficultés des garçons à l'école, ce constat a tout de même contribué à orienter le sujet de la présente recherche. Des recherches subséquentes devront faire la lumière sur l'existence de liens probables entre le désintérêt des garçons vis-à-vis de l'école et le fait que les enseignantes et les enseignants introduisent des formes de perceptions et des attitudes qui favorisent et maintiennent en place les différents rôles de sexe par des attentes traditionnelles préconçues à l'égard des filles et des garçons.

En terminant, malgré toutes ces années à militer contre le sexisme, les stéréotypes survivent et se propagent dans la tête des jeunes enfants, faisant en sorte que le combat pour l'égalité entre les sexes est toujours à recommencer. Cette étude portant sur les stéréotypes sexuels véhiculés par les enseignantes et les enseignants, qui sont définis dans la littérature comme limitatifs et réducteurs, a voulu donner la parole aux élèves, à ceux qui vivent cette forme de discrimination au quotidien. À ce juste titre, dans le but de contribuer à enrayer le phénomène de la stéréotypie, le développement d'une pensée critique et ouverte par rapport aux identités de sexe assignées socialement, on s'en doutera, demeure encore une fois un outil particulièrement utile, tant à l'école que partout ailleurs en société.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, P. A., Kless, S. J. et Adler, P. (1992). « Socialization to Gender Roles, Popularity among Elementary School Boys and Girls ». Sociology of Education, n° 3, vol. 65, juillet, pp. 169-187.
- Alloway, N., Frebody, P., Gilbert, P. et Muspratt, S. (2002). Boys, literacy and schooling : expanding the repertoires of practice. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training. 234 p.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 617 p.
- Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu, Paris, PUF.
- Bascow, S. (1980). Sex-role stereotypes : Traditions and alternatives. Monterey CA : Brooks/Cole. 384 p.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1990). Les filles et les garçons dans la compétition scolaire, Données sociales, pp. 344-347.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). Allez les filles!, Paris : Seuil. 409 p.
- Baudoux, C. et Noicent, A. (1993). « Rappports de sexe dans les classes du collégial québécois ». Revue canadienne de l'éducation, n° 2, vol. 18, pp.150-167.
- Baudoux, C. et Noicent, A. (1995). « Réussite scolaire et genre ». Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), Les Cahiers du LABRAPS, série Études et documents, Université Laval : École et gestion de la diversité, vol. 19, pp. 227-256.

- Baudoux, C. et Noicent, A. (1998). « Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial ». Revue des sciences de l'éducation, n° 2, vol. 24, pp. 355-378.
- Baudoux, C. et Zaidman, C. (1992). Égalité entre les sexes - mixité et démocratie, Paris : Éditions L'Harmattan. 301 p.
- Bégin, L., Bleau, M., et Landry, L. (2002). L'école orientante. La formation de l'identité à l'école, Québec : Logiques. 112 p.
- Belloti, E.G. (1973). Du côté des petites filles, Paris : Éditions des femmes. 255 p.
- Blom, G.E., Waite, R.R., et Zimet, S.A. (1970). « Motivational content analysis of children's primers ». Dans H. Levin et J.P. Williams, Basic studies on reading, New York : Basic Books. 283 p.
- Borstein, R. (1980). Sexism in education, US Department of Education. Women's Educational Act Program.
- Bouchard, P., Coulombe, L. et St-Amant, J.-C. (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe : Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, n° 6, vol. 1, pp. 32-112.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire, Montréal : Les éditions du remue-ménage, pp. 241-248.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C. et Gagnon C. (2000). « Pratique de la masculinité à l'école québécoise ». Revue canadienne de l'éducation, n° 2, vol. 25, pp. 73-87.
- Brannon, L. (1999). Gender : Psychological Perspectives, Massachusset, Allyn and Bacon.

