

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EFFET DE LA MENACE DU STÉRÉOTYPE SUR LE RENDEMENT DES  
ÉLÈVES EN ORTHOGRAPHE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SIMON-BENOIT KINCH

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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.»

## REMERCIEMENTS

Un mémoire n'est jamais l'œuvre d'une personne unique; il est le produit du soutien et de la contribution de plusieurs personnes gravitant, de près ou de loin, autour du projet. Quatre longues années se sont écoulées depuis mon entrée à la maîtrise en éducation. Aujourd'hui, je prends ces quelques lignes afin de souligner l'impact indéniable que certaines personnes ont eu dans la réalisation de mon parcours au deuxième cycle.

Tout d'abord, un immense merci à ma directrice de mémoire Isabelle Plante. Je ne te remercierai jamais assez d'avoir cru en mes capacités dès le départ. Après le baccalauréat en enseignement, j'avais ce désir de poursuivre mes études, mais je restais craintif devant cet inconnu qu'était alors pour moi le monde de la recherche. Notre rencontre lors du *speed dating* des études supérieures a tout changé. Ce jour-là, j'ai fait la connaissance d'une femme passionnée, généreuse et qui voyait en moi un étudiant parfait pour prendre les rênes d'un projet d'envergure. Ça y est, j'étais enfin prêt à plonger dans cette aventure que représente la réalisation d'un mémoire! Merci pour ton écoute, ton authenticité et tes précieux conseils. Sans ton aide, je n'aurais jamais pu mener ce projet à terme.

Merci également à mes parents qui ont toujours été présents et aimants depuis ma tendre enfance. Vous êtes des gens de cœur, des *générateurs de joie* qui m'ont montré le sens réel de la réussite : le bonheur au quotidien. Cette leçon de vie m'a permis de relativiser les moments plus difficiles durant lesquels je n'entrevois plus la fin. J'ai le privilège de vous compter dans ma garde rapprochée, et le fait de vous cotoyer me

rend quelqu'un de meilleur, j'en ai l'intime conviction. Merci pour l'ensemble de votre œuvre!

Merci à mes amis pour leur présence durant la totalité du processus, à commencer par mes compagnons de maîtrise. Jonathan, Seng et Yannick, nous étions une équipe formidable. Krystel, Maxime, Jacinthe, Alexandra, Jessica et Stéphanie, vous avez marqué mon baccalauréat à un point tel que d'affronter la maîtrise seul me semblait une idée totalement loufoque. Marc-Olivier, David, Monsieur Desjardins, Valentin, Trahan, Glenner, Jasmin et j'en passe, vous occupez une place précieuse dans ma vie, et j'aimerais vous remercier pour votre compréhension des sacrifices reliés à l'écriture d'un mémoire. Nous aurons plus de temps pour nous voir dans les prochains mois, j'en suis persuadé. Et un chaleureux merci à Alex Meier et Aurélien Joseph, vous voir compléter avec brio vos études supérieures m'a permis de démarrer cette aventure avec confiance.

Finalement, j'aimerais dédier ce mémoire à Catherine, ma partenaire de vie. Merci pour ta patience et tes encouragements incessants. À travers le tourbillon généré par la réalisation de cette recherche, tu es restée ma constante immuable. Durant les périodes de doute, tu étais là pour m'écouter. Tes conseils étaient toujours précieux, ils m'ont permis bien souvent de remettre les choses en perspective. Mon amour, tu es une femme formidable, unique et ce mémoire, il t'appartient autant qu'à moi. Et dire que je devais être à Chicago en colloque le jour où notre petit Édouard s'est pointé le bout du nez; l'histoire s'en souviendra! Ne change jamais mon ange, je t'aime!

## RÉSUMÉ

De nombreuses études ont démontré à travers le temps qu'une différence de genre persiste chez les élèves en ce qui concerne leur rendement dans certaines matières. Plusieurs chercheurs ont proposé que cette différence de genre serait le résultat des stéréotypes sociaux véhiculant la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en langues. Bien que cette hypothèse ait été maintes fois démontrée dans le domaine des mathématiques, la validité de cette présomption pour expliquer les différences de genre en français demeure incertaine. Qui plus est, comme l'écriture est une compétence pour laquelle on observe une différence de rendement selon le genre particulièrement saillante, et plus spécifiquement pour les orthographes d'usage et grammaticale, la présente recherche visait tout d'abord à éclaircir la relation entre les stéréotypes sociaux et le rendement des élèves en orthographe. Ainsi, il était attendu que l'activation d'un stéréotype alléguant la supériorité des filles en français affecterait le rendement des élèves en orthographe, en réduisant le rendement des garçons. Également, de façon plus exploratoire, la présente recherche avait pour objectif d'identifier certaines facteurs pouvant rendre des élèves plus vulnérables aux stéréotypes favorisant les filles en français. En se fondant sur les études examinant la vulnérabilité aux stéréotypes en mathématiques, trois caractéristiques individuelles ont été retenues pour la présente étude, soit l'identité de genre, l'adhésion aux stéréotypes et la conscience des stéréotypes.

Pour répondre aux objectifs fixés, 299 élèves de troisième secondaire provenant de la grande région de Montréal ont été rencontrés à deux reprises. Lors d'une première rencontre, les participants ont été invités à remplir un questionnaire d'une durée d'environ trente minutes, visant à mesurer les différentes variables psychologiques susceptibles d'affecter la vulnérabilité aux stéréotypes en français. Puis, lors d'une deuxième rencontre, les élèves ont réalisé consécutivement deux dictées standardisées évaluant leur rendement en orthographe. La première dictée a été réalisée sans directives particulières, pour faire office de condition contrôle. La seconde dictée a plutôt été précédée de directives visant à rendre saillant le stéréotype pro-filles en français, en indiquant aux élèves que la dictée qu'ils allaient réaliser avait précédemment procuré des différences de rendement selon le sexe (sans mentionner la direction de ces différences).

L'examen du premier objectif a d'abord révélé un effet significatif du stéréotype pro-filles en français sur le rendement des élèves en orthographe. En effet, pour les garçons,

le nombre de fautes était beaucoup plus important en condition de menace des stéréotypes qu'en condition contrôle. En contrepartie, pour les filles, le nombre de fautes était relativement similaire pour les deux conditions. Plus spécifiquement, les résultats ont suggéré que seul le rendement des garçons pour les orthographe d'usage et grammaticale est affecté par la condition de menace des stéréotypes pro-filles en français.

En réponse au deuxième objectif ciblé, les résultats ont d'abord révélé que, contrairement aux hypothèses postulées, la conscience des stéréotypes pro-filles en français diminuait l'effet de la menace du stéréotype chez les garçons. En effet, les garçons conscients du stéréotype véhiculant la supériorité des filles en français ont commis en moyenne moins d'erreurs lors de la passation de la deuxième épreuve. En ce qui concerne l'identité de genre et l'adhésion aux stéréotypes, ces caractéristiques individuelles n'ont pas procuré d'effet modérateur significatif sur le rendement des élèves.

À la lumière des résultats obtenus, il ressort que le stéréotype pro-filles en français peut produire un effet négatif sur le rendement des garçons en orthographe. Ces résultats s'avèrent préoccupants, surtout considérant que les élèves québécois adhèrent massivement au stéréotype véhiculant que les filles sont naturellement plus douées que les garçons dans les domaines langagiers. Ainsi, considérant le peu d'études sur les stéréotypes en français et leurs effets sur la réussite, la poursuite de recherches sur le sujet, et en particulier sur les mécanismes qui sous-tendent ces effets, paraît hautement souhaitable.