- Carpentier, R. et Turcotte, C. (1988). Les filles et les formations non traditionnelles: de l'intérêt mais beaucoup d'obstacles: Études des facteurs pouvant limiter l'accès des filles aux formations traditionnelles. Ministère de l'Éducation. Québec.
- Chiland, C. (1998). « La construction de l'identité sexué ». Enfance et psy, vol. 3, pp. 9-25.
- Choon L, Quek, F.L. Wong, A. et J. Fraser, B. (2005). « Student Perceptions of Chemistry Laboratory Learning Environment, Student-Teacher Interactions and Attitudes ». Dans Secondary School Gifted Education Classes in Singapore, Research in Education, vol. 35, pp. 299-321.
- Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescence, Boucherville : Gaëtan Morin. 326 p.
- Colley, A., Berman, E. et Van Millingen, L. (2005). « Age and Gender Differences » Dans Young People's Perceptions of Sport Participants, Journal of Applied Social Psychology, n° 7, vol. 35, pp. 1440-1454.
- Conférence prononcée dans le cadre d'animation pédagogique. (1992). L'importance de la relation professeur-étudiant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Québec : Université Laval. 44 p.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Québec. 91 p.
- Davies, B. (1993). Shards of glass, St Leonards: Allen et Unwin.
- Delamont, S. (1990). Sex Roles and the school, London et New York : Routledge, 2nd edition. 153 p.
- Descarries-Bélanger, F. (1980). L'école rose...et les cols roses, Montréal : Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin. 128 p.

- Diekman, A. B. et Eagly, A. H. (2000). « Stereotypes as Dynamic Constructs : Women and Men of the Past, Present, and Future ». Personality and Social Psychology Bulletin, n° 10, vol. 26, pp. 1171-1188.
- Doise, W. (1985). « Les représentations sociales : définition d'un concept ». Connexion, vol. 45, pp. 243-253.
- Doraï, M. (1985). « Cadres d'études des stéréotypes sociaux et ethniques ». Cahiers de sociologie économique et culturelle, n° 3, juin, pp. 159-171.
- Doraï, M. et Ewa S. (1991). « Niveaux d'analyse dans l'étude des stéréotypes ». Revue québécoise de psychologie, n° 2, vol. 12, pp. 49-69.
- Dubet, F. (1991). Les lycéens, Paris : Seuil. 409 p.
- Dunne, M., Humphreys, S. et Leach, F. (2006). « Gender violence in schools in the developing world ». Gender and Education, n° 1, vol. 18, pp. 75-98.
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Dzama, F. et Assamoah, A. (2005). Schools as gendered institutions: the impact on retention and achievement, London : DFID. 201 p.
- Dunnigan, L. (1975). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec, Le Conseil du Statut de la femme. 184 p.
- Duru-Bellat, M. (1990). L'école des filles: Quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris : L'Harmattan. 229 p.

- Duru-Bellat, M. (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, 2^e partie: La construction scolaire des différences entre les sexes ». Revue Française de Pédagogie, n° 110, pp. 75-109.
- Duthoit, M. (1988). « L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20 000 élèves des écoles ». Éducation et formations, n° 16, pp. 3-13.
- 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, n° 14, pp. 268-276.
- Eccles, J. et Blumenfeld, P. (1985). Classroom Experiences and Student Gender: Are there Differences and do They Matter? The Development of Children's Friendship, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 322-333.
- Evans, T. (1988). A Gender agenda, a Sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools, Sydney : Allen and Unwin. 162 p.
- Féat, D. et Salomon, A. (1991). « L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons : une problématique complexe ». Revue des sciences de l'éducation, n° 2, vol. 17, pp. 223-243.
- Felouzis, G. (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons ». Revue française de sociologie, n° 2, vol. 34, pp. 199-222.
- Fenema, A. et Peterson, P. (1985). « Autonomus Learning Behavior : A Possible Explanation of Gender Related Differences in mathematics ». Dans L.C. Wilkinson et C. Marret, Gender Influences in Classroom Interactions, New York : Academic Press, pp. 17-35.
- Flanagan, J. C. (1954). « The critical incident ». Psychological Bulletin, vol. 51, pp. 327-358.

- Forest, L. (1992). « L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons ». Dans C. Baudoux et C. Zaidman, Égalité entre les sexes, Mixité et Démocratie, Paris : L'Harmattan, pp. 41-62.
- Gauthier, B., et al. (2000). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 529 p.
- Gérin-Lajoie, D. (1991). « Les stéréotypes sexistes dans les écoles de langue française de l'Ontario ». Éducation et francophonie : femmes et éducation, n° 3, vol. 19, pp. 44-49.
- Gheeraert-Colaux, A. (1988). Changeons les livres!, Paris, pp. 103-106.
- Gilbert, A. (1990). Les stéréotypes sexistes en milieu scolaire franco-ontarien : un dossier à rouvrir, Ottawa : Action-éducation femmes Ontario. 66 p.
- Guttentag, M. et Bray, H. (1977). Teachers as mediators of sex-role standards : Beyond sex roles. In A. Sargent (dir.). St-Paul : West Pub. Co., pp. 395-411.
- Helton, G.B. et Oakland, T.D. (1977). « Teacher's attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students ». Journal of Educational Psychology, n° 12, pp. 261-265.
- Héroux, L. et Farrel, M. (1985). « Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans ». Revue des sciences de l'éducation, n° 11, vol. 1, pp. 103-117.
- Hilton, J. L., Von Hippel, W. (1996). « Stereotypes ». Annu. Rev. Psychol., vol. 47, pp. 237-271.
- Howe, C. (1997). Gender and classroom interaction, A research review, Edinburgh : SCRE. 56 p.
- Howe, F. (1975). « Sexual stereotypes start early ». Dans E. Steiner Maccia et al., Women and Education, Illinois : C.C. Thomas Springfield.