Mots-clé : menace du stéréotype, orthographe, rendement

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
RÉSUMÉ .....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES .....	X
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le système scolaire québécois : convenable pour les garçons et les filles ?.....	4
1.2 Le rendement des élèves québécois en mathématiques et en langue d'enseignement par rapport au reste du monde.....	5
1.3 Le rendement des élèves québécois en lecture et en écriture .....	7
1.4 Des pistes potentielles afin d'expliquer les différences de genre dans le rendement .....	9
1.5 La menace du stéréotype pour examiner les effets des stéréotypes sur le rendement .....	12
1.6 La nécessité de poursuivre des études sur les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves en orthographe .....	12
1.7 Questions de recherche.....	15
1.8 Pertinence scientifique et sociale de l'étude.....	16
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	18
2.1 Les stéréotypes .....	18
2.1.1 Les stéréotypes de genre.....	19
2.1.2 La mesure des stéréotypes .....	21
2.1.4 La mesure du rendement des élèves en orthographe pour évaluer l'effet de la menace du stéréotype .....	28

2.1.5 La vulnérabilité aux stéréotypes : définition des variables .....	29
2.2 L'orthographe .....	32
2.2.1 La mesure du rendement en orthographe .....	33
2.2.2 L'orthographe lexicale.....	34
2.2.3 L'orthographe grammaticale .....	35
2.2.4 Les accords .....	36
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	
3.1 Mise en contexte de l'étude et type de recherche .....	43
3.2 Sélection du devis de recherche.....	44
3.3 Les participants .....	44
3.4 Procédure .....	46
3.3 Instruments .....	49
3.3.1 Le questionnaire .....	49
3.3.2 Les dictées .....	50
3.4 Considérations éthiques.....	52
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	
4.1 Vérification des conditions d'application et examen des statistiques descriptives .....	54
4.2 Analyse des données .....	56
4.3 Effets de la menace du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves en orthographe (objectif 1).....	56
4.4 Rôle de modérateur de l'identité de genre, de l'adhésion aux stéréotypes et de la conscience des stéréotypes dans les effets de la menace des stéréotypes sur le rendement en orthographe (objectif 2) .....	59
CHAPITRE V	
DISCUSSION .....	
5.1 L'incidence négative du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves en orthographe.....	61
5.1.1 Peu de variables modératrices pour les stéréotypes pro-filles en français.....	65
5.1.2 La conscience des stéréotypes pour réduire les effets négatifs de la menace du stéréotype chez les garçons .....	66



CHAPITRE VI	
CONCLUSION.....	68
6.1 Points forts, limites et pistes de recherches futures .....	68
6.2 Retombées des résultats pour le milieu scolaire .....	70
RÉFÉRENCES	
APPENDICE A	
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE POUR LE PROJET DE LA PR.PLANTE PORTANT SUR LES STÉRÉOTYPES .....	80
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES .....	82
APPENDICE C	
DICTÉES PRÉSENTÉES AUX ÉLÈVES .....	92
APPENDICE D	
GRILLE DE CORRECTION ET DIRECTIVES DONNÉES AUX CORRECTEURS .....	97
APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL .....	100

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1 : Les donneurs et les receveurs d'accord (tiré de <i>La Grammaire Moderne</i> , Pinsonneault et Chartrand, 2008, p.98) .....	37
3.1 Répartition des participants selon le sexe .....	45
3.2 Répartition des participants selon l'origine ethnique .....	46
3.3 Nombre d'items, exemple et cohérence interne ( $\alpha$ ) pour chacune des échelles de réponse .....	49
3.4 Catégorisation des erreurs.....	52
4.1 Moyenne, écart-type, coefficients d'asymétrie et d'aplatissement pour chacune des variable à l'étude .....	55
4.2 Le nombre d'erreurs selon le sexe, la condition et le type d'erreur.....	57

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le rendement des élèves en fonction du sexe et de la condition (Spencer et al., 2009, p. 13) .....	26
4.1 Nombre d'erreurs commises selon le sexe et la condition .....	58

## INTRODUCTION

Alors qu’historiquement, les chercheurs et praticiens étaient préoccupés par la sous-performance des filles dans les disciplines typiquement masculines, telles les mathématiques, ceux-ci se soucient de plus en plus de la réussite des garçons, notamment dans la langue d’enseignement. À cet effet, une vaste enquête internationale a montré que dans plus de 30 pays ou provinces, incluant le Québec, les filles affichent systématiquement un rendement supérieur à celui des garçons en lecture (L’Organisation de coopération et de développment économiques [OCDE], 2016). Plus récemment au Québec, des statistiques ont révélé que l’écart de rendement selon le genre était le plus saillant en écriture, et plus particulièrement en ce qui concerne le critère d’évaluation *Orthographe d’usage et grammaticale*. Ces données soulignent la nécessité de mieux comprendre les facteurs impliqués dans le faible rendement des garçons en orthographe, puisque le français est une discipline pour laquelle les filles sont réputées être naturellement plus douées (Plante, Théorêt et Eizner Favreau, 2009; Rowley Kurtz-Costes, Mistry et Feagans, 2007).

Bien que la sous-performance des garçons dans la langue d’enseignement ait été relativement peu étudiée de façon empirique à travers le monde, plusieurs hypothèses ont été émises pour expliquer l’écart de performance selon le genre en mathématiques. À cet effet, les études fondées sur la théorie de « la menace du stéréotype » (Steele et Aronson, 1995) suggèrent que les stéréotypes de genre favorisant les garçons en mathématiques ont un rôle important à jouer dans le rendement des filles dans cette discipline (e.g., Good, Aronson et Harder, 2008). Selon cette théorie, l’activation d’un stéréotype, via des instructions expérimentales ou des signaux de l’environnement,

perturbe l'état des individus négativement visés par ce stéréotype, réduisant ainsi leur rendement et leurs aspirations relatives au domaine stéréotypé (Aronson et Steele, 2005). Bien que le rendement des filles en mathématiques puisse être affecté négativement par cette manipulation, les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des garçons en français demeurent incertains. Ainsi, la présente étude entendait examiner l'incidence de la menace du stéréotype pro-filles en français sur le rendement des élèves en orthographe.

Ce mémoire présente les détails de cette recherche. Le premier chapitre, la problématique, dresse un portrait des différences de rendement selon le genre en français (pour la lecture et l'écriture). Une attention particulière est portée à l'orthographe grammaticale, critère d'évaluation pour lequel la différence de genre dans le rendement semble la plus saillante. La menace du stéréotype est également présentée comme une mesure intéressante afin d'observer les effets néfastes des stéréotypes sociaux sur le rendement des groupes visés par ceux-ci. Le cadre de référence définit ensuite les concepts de stéréotype et d'orthographe. Une rescension des écrits exhaustive sur les expériences antérieures réalisées grâce à la menace du stéréotype est également incluse, ce qui mène vers la présentation des objectifs spécifiques de recherche. Dans le troisième chapitre, la méthodologie de recherche retenue afin de mener avec rigueur cette étude et d'en assurer la validité scientifique est énoncée. Puis, les résultats obtenus à la suite de la collecte de données et aux analyses menées pour répondre aux objectifs de recherche sont présentés dans le quatrième chapitre de ce mémoire. Subséquemment, dans le cinquième chapitre destiné à la discussion des résultats, une réflexion critique est proposée, permettant ainsi de mettre perspective les résultats obtenus en regard aux écrits disponibles et de la réussite des garçons en français. Finalement, la conclusion dresse une synthèse de l'ensemble

de cette recherche, en plus d'exposer les forces et les limites de l'étude et d'émettre des pistes de recherche futures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire permettra de dresser un portrait des différentes réalités qui ont mené au choix du thème de la présente étude. Tout d'abord, le rendement des élèves québécois en français et en mathématiques sera examiné afin de mieux délimiter où se situent les différences de genre pour ces disciplines. Une attention plus particulière sera portée aux deux principales compétences évaluées en français, soit la lecture et l'écriture. Des pistes potentielles afin d'expliquer les différences de genre dans le rendement seront ensuite proposées. À la lumière des informations recensées, deux questions générales de recherche seront présentées. Pour terminer, la pertinence scientifique et sociale de la présente étude sera explicitée.