- Humphreys, S. (2003). « Shy girls, playful boys and the stick : an exploration of the relationship between corporal punishment and classroom gender relations ». Seventh Oxford International Conference on Educational Development, 9-11 September.
- Hurn, C. (1978). The Limits and Possibilities of schooling, Toronto : Allyn & Bacon.
- Hurting, M. C., et Pichevin, M. F. (1985). « La variable sexe en psychologie : donnée ou construit? ». Cahier de psychologie cognitive, n° 5, vol. 2, pp. 187-228.
- Jacklin, C., Heuners, M., Mischell, H. M., et Jacobs, C. (1972). As the twig is bent : Sex role stereotyping in early readers, Stanford University.
- Jackson, S. (2003). « Heterosexuality, heteronormativity and gender hierarchy : some reflections on recent debates ». Dans J. Weeks, J. Holland et M. Waites, Sexuality and society, Oxford : Polity Press. 415 p.
- Jodelet, D. (1984). « Représentations sociales phénomènes, concept et théorie ». Introduction à la psychologie sociale, Paris Larousse, vol. 1.
- Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales, 3^e édition. Paris : Presses universitaires de France. 424 p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2002). Introduction à la recherche en éducation. 2^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP. 350 p.
- Keddie, A. et Churchill, R. (2004). « Power, control and authority : issues at the centre of boy's relationships with their teachers ». Queensland Journal of Teacher Education, n° 19, vol. 1, pp. 13-27.

- Keddie, A. (2006). « Pedagogies and critical reflection : key understandings for transformative gender justice ». Gender and Education, n° 1, vol. 18, pp. 99-114.
- Kramer, S. (1988). « Sex Role Stereotyping: How it Happens and How to Avoid it». Dans A. O' Brien-Carelli, Sex in Education: Reading and Strategies, Springfield, Charles C. Thomas Publisher: pp. 3-23.
- Kuleana (Children's Rights Centre). (1999). Does Corporal punishment Bring about Discipline?, Dar es Salaam: Kuleana Children's Rights Center.
- Lajoie, G. (2003). L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre les garçons et les filles, Sainte-Foy : Septembre éditeur. 134 p.
- Lee, E. V., Marks, M. H. et Byrd, T. (1994). « Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms ». Sociology of Education, vol. 67, April, pp. 92-120.
- Lingard B. M., Mills W. et Bahr, M. (2002). Addressing the educational needs of boys – strategies for schools, Canberra : Commonwealth Department of Education. Science and Training. 170 p.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines, Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.
- Mac An Ghail, M. (1994). The making of men, Buckingham : Open University Press.
- Maccoby, E.E., et Jacklin, C.N. (1974). The psychology of sex differences, Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1990). « Le sexe, catégorie sociale ». Actes de la recherche en sciences sociales, n° 83, juin, pp. 16-26.

- Martinek, T.J. et Karper, W. (1984). « Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes ». Research Quarterly, n° 1, vol. 55, pp. 23-40.
- Martino, W. et Pallota-Chiarolli, M. (2003). So what's a boy?, Maidenhead : Open University Press.
- Mead, M. (1963). Mœurs et sexualité en Océanie, Paris : Plon.
- Mellouki, M. (1983). « Stratifications, classes sociales et fonctions de l'école ». Dans R. Cloutier et al., Analyse sociale de l'éducation, Montréal : Éditions Boréal Express, pp. 129-157.
- Mickey McCormick, T. (1994). Creating the Nonsexist Classroom, New York: Teachers College Press. 196 p.
- Ministère de l'Éducation – Enseignement professionnel. (Page consultée le 29 octobre 2002). www.meq.gouv.qc.ca [En ligne]. Adresse URL : <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr>
- Mirembe, R, et Davis, L. (2001). « Is schooling a risk? Gender, power relations, and school culture in Uganda ». Gender & Education, n° 13, vol. 4, pp. 401-416.
- Moisan, S, Royer, E. (1992). Tableau des facteurs de risque associés à l'abandon scolaire et Huit questions à poser avant d'élaborer un programme de prévention de l'abandon scolaire, Document de travail. Québec : GRIED, Université Laval, 8 p.
- Morency, L. (1990). « Pygmalion dans les classes d'éducation physique au primaire », Revue des sciences de l'éducation, n° 2, vol. 15, pp. 103-114.