#### 1.1 Le système scolaire québécois : convenable pour les garçons et les filles ?

L'école est un milieu riche dans lequel une société, selon des schèmes propres à chaque peuple, forme les générations futures. La réussite pour tous : voilà l'une des priorités du système scolaire québécois actuel (Gouvernement du Québec, 2016). Les visées du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ; MELS, 2008) sont vastes, ce qui donne en apparence une chance égale à chaque élève de compléter son parcours scolaire. Toutefois, il semble qu'un sexe éprouve plus de difficulté à combler les exigences du système. En effet, les garçons au Québec abandonnent les études dans une proportion de près de 18.8 %, soit un taux de décrochage scolaire nettement

supérieur à celui enregistré chez les filles qui s'établit à 11.9% (Ministère de l'Éducation, du loisir et des sports [MELS], 2013). Cet écart frappant entre garçons et filles vient donc remettre en perspective le principe d'égalité des chances prôné par le MELS (2013). Cet écart selon le genre n'est toutefois pas propre au Québec, puisque cette tendance est observable à l'échelle du pays, avec des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires de 84 % chez les filles et de 77 % chez les garçons (Statistique Canada, 2012).

La recherche entourant la réussite différenciée selon le genre ne s'est pas attardée exclusivement à la diplomation des élèves. En effet, un large pan de littérature s'intéresse aux différences de genre dans le rendement à l'égard de certaines matières scolaires en particulier. En outre, alors qu'historiquement, les chercheurs s'intéressaient massivement à la sous-performance des filles notamment dans les disciplines liées aux mathématiques (Hyde et Linn, 1988), la réussite des élèves dans les domaines langagiers, où les garçons affichent un net recul, suscite un intérêt grandissant. Or, ces écarts de rendement sont-ils observables également en contexte scolaire québécois?

## 1.2 Le rendement des élèves québécois en mathématiques et en langue d'enseignement par rapport au reste du monde

Les dernières données publiées en 2016 par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) permettent d'apporter certaines précisions quant au rendement des élèves selon le sexe et la matière. En effet, les 34 pays membres de l'OCDE ont administré à des élèves de quinze ans une série d'épreuves standardisées visant à mesurer leur niveau de connaissance dans différentes disciplines. Les résultats recueillis ont permis entre autres d'évaluer le rendement en mathématiques et en



compréhension de la lecture selon le sexe. Tout d'abord, bien qu'à travers les pays membres de l'OCDE, les garçons réussissent légèrement mieux que les filles en mathématiques (OCDE, 2016), cette différence de genre dans le rendement en mathématiques n'est pas statistiquement significative. En ce qui concerne les habiletés en compréhension de la lecture, les filles obtiennent un score moyen significativement plus élevé que celui des garçons (OCDE, 2016).

Une étude longitudinale précédemment effectuée aux États-Unis sur l'évolution du rendement des garçons et des filles en mathématiques et en anglais langue d'enseignement soit en lecture et écriture) au cours des trente dernières années arrive aux mêmes conclusions (Mead, 2006). Ainsi, si le rendement en mathématiques des élèves des deux sexes s'améliore au fil des années, la supériorité des garçons dans cette matière tend à disparaître avec le temps. Dans la langue d'enseignement, la situation favorise plutôt les filles : elles se maintiennent au même niveau, alors que la performance des garçons ne cesse de décliner depuis les années 80.

Puisque l'écart de rendement entre les garçons et les filles pour les différentes composantes de la langue d'enseignement est frappant (peu importe la langue), il semble pertinent d'examiner les différentes composantes de cette discipline afin de procurer un portrait plus précis des différences de genre observées. Pour ce faire, une analyse de l'écart de réussite selon le genre sera effectuée à l'égard des deux principales compétences du français, soit la lecture et l'écriture. À noter qu'en raison de sa faible représentation dans le calcul du rendement des élèves, la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* ne sera pas étudiée.

### 1.3 Le rendement des élèves québécois en lecture et en écriture

Dans une perspective internationale, les élèves québécois possèdent de bonnes aptitudes en compréhension de la lecture, se classant notamment au 6<sup>e</sup> rang des 65 pays participant au PISA (OCDE, 2010). Bien que le score moyen du Québec ait légèrement diminué entre 2000 et 2009, le rendement des élèves québécois demeure élevé. Par ailleurs, même si les résultats sont élevés autant chez les garçons que les filles, la comparaison du rendement selon le sexe en lecture fait ressortir une différence notable. En effet, les filles surpassent systématiquement les garçons. Qui plus est, cette tendance significative n'est pas propre au Québec, puisqu'elle est observée dans tous les pays membres de l'OCDE. En résumé, la compétence des élèves québécois en lecture est somme toute appréciable et les filles obtiennent un rendement supérieur à celui des garçons.

Et qu'en est-il plus précisément des aptitudes des élèves québécois à l'écrit? Cette question intrigue plusieurs chercheurs de la province depuis bien des années. En effet, dès 1985, les résultats d'une étude menée par Conrad Bureau ont démontré que le trois quart des erreurs contenues dans un texte d'un élève du secondaire est associé à l'orthographe lexicale ou à l'orthographe grammaticale. L'année suivante, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) rend obligatoire la passation d'une épreuve uniforme en français à l'écrit pour les élèves de la cinquième secondaire (production écrite). Les résultats sont éloquentes; la majorité des élèves (53,7 %) n'atteignent pas la note de passage établie à 60%. (MEQ, 1986). Encore une fois, la qualité de l'orthographe lexicale et grammaticale expliquerait en partie le pourcentage élevé d'échecs enregistré (MEQ, 1986).

Plus récemment, l'analyse des résultats concernant la réussite des élèves de cinquième secondaire à l'épreuve de français écrit (un texte argumentatif portant sur une question présentée le jour de l'évaluation) entre les années 1999 et 2002 révélait une hausse significative du taux de réussite, se situant à près de 87% (MEQ, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs [DRSI], 2004). En dépit de cette importante progression, une différence entre le taux moyen de réussite des filles (90,9%) et celui des garçons (82,5%) est toujours dénotée. En outre, les difficultés des élèves en écriture proviendraient notamment de leur faible maîtrise du volet lexical-grammatical (MELS, 2006), qui renvoie à un standard établi concernant la manière d'écrire correctement les mots d'une langue (Catach, 2005). Quelques années plus tard, une analyse en profondeur des résultats obtenus par le MEQ a permis de cerner plus précisément la cause de cet écart entre les sexes. La différence majeure se situait au plan de l'orthographe, alors que la performance des garçons était significativement plus faible que celle des filles (Gauvin et Boivin, 2006; Gauvin, 2011). Ces écarts de rendement selon le sexe étaient également observables au primaire, alors que 16 % des filles ne réussissaient pas le critère *Orthographe d'usage et grammaticale*, contrairement à 30 % chez les garçons (MELS, 2006).

En somme, force est donc de constater qu'un fossé sépare le rendement des garçons et des filles en français et que celui-ci est particulièrement saillant pour l'orthographe lexicale et grammaticale, une composante des plus complexes du langage écrit. De plus, cette tendance émerge dès le début du parcours académique des élèves et persiste jusqu'à la fin du secondaire (voir MELS, 2006).

#### 1.4 Des pistes potentielles afin d'expliquer les différences de genre dans le rendement

Comment expliquer cet écart de performance marqué entre garçons et filles dans le domaine des langues ? Deux courants de recherche—qui mettent en opposition les sources innées ou acquises—émettent des hypothèses pour expliquer les différences de genre dans le rendement des élèves pour certaines disciplines scolaires. Ainsi, certaines réponses proposées par le milieu scientifique s'attardent, d'une part, aux différences innées entre personnes de sexes opposés, alors que d'autres suggèrent plutôt que des facteurs acquis durant le développement sont à la base des différences de genre observées.

En particulier, certains chercheurs soutiennent que les différences observées dans les domaines liés aux langues pourraient provenir de différences biologiques qui distinguent les hommes et les femmes. À titre d'exemple, une récente étude avance que l'hémisphère gauche du cerveau, soit la partie responsable du langage, se développerait plus vite chez les filles que chez les garçons (James, 2009). Cette latéralisation du langage pourrait donc être à l'origine des différences de rendement dans les domaines langagiers selon le sexe. D'autres chercheurs évoquent des différences dans la composition du cerveau ; les filles auraient un pourcentage plus élevé de matière grise, favorisant ainsi le développement du langage. À l'inverse, les garçons détiendraient un pourcentage plus élevé de matière blanche, ce qui expliquerait leur supériorité dans les tâches spatiales (Allen, Damasio et Grabowski, 2002). L'écart de rendement dans les domaines langagiers pourrait également être attribué à l'exposition aux hormones sexuelles, et plus particulièrement à l'androgène contenu dans les mamelles, avant et après la naissance (Morris, Jordan, et Breedlove, 2004).

Par ailleurs, afin d'expliquer les différences de rendement dans les disciplines langagières, plusieurs chercheurs se penchent plutôt sur des facteurs dits acquis tels des facteurs contextuels ou environnementaux. À cet effet, certains ont notamment étudié l'évolution des perceptions motivationnelles des élèves. Par exemple, des enquêtes longitudinales ont permis d'établir qu'au début de la fréquentation scolaire, les garçons et les filles possèdent un sentiment de compétence similaire en langues. Puis, avec le temps, l'estime des garçons diminue considérablement, ce qui laisse les filles avec une perception de leur compétence linguistique beaucoup plus élevée (Eccles, 2002). Ce déclin du sentiment de compétence des garçons pourrait donc être à l'origine des écarts de rendement observables en français.

Une autre explication possible de la supériorité des filles en langues concerne l'effet de l'adhésion au stéréotype voulant que les filles soient naturellement plus douées que les garçons dans les domaines langagiers sur le rendement des élèves dans cette matière. En outre, une étude corrélationnelle menée au Québec a révélé que l'adhésion à ces stéréotypes dans la langue d'enseignement prédit le rendement des élèves en français ainsi que leurs choix professionnels (Plante, O'Keefe et Théorêt, 2013). Qui plus est, il semble que les garçons et les filles perçoivent les domaines reliés aux langues comme étant plus convenables pour les filles, et ce, avec une nette majorité (Plante et al., 2013). Ces résultats donnent à penser que l'écart de rendement observé dans la langue d'enseignement pourrait provenir de tels stéréotypes favorisant les filles dans cette matière.

Toutefois, la nature corrélationnelle des recherches menées précédemment sur le sujet présente certaines limites qui ne permettent donc pas d'isoler les *effets*, à proprement parler, des stéréotypes sur le rendement des garçons et des filles dans les domaines liés

aux langues. À titre d'exemple, les études de Plante et ses collaborateurs menées au Québec indiquent un lien entre l'adhésion aux stéréotypes et le rendement des élèves en français, sans toutefois préciser la direction de ce lien. En d'autres termes, sur la base de ces résultats, il est impossible de déterminer si les stéréotypes affectent le rendement ou si le rendement antérieur n'affecte pas plutôt les stéréotypes ultérieurs. Qui plus est, les études menées sur le sujet n'ont pas permis d'examiner plus précisément l'incidence des stéréotypes sur la compétence en orthographe lexicale et grammaticale, deux composantes de l'écriture dans lesquelles les différences de genre semblent particulièrement saillantes.

En somme, plusieurs hypothèses explicatives sont offertes afin d'élucider les causes derrière l'écart de rendement entre garçons et filles dans les domaines langagiers; certaines s'appuient sur des facteurs dits innés, tandis que d'autres se basent plutôt sur des facteurs contextuels. De plus, l'une des voies prometteuses s'intéresse à l'incidence potentielle des stéréotypes sur le rendement des élèves. Or, il est frappant de constater que le rôle des stéréotypes a été peu étudiée pour comprendre les différences de genre en langue d'enseignement. Qui plus est, la nature corrélationnelle des études menées précédemment permet difficilement de savoir si les conceptions stéréotypées des élèves ont agi sur le rendement en langues ou vice-versa, ce qui constitue une limite importante. Également, les écrits disponibles portent sur des systèmes linguistiques différents du français. Il est donc difficile, voire impossible, de décortiquer le rendement des élèves selon les sous-domaines de compétence, nous empêchant ainsi de connaître les effets potentiels des stéréotypes sur l'orthographe lexicale et grammaticale. Pour combler ces manques, il appert alors qu'une étude de type expérimental soit menée afin d'évaluer concrètement ces *effets* et d'analyser leur impact sur le rendement des élèves en orthographe.



### 1.5 La menace du stéréotype pour examiner les effets des stéréotypes sur le rendement

Une avenue intéressante pour mesurer spécifiquement les effets des stéréotypes de genre en milieu scolaire sur le rendement des élèves concerne la menace du stéréotype. Ce phénomène, mieux connu sous son appellation anglaise *stereotype threat*, a mené plusieurs chercheurs à avancer que même si les stéréotypes sont entretenus de façon inconsciente, leur simple évocation peut être suffisante pour affecter la performance des individus qui en sont victimes (Steele, 1997). À titre d'exemple, il a été montré à maintes reprises que les stéréotypes de genre en mathématiques pouvaient influencer le rendement des élèves en mathématiques. En effet, la simple allusion au sexe des individus avant la passation d'une épreuve de mathématiques, activant ainsi le stéréotype suggérant que les garçons sont naturellement meilleurs que les filles dans cette matière, engendre une diminution du rendement des filles à cette épreuve (Spencer, Steele et Quinn, 1999 ; Good, Aronson et Harder, 2008 ; Johns, Inzlicht et Schmader, 2008). En outre, les effets de la menace des stéréotypes ont été observés auprès de différentes populations stigmatisées par des stéréotypes répandus, comme les personnes âgées réputées avoir une moins grande mémoire (Levy, 1996) ou les individus d'origine caucasienne présumés avoir de moins bonnes capacités sportives (Stone, Lynch, Sjomeling et Darley, 1999).

### 1.6 La nécessité de poursuivre des études sur les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves en orthographe

En milieu scolaire, malgré un nombre important d'études portant sur les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves en mathématiques, il existe peu de recherches s'intéressant à ce phénomène dans des domaines pour lesquels les filles performant mieux que les garçons. Pourtant, il y a lieu de croire que les stéréotypes

favorisant les filles en français sont très saillants et affectent négativement le rendement des garçons (Plante et al., 2013). Or, les effets de la menace du stéréotype dans la langue d'enseignement, et plus particulièrement sur le rendement en orthographe, restent à ce jour méconnus.