- Morency, L. (1993). Pygmalion en classe : Les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?, Cap-Rouge : Presses interuniversitaires. 117 p.
- Morency, L. et Bordeleau, C. (1995). « Pygmalion dans les garderies : une description de la nature des attentes que les éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants ». Revue des sciences de l'éducation, n° 3, vol. 21, pp. 561-580.
- Mosconi, N. (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire un faux-semblant?, Paris : Presses Universitaires de France, 281 p.
- Mosconi, N. (1998). « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école ». Recherche féministes, n° 11, vol. 1, pp. 7-17.
- Pelletier, D., al. (2002). Pour une approche orientante de l'école québécoise, Sainte-Foy : Septembre éditeur. 264 p.
- Phelps, E.B. (1987). « School Discover Themselves ». Independant school, n° 46, pp. 19-35.
- Publication du Secrétariat général du ministère de la Communauté française service de recherche. (Page consultée le 9 mai 2006). Les filles et les carrières scientifiques et techniques. Faits et Gestes : Débats & Recherches en Communauté française Wallonne. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.faitsetgestes.cfwb.be>
- Ricard, P. (1988). Sexisme en éducation: Analyse des attitudes sexistes des étudiants et étudiantes, et des pédagogues des collèges, Montréal : Collège de Rosemont. 212 p.
- Ricks, F.A., et Pyke, S.W. (1973). « Teacher perceptions and attitudes that foster or maintain sex role differences ». Interchange, vol. 4, pp. 26-33.
- Rogers, C. (1987). « Sex roles in education ». Dans D.J. Hargreaves et A. Colley (dir.), The Psychology of sex roles, Cambridge : Hemisphere Publishing Corporation, pp. 159-175.

- Rogers, L. et Hallam, S. (2006). « Gender differences in approaches to studying for the GCSE among high-achieving pupils ». Educational Studies, n° 1, vol. 32, pp. 59-71.
- Rosenthal, R.R. et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher's expectations and pupils intellectual development, New York : Holt, Rinhart et Winston.
- St-Amant, J.-C. (2003). Renforcer les stéréotypes masculins ne résoudra pas les difficultés des garçons à l'école: Lettre ouverte au ministre de l'Éducation du Québec. Fichier informatique accessible par Internet. http://www.sisyphe.org/article.php3?_article=639
- St-Laurent, L. (1987). Les stéréotypes sexistes dans les manuels de science au secondaire. Montréal : document inédit, pp. 94-116.
- Sadker, M., et Sadker, D. (1980). Beyond pictures and pronouns: Sexism in teacher education texts. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Women's Educational Equity Act Program.
- Sadker, M.P. et Sadker, D.M. (1987). « Sexism in the classroom of the 80's ». Dans E.D. Salomon et B.W. Roginson (dir.), Gender roles, Doing what comes naturally?, Toronto: Methuen, pp. 143-147.
- Sadker, M., Thomas, D., et Sadker, D. (1982). Training in sex equity in education, Washington, D.C.: Mid-Atlantic Center for Sex Equity.
- Serbin, L. (1980). « Sex-role socialization: A field in transition ». Advances in Clinical Child Psychology, n° 3, pp. 41-96.
- Simmons, B. (1980). « Sex role expectations of classroom teachers ». Education, n° 100, vol. 3, pp. 249-253.