À notre connaissance, une seule étude a tenté de déterminer s'il y avait bien présence de ce phénomène en langue d'enseignement, auprès d'adultes. Pour ce faire, Hirnstein (2012) a demandé à 75 étudiants de l'Université de Bochum en Allemagne (36 hommes et 39 femmes) de réaliser un test de fluidité verbale. Ce test consistait à écrire dans un temps limité le plus de mots possibles commençant par des lettres définies préalablement. Afin d'activer le stéréotype pro-filles en fluidité verbale reflétant des différences de rendement avantageant les filles, les expérimentateurs ont mentionné aux participants de la condition expérimentale que ce test permettrait d'évaluer la différence de rendement entre garçons et filles. Dans la condition contrôle, aucune consigne particulière n'a été fournie quant aux différences de genre. Allant à l'encontre des hypothèses initiales, les résultats de l'étude ont montré que les deux sexes ont mieux performé dans la condition expérimentale suggérant que le stéréotype n'a pas eu d'effets sur un sexe plus que sur l'autre.

Bien que pertinente, cette recherche ne permet pas de confirmer que les stéréotypes en langues affectent négativement la performance des garçons ou vice-versa. En outre, plusieurs limites peuvent être évoquées pour expliquer cette absence d'effet. D'abord, l'étude ciblait des participants universitaires plutôt que des élèves du secondaire, chez qui les stéréotypes pro-filles en français sont très saillants (Plante et al., 2009). La recherche ne s'intéressait pas concrètement à la compétence des hommes et des femmes en orthographe, là où les différences de genre sont particulièrement importantes



(MELS, 2006; Gauvin et Boivin, 2006). Pour terminer, le devis méthodologique de l'étude de Hirnstein (2012) faisait en sorte que des participants différents étaient soumis à la condition contrôle et à la condition expérimentale, ce qui limite l'interprétation des données. En effet, les effets de la menace du stéréotype pourraient être estimés avec beaucoup plus de précision si chacun des participants était à la fois soumis à une condition contrôle et à une condition visant à activer un stéréotype favorisant les filles en langues.

Une autre étude (Rosenthal, 2007) s'est intéressée aux attentes de rendement des étudiants dans la langue d'enseignement. Bien que cette étude ne soit pas fondée sur la théorie de la menace des stéréotypes, les résultats révèlent tout de même les effets potentiels des stéréotypes à l'égard des langues. Ainsi, dans cette étude, des hommes devaient s'imaginer qu'ils allaient passer un examen difficile en anglais, langue d'enseignement. On leur demandait ensuite d'écrire le score qu'ils pensaient obtenir et d'imaginer celui des élèves de l'autre sexe de la classe. Les résultats ont montré que les scores que les hommes s'attribuaient ( $M = 65.63$ ) et ceux qu'ils attribuaient aux femmes ( $M = 66.40$ ) n'était pas statistiquement différents. Ces données révèlent donc que contrairement aux hypothèses fixées, les participants ne s'attendaient pas à ce que les femmes performant mieux que les hommes en langues, suggérant ainsi qu'ils n'entretenaient pas de stéréotypes allégeant une supériorité féminine dans le domaine des langues. Pourtant, ces résultats sont en contradiction avec des données récentes qui démontrent la forte adhésion des élèves au stéréotype voulant que les filles soient plus douées que les garçons en français (Rowley et al., 2007; Plante et al., 2009; Martinot Désert, 2007). Une possibilité pour expliquer ces résultats divergents concerne l'âge des participants : alors que l'adhésion des stéréotypes de genre pro-filles en langues a été démontrée chez des élèves du primaire et du secondaire, cette adhésion pourrait être moins présente chez des étudiants universitaires. Suivant ce raisonnement, les effets de

la menace du stéréotype devraient être particulièrement saillants auprès d'élèves du primaire et du secondaire, une hypothèse que la présente étude sera parmi les premières à examiner de façon empirique.

À la lumière des écrits recensés, il ressort que les effets des stéréotypes véhiculant que les filles sont naturellement plus douées que les garçons dans les disciplines langagières demeurent relativement peu connus et gagneraient donc à être davantage étudiés. Par ailleurs, un autre élément qu'il conviendrait d'approfondir concerne les facteurs individuels qui affectent la vulnérabilité aux stéréotypes dans la langue d'enseignement. À cet effet, de nombreuses études ayant examiné les effets de stéréotypes variés (par exemple, les personnes âgées ont moins de mémoire que les plus jeunes, les Noirs sont moins intelligents que les Caucasiens, les Asiatiques sont plus intelligents que les Caucasiens) ont identifié différents facteurs qui augmentent ou réduisent la vulnérabilité à ces stéréotypes. Toutefois, on ignore si certaines caractéristiques individuelles viennent affecter la vulnérabilité aux stéréotypes dans la langue d'enseignement.

### 1.7 Questions de recherche

À la lumière des écrits disponibles, les effets négatifs que peut causer la menace du stéréotype dans plusieurs domaines ont été largement étudiés et identifiés. Pourtant, il est étonnant de constater que les effets précis de ce phénomène en regard de la langue d'enseignement, et plus particulièrement du français, demeurent méconnus. Également, considérant que les différences principales de genre dans le rendement se situent au niveau de l'orthographe, une première question émerge : «La menace du stéréotype voulant que les filles soient plus douées que les garçons en français affecte-t-elle le rendement des garçons et des filles en orthographe?».

Par ailleurs, considérant que plusieurs facteurs pouvant avoir un effet modérateur sur la menace d'un stéréotype ont été identifiés par le passé dans des domaines autres que langagiers, il paraît pertinent d'examiner si ces caractéristiques individuelles peuvent expliquer la vulnérabilité de certains aux stéréotypes pro-filles en français. Dans une visée plus exploratoire, une seconde question émerge : «Certains facteurs de vulnérabilité aux stéréotypes modulent-ils les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des garçons et des filles en orthographe?»

### 1.8 Pertinence scientifique et sociale de l'étude

La présente étude viendra combler un manque concernant la compréhension des effets potentiels des stéréotypes en langue d'enseignement. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a évalué directement les conséquences des stéréotypes pro-filles sur le rendement des élèves en orthographe. De plus, l'étude se fondera sur un devis expérimental intra-individuel rigoureux permettant de cerner les effets des stéréotypes chez les mêmes sujets, qui réaliseront deux évaluations successives en français. Il sera donc possible d'observer la variation de leur rendement en orthographe selon qu'un stéréotype soit évoqué (condition expérimentale) ou non (condition contrôle), et ainsi, d'identifier les effets du stéréotype voulant que les filles soient plus douées que les garçons en français.

À la lumière des résultats issus de l'étude, des interventions plus ciblées pourront être développées, permettant ainsi aux enseignants de réduire la saillance des stéréotypes avantageant les filles en français en milieu scolaire et d'en limiter les effets négatifs. Qui plus est, l'étude de certains facteurs de vulnérabilité aux stéréotypes permettra l'identification d'un profil d'élèves davantage susceptibles de subir les effets négatifs de la menace du stéréotype en classe de français. Ce faisant, cette recherche permettra aux enseignants de déployer les stratégies nécessaires afin de diminuer les

répercussions négatives du phénomène de la menace des stéréotypes chez les élèves les plus à risque d'en subir les conséquences.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Le second chapitre de ce mémoire a pour objectif de définir les principaux concepts qui constituent les assises de cette recherche. Comme cette étude porte sur les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves en orthographe, il appert qu'une attention plus particulière soit portée tout d'abord au concept de stéréotype ainsi qu'à ses mesures. La théorie de la menace du stéréotype pourra ensuite être définie, accompagnée d'une recension des écrits. Subséquemment, les différentes variables qui serviront à déterminer la vulnérabilité d'un élève aux effets de la menace du stéréotype seront présentées et explicitées. Comme les effets seront mesurés à l'aide du rendement des élèves, les notions d'orthographe et de mesure du rendement à l'écrit seront également abordées. Au final, après avoir rassemblé l'information se rattachant aux différents concepts, les objectifs spécifiques de cette recherche seront exposés.

#### 2.1 Les stéréotypes

Les écrits disponibles procurent bon nombre de définitions entourant la notion de stéréotypes, celles-ci différant selon le champ d'étude. Certaines lectures disciplinaires du concept sont certes intéressantes, mais elles s'éloignent des visées de la présente recherche. Par exemple, une lecture stylistique du stéréotype est associée à « un style d'écriture peu original, accompagné de formulations peu créatives » (Dufays, 1994) ou encore à une définition linguistique du concept qui ne s'intéresse qu'« (...) aux

expressions comportant des caractéristiques syntaxiques et sémantiques particulières » (Dufays, 1994).

La notion de stéréotype est principalement analysée dans une perspective issue de la psychologie sociale. En outre, cette perspective est souvent adoptée pour les études réalisées en éducation sur le phénomène des stéréotypes en contexte scolaire (pour une revue de littérature, voir Plante et al., 2010). De façon générale, les stéréotypes sont définis comme étant « un ensemble de représentations ou d'impressions attribuées à un individu selon son appartenance à un groupe » (McGarty, Yzerbyt et Spears, 2002). Ces représentations, largement véhiculées envers la population d'un groupe défini, peuvent être soit positives, soit négatives. Ce sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt & Shardon, 1992). Les stéréotypes, souvent caractérisés de raccourcis intellectuels, sont donc associés au processus de généralisation. En effet, ils « (...) gommant les différences individuelles entre les personnes appartenant à un groupe, ce qui mène souvent à des interprétations erronées de la réalité » (Plante et al., 2010, traduit de Lyons et Kashima, 2001). Ce type d'association est sécurisant et simple ; en ne connaissant que quelques informations sur une personne, il est possible de la catégoriser (le concept de *catégorisation sociale* sera abordé dans la section suivante). Le problème avec les stéréotypes est que l'unicité de chaque individu est mise volontairement à l'écart pour laisser place aux caractéristiques dites communes du groupe, ce qui peut engendrer de fausses croyances (Plante et al., 2010).

### 2.1.1 Les stéréotypes de genre

Une vaste littérature porte plus spécifiquement sur les stéréotypes à l'égard des garçons et des filles, dits *stéréotypes de genre*. Plus spécifiquement, les stéréotypes de genre sont des « idées préconçues, arbitrairement attribuées aux garçons et aux filles en fonction de leur sexe, déterminant et limitant par le fait même leurs habiletés, leurs caractéristiques et leur rôle potentiel dans la société » (*Steering Committee for Equality between Women and Men*, [CDEG], 2011). Les stéréotypes de genre sont nombreux et semblent résister à l'usure du temps. En effet, les résultats obtenus par Sandra Bem (1974), dans une étude visant à identifier les 20 caractéristiques les plus souvent employées pour caractériser les garçons et les filles, sont confirmés par des études beaucoup plus récentes (Auster et Ohm, 2000 ; Holt et Ellis, 1998 ; Prentice et Carranza, 2002). La majorité des stéréotypes de genre sont donc toujours entretenus par des enfants du même âge, et ce, vingt ans plus tard (voir Plante et al., 2010). Ainsi, les filles sont généralement perçues comme étant affectueuses, douces, sensibles au besoin des autres et compatissantes alors que les garçons sont plutôt réputés pour être agressifs, compétitifs, athlétiques, indépendants ou même dominants.

Bien que les sources des stéréotypes de genre soient nombreuses, la catégorisation sociale est reconnue comme l'un des principaux phénomènes susceptibles d'expliquer la formation des stéréotypes, et notamment des stéréotypes de genre. Ainsi, la catégorisation sociale est un processus cognitif qui mène à « (...) accentuer les différences entre les membres des différents groupes et à amplifier les ressemblances des membres appartenant à un même groupe » (Fiske et Taylor, 1991). La catégorisation sociale fait donc en sorte que des individus qui détiennent des caractéristiques communes, telles l'appartenance à un groupe ethnique ou le genre, sont considérés comme faisant partie d'un même groupe, comme les Noirs, les Blancs, les garçons ou les filles. Une école secondaire représente un environnement intéressant pour la catégorisation sociale, car les élèves de cet âge sont à la recherche d'un



sentiment d'appartenance (e.g., Brown et Lohr, 1987). De ce fait, ils seront portés à adopter les mêmes comportements que les individus de leur groupe, tout en créant une distance marquée avec les autres élèves. Cette réalité contribue grandement à la propagation des stéréotypes et à l'émergence de préjugés (Bigler et al., 1997 ; Billig et al., 1973).

### 2.1.2 La mesure des stéréotypes

Afin de mesurer le degré d'adhésion d'une personne à un stéréotype, plusieurs approches, comportant chacune leurs avantages et leurs inconvénients, ont été employées au fil du temps. En particulier, les écrits disponibles permettent de distinguer deux grands types de mesures des stéréotypes : les mesures explicites et les mesures implicites.

#### 2.1.4.1 Les mesures explicites de l'adhésion aux stéréotypes

La mesure explicite de l'adhésion aux stéréotypes consiste à demander directement à un individu quels sont ses stéréotypes. Ce type de mesure s'effectue généralement à l'aide de questionnaires incluant des échelles de réponse unidirectionnelle ou bidirectionnelle. L'administration de tels questionnaires est fort simple : les participants répondent successivement aux différentes questions posées. Cette forme de mesure directe est souvent privilégiée, puisqu'elle permet d'obtenir un maximum d'information en un délai restreint. Toutefois, l'utilisation d'une telle mesure explicite afin d'évaluer l'adhésion aux stéréotypes des élèves ne fait pas l'unanimité, notamment puisqu'elle est susceptible d'être teintée par des biais de désirabilité sociale (Dambrun et Guimond, 2004 ; Wilson et al., 2000). En effet, lors de la passation du questionnaire, les participants « (...) seraient enclin à répondre ce qui est acceptable plutôt que ce qu'ils croient vraiment » (Plante et al., 2010, p. 400). Également, les données obtenues



par le biais de questionnaires ne concernent que les stéréotypes que les participants sont conscients d'entretenir, alors que plusieurs études suggèrent que les stéréotypes peuvent être entretenus de façon inconsciente (Steele, 1997 ; Steele et Aronson, 1995).

#### 2.1.4.2 Les mesures implicites de l'adhésion aux stéréotypes

Contrairement aux questionnaires, les mesures implicites s'intéressent plutôt aux processus inconscients qui sous-tendent l'adhésion aux stéréotypes. Le test d'association implicite et la théorie de la menace du stéréotype sont parmi les mesures implicites les plus répandues pour mesurer les stéréotypes de genre à l'égard de différents domaines.

##### a. Le test d'association implicite

Le test d'association implicite (TAI) est une mesure utilisée en psychologie sociale afin d'évaluer la force du lien entre deux représentations mentales chez une personne (Greenwald, McGhee, et Schwartz., 1998). Cette procédure examine la vitesse à laquelle les gens associent différents termes (par exemple hommes et mathématiques, femmes et mathématiques) pour déterminer les concepts intégrés sur le plan cognitif, permettant ainsi de déceler à quel point une association est automatique. Le TAI a entre autres permis de démontrer qu'une majorité de gens associe le domaine des langues aux femmes plutôt qu'aux hommes, tandis que les domaines liés aux sciences et aux mathématiques sont davantage associés aux hommes qu'aux femmes (Nosek et al., 2002).