- Simmons, B. (1980). « Sex role expectations of classroom teachers ». Education, n° 100, vol. 3, pp. 249-253.
- Smith, A. et Glynn, T. (1992). « Contexts for Boys and Girls Learning Mathematics: Teacher Interactions and Student Behavior in Two Classrooms ». New Zealand Journal of Psychology, n° 19, vol. 1, pp. 9-16.
- Sprague, J. et Massoni, K. (2005). « Student Evaluations and gender Expectations : What We Can't Count Can Hurt Us ». Sexe Roles, n°s 11-12, vol. 53, pp. 779-793.
- Subirats, M. et Brullet, C. (1988). « Le sexisme dans l'enseignement primaire : interactions verbales dans les classes en Catalogne ». Recherches féministes : à propos d'éducation, n° 1, vol. 1, pp. 47-61.
- Swain, J. (2004). « The ressources and strategies that 10- to 11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting ». British Educational Research Journal, n° 30, vol. 1, pp. 167-185.
- Tap, P. (1985). Masculin et féminin chez l'enfant, Toulouse : Privat. 337 p.
- Terrail, J.-P. (1992). « Réussite scolaire: la mobilisation des filles ». Sociétés contemporaines, n°s 11-12, p. 53-89.
- Thomas, D. F. (1983). An Analyse of Sex Differences in Teacher-Student Interaction in Elementary / Secondary and Postsecondary Mathemanics / Science and Composition / Literature / Language Arts Classrooms. Thèse de doctorat (Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Administration). Washington D.C.: The American University. 221 p.
- Timmerman, Greetje. (2005). « A comparaison between girls' and boys' experiences of unwanted sexual behaviour in secondary schools ». Educational Research, n° 3, vol. 47, pp. 291-306.

- Trecker, J.L. (1971). « Women in U.S. history high school textbooks ». Social Education, n° 35, pp. 249-260.
- Trottier, C. (1983). « Le processus de socialisation à l'école ». Dans R. Cloutier et al., Analyse sociale de l'éducation, Montréal : Éditions Boréal Express, pp. 87-107.
- Trottier, C., R. Cloutier et L. Laforce. (1994). L'insertion professionnelle des titulaires du baccalauréat: élaboration d'une typologie, profil des différents types et analyse multivariée. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- U'Ren, M. (1971). « The image of women in textbooks ». Dans V. Gornick et B. Moran, Women in sexist society, New York : Basic Books.
- Wajsbrodt, C. (1988). La loi des séries, Paris : maison d'éditions inconnue, pp. 61-66.
- Weiler, K. (1988). Women Teaching for Change : Gender, Class, and Power, South Hadley MA : Bergin et Garvey.
- Weitzman, L., et Rizzo, D. (1974). Biased Textbooks : A research perspective. Washington, D.C.: Ressource Center on Sex Roles in Education.
- Wheless, V. Eman et Potorti, P.F. (1989). « Student Assessment of Teacher Masculinity and Fertility : A Test of the Sex Rôle congruency Hypothesis on Student Attitudes Toward Learning ». Journal of Educational Psychology, n° 2, vol. 81, pp. 259-262.
- Williams, J.E. et Best, D.L. (1990). Measuring Sex Stereotypes : A Multination Study, Newbury Park : Sage.

Winnykamen, F. (1997). « À propos de « l'influence du sexe ». Dans P.G. Coslin. et al., Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée, Paris : Presses universitaires de France, pp.73-89.

Women on Words and Images. (1975). Dick and Jane as victims : Sex stereotyping in children's readers, Princeton : Women on Words and Images.

Zaidman, C. (1996). La mixité à l'école primaire, Paris : Éditions L'Harmattan, 238 p.

APPENDICE A

Incident critique

Sexe : M _____ ou F _____

Âge : _____

Année scolaire : 4^e sec. _____ 5^e sec. _____

Les stéréotypes sont aussi vieux que l'humanité et reflètent l'idée que nous nous faisons de ceux qui sont différents de nous. Un stéréotype peut se manifester à travers un comportement, une parole, une idée ou une image populaire et caricaturale que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractères réels ou supposés.

Essaie de te rappeler d'un événement durant ton passage à l'école secondaire où tu aurais été témoin d'un comportement que tu juges stéréotypé – sur le plan sexuel – de la part d'une enseignante ou d'un enseignant.

- a) S'il te plaît, décris ce qu'a dit ou fait l'enseignante ou l'enseignant à ce moment-là. Sois précis et détaillé de façon à ce que nous sachions où s'est déroulé l'événement (en classe ou en dehors de la classe), quelle était la matière enseignée et ce que tu étais en train de faire (travail individuel, en groupe, cours magistral, etc.).

- b) Qu'est-ce qui explique, selon toi, le comportement de l'enseignante ou de l'enseignant?