Bien que les tenants du TAI estiment que cette mesure permet de capter tous les processus inconscients derrière l'adhésion à un stéréotype, l'utilisation de cette mesure

ne fait pas l'unanimité dans le milieu scientifique quant à sa capacité à mesurer l'adhésion aux stéréotypes. En effet, certains chercheurs (voir Dambrun et Guimond, 2004) avancent que ce serait plutôt la conscience des stéréotypes véhiculés dans la société (*stereotype awareness*) qui serait mesurée, et non l'adhésion à ces stéréotypes. De plus, cette méthode demeure très expérimentale ; la capacité des résultats du TAI à se généraliser au contexte scolaire ainsi qu'aux réels comportements des élèves reste à être démontrée (Plante et al., 2010).

#### b. La menace du stéréotype

Une autre mesure implicite répandue pour évaluer les stéréotypes de genre est connue sous l'appellation de « menace du stéréotype » (*stereotype threat*). La menace du stéréotype renvoie à la possibilité de confirmer un stéréotype négatif à propos de son groupe d'appartenance dans certains contextes anxio-gènes qui rendent le stéréotype saillant (Steele, Aronson, 1995). Les spécialistes de cette approche ont avancé que même si les stéréotypes sont entretenus de façon inconsciente, leur simple évocation peut être suffisante pour affecter la performance des individus qui sont visés par ces stéréotypes (Steele, 1997). Le recours à la menace du stéréotype représente un moyen intéressant de mesurer les effets d'une adhésion implicite ou explicite à des stéréotypes.

Initialement, la menace du stéréotype a été employée afin de mesurer les effets de l'adhésion au stéréotype fort répandu aux États-Unis stipulant que les Blancs sont plus intelligents que les Noirs sur le rendement des étudiants afroaméricains (Steele et Aronson, 1995). Steele et Aronson tentaient de comprendre plus précisément les causes derrière le faible rendement scolaire de certaines minorités ethniques lors de la passation d'épreuves standardisées comme le *Standardized Admission Test* (SAT).

Afin de réaliser leur étude, Steele et Aronson (1995) ont recruté au total 114 étudiants de l'Université Stanford. Dans un premier temps, les étudiants blancs et noirs ont été divisés en différents groupes. Chaque échantillon nouvellement formé devait ensuite réaliser le même examen de compétence verbale dont le niveau de difficulté est élevé. Un premier groupe, qui représentait la condition expérimentale, s'est vu présenter l'examen comme une évaluation de la capacité intellectuelle des participants. Un deuxième groupe formait la condition contrôle. L'évaluation y était plutôt présentée comme une résolution de problème pour laquelle le processus serait examiné alors que le résultat final des participants n'avait pas d'importance. Steele et Aronson (1995) ont émis l'hypothèse que les étudiants afroaméricains dans la condition expérimentale auraient des résultats inférieurs à ceux des élèves blancs, tandis que leurs résultats seraient semblables à ceux des élèves blancs dans la condition contrôle.

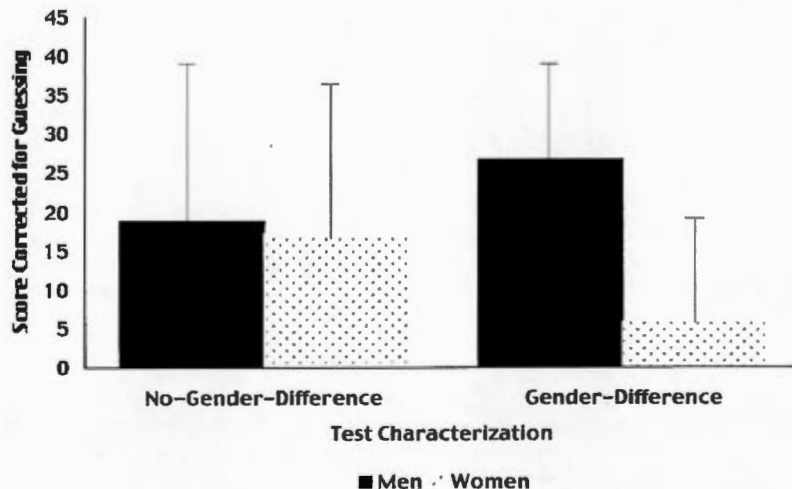
Tel qu'anticipé, les résultats recueillis ont montré que le stéréotype voulant que les Blancs sont plus intelligents que les Noirs a eu un effet négatif sur le rendement des étudiants afroaméricains dans la condition expérimentale. En effet, le simple fait de mentionner que l'épreuve mesurait les capacités intellectuelles des participants a entraîné un rendement inférieur des étudiants afroaméricains dans la condition expérimentale, alors qu'en condition contrôle, les participants, peu importe leur origine ethnique, ont performé de façon similaire. En somme, les conclusions de cette étude ont révélé que l'activation d'un stéréotype négatif sous-entendant que les Noirs détiennent de faibles capacités intellectuelles amenait les Afroaméricains à sous-performer par rapport aux Blancs.

Sur la base de ces résultats, plusieurs chercheurs se sont fondés sur la théorie de la menace du stéréotype pour évaluer les effets potentiellement négatifs de divers stéréotypes suggérant une infériorité intellectuelle de groupes d'individus dans différents domaines sur leur degré de performance cognitive. En effet, ce phénomène a été notamment observé suite à l'activation de nombreux stéréotypes, tels l'idée que les gens de classe sociale faible sont moins intelligents que les autres (Croizet et Claire, 1998), que les Blancs détiennent de moins bonnes habiletés athlétiques que les Noirs (Stone et al., 1999) ou que les non-Asiatiques ont un potentiel intellectuel moindre (Stone et al., 1999). En outre, l'abondance de la littérature fondée sur la menace du stéréotype est telle que des méta-analyses ont été menées pour évaluer l'étendue des effets observés (voir Walton et Cohen, 2003 et Nguyen et Ryan, 2008).

Compte tenu du fait que certains stéréotypes visent spécifiquement les capacités cognitives de groupes d'individus à l'égard de certaines matières scolaires (par exemple, les garçons et les mathématiques), la menace du stéréotype a été largement utilisée afin d'évaluer les effets potentiels de ces stéréotypes sur le rendement des élèves ou des étudiants. Les recherches se sont concentrées principalement sur la croyance véhiculant que les hommes sont naturellement plus doués que les femmes en mathématiques. En conformité avec les hypothèses avancées, de nombreuses études ont confirmé que ce stéréotype affectait négativement la performance des femmes (pour des revues de littérature, voir Nguyen et Ryan, 2008; Plante et al., 2010).

Spencer et ses collègues (1999) sont les premiers à avoir exploré l'effet d'une adhésion implicite au stéréotype pro-garçons en mathématiques. Dans le cadre de cette étude, 33 femmes et de 24 hommes, sélectionnés spécifiquement puisqu'ils obtenaient un rendement élevé dans cette matière, ont été appelés à remplir successivement deux épreuves difficiles en mathématiques. Dans la condition contrôle, l'administrateur a souligné qu'aucune différence de rendement entre les sexes n'avait été enregistrée par

le passé. Dans la condition expérimentale, il a plutôt insisté sur le fait qu'un écart de performance était attendu entre les hommes et les femmes. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que la menace du stéréotype affecterait le rendement des filles lors d'épreuves de mathématiques si bien qu'un écart de rendement saillant avantageant les hommes serait observé seulement dans la condition expérimentale. Les résultats de cette étude sont présentés dans la figure 2.1.



**Figure 2.1 Le rendement des élèves en fonction du sexe et de la condition (Spencer et al., 1999, p. 13)**

Spencer et ses collègues ont pu confirmer leur hypothèse initiale : la menace du stéréotype stipulant que les garçons sont plus doués que les filles en mathématiques affecte négativement le rendement des filles dans cette matière. En effet, le simple fait d'activer l'identité de genre des participants engendre une baisse du rendement chez les filles. Toutefois, lorsqu'aucune indication n'est donnée préalablement, les filles réussissent aussi bien que les garçons, et ce pour des épreuves de niveau de difficulté

élevé. Enfin, la menace du stéréotype a produit un effet levier (*lift*) sur la performance des garçons dans la condition expérimentale, pour qui le rendement s'est révélé être plus élevé que dans la condition contrôle.

Somme toute, les recherches de Steele et Aronson (1995) ainsi que celle de Spencer et al. (1999) démontrent clairement la pertinence de devis de recherche fondés sur la menace du stéréotype comme mesure pour capter l'adhésion d'un individu à un stéréotype. Qui plus est, en observant les effets des stéréotypes sur le rendement des élèves, la menace du stéréotype permet de contourner le biais de désirabilité sociale lié à une mesure explicite, puisque le stéréotype n'est jamais évoqué en soi. Cette approche originale permet donc de mesurer l'incidence de stéréotypes de façon expérimentale, tout en offrant l'avantage de pouvoir être réalisée en classe, un contexte plus naturel qu'un laboratoire de recherche dans lequel pourrait être utilisée une mesure comme le TAI.

Par ailleurs, il est surprenant de constater que peu de chercheurs se sont intéressés au stéréotype stipulant que les filles sont plus douées que les garçons en français. Qui plus est, les effets potentiels de ce stéréotype avantageant les filles sur le rendement des garçons demeurent méconnus. Sur la base des écrits disponibles, le recours à la menace du stéréotype semble tout indiqué pour évaluer les effets de stéréotypes pro-filles sur le rendement des élèves en orthographe. Compte tenu des avantages évidents qu'entraîne l'utilisation de la menace du stéréotype, cette approche a été retenue pour la présente étude.

#### 2.1.4 La mesure du rendement des élèves en orthographe pour évaluer l'effet de la menace du stéréotype

Afin d'observer l'effet de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves, deux unités de mesures peuvent être employées : la note au bulletin et les tests standardisés. D'une part, la note au bulletin est une unité de mesure écologique qui procure une appréciation globale des aptitudes d'un élève pour une matière donnée. En d'autres termes, elle est la résultante du total des différentes évaluations effectuées en classe, celles-ci regroupant bien souvent plus d'une compétence. Cette note est donc beaucoup plus concrète aux yeux des élèves, puisqu'elle est le reflet de leur apprentissage réalisé en classe (Marsh et Craven, 2006). Toutefois, il est beaucoup plus difficile de constater l'effet d'une manipulation comme la menace du stéréotype sur la note au bulletin en raison de ce cumul de résultats. Également, plusieurs facteurs contigus peuvent influencer la note finale apposée au bulletin d'un élève (e.g., l'enseignant, le groupe-classe et même les politiques de l'école), ce qui démontre le biais de subjectivité non négligeable associé à cette mesure (Marsh, 2007).

D'autre part, les tests standardisés représentent une alternative des plus intéressantes afin d'apprécier le rendement d'un élève. En effet, ces tests ont été employés à maintes reprises afin d'observer les effets de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves (e.g., Steele, 1995; Spencer et al., 1999; Martinot et Désert, 2007). Bien qu'il soit moins écologique que la note au bulletin, le résultat obtenu à l'issue d'un test standardisé est beaucoup plus objectif et permet entre autres d'observer l'écart direct de rendement entre les sexes selon la matière dans un milieu contrôlé. De plus, la passation d'épreuves standardisées crée un contexte plus anxiogène qui peut accroître les effets des stéréotypes. En tenant compte des avantages mentionnés précédemment associés aux tests standardisés par rapport à la note au bulletin, une épreuve

standardisée a été utilisée afin de mesurer les effets de la menace du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves.

#### 2.1.5 La vulnérabilité aux stéréotypes : définition des variables

Compte tenu de l'ampleur des effets des stéréotypes observés à l'aide de devis fondés sur la menace du stéréotype, un nombre grandissant de chercheurs s'est intéressé aux caractéristiques individuelles susceptibles d'augmenter ou de réduire la vulnérabilité aux stéréotypes sociaux. Les écrits disponibles à ce sujet indiquent que les prédictors de vulnérabilité sont diversifiés et varient selon le stéréotype à l'étude. Cela dit, les études à propos des stéréotypes pro-garçons en mathématiques ont fait ressortir deux principales variables qui affectent particulièrement la force des effets de la menace du stéréotype sur le rendement : il s'agit de l'identité de genre (e.g., Neuville et Croizet, 2007) et de l'adhésion aux stéréotypes (e.g., Schmader et al., 2004). Par ailleurs, le concept même de la menace du stéréotype suppose que le fait d'être conscient de stéréotypes est suffisant pour que leurs effets pervers se produisent. En effet, une activation, aussi subtile soit-elle, de stéréotypes visant négativement un groupe d'appartenance altère généralement le rendement des membres de ce groupe (pour une revue de la littérature, voir Nguyen et al., 2008). Pourtant, il est surprenant de constater que le rôle modérateur de la conscience des stéréotypes n'ait pas été examiné directement. Par conséquent, en plus des deux facteurs énumérés ci-dessus, la présente étude examinera le rôle modérateur de la conscience aux stéréotypes dans les effets de la menace des stéréotypes sur le rendement des élèves en français.

##### a. L'identité de genre

L'identité de genre représente une caractéristique individuelle pour laquelle un individu se perçoit comme étant similaire ou différent des autres personnes du même sexe (Egan et Perry, 2001). Selon plusieurs chercheurs, les gens forgent leur identité de genre en combinant un large éventail d'attributs qui leur sont spécifiques comme



l'intérêt, les traits de personnalité et même l'apparence (Carver et al., 2003; Egan et Perry, 2001;). Par exemple, un garçon peut avoir une passion certaine pour la danse (domaine généralement perçu comme étant féminin), tout en entretenant une identité de genre masculine forte en raison de sa personnalité et de son allure.

Schmader (2002) a été la première à démontrer clairement le rôle modérateur que joue l'identité de genre chez les filles exposées à la menace du stéréotype stipulant que les garçons sont supérieurs aux filles en mathématiques. En effet, les résultats de son étude ont révélé qu'une fois le stéréotype activé, les filles possédant un niveau d'identification au genre élevé performaient moins bien que celles qui s'identifient peu à leur genre en condition de menace du stéréotype. En outre, celles qui accordent peu d'importance à leur identité de genre obtiennent un rendement similaire à celui des garçons. La réplification de ces résultats dans des études subséquentes (Ben-Zeev et Inzlicht, 2000; Brown et Pinel, 2003; Marx et Stapel, 2006; Neuville et Croizet, 2007) suggère que l'identification au genre augmente la vulnérabilité aux effets de la menace du stéréotype. Cependant, sur la base des études recensées, l'identité de genre augmente le rendement des garçons uniquement lorsque le stéréotype les avantageant en mathématiques est activé. Ainsi, la présente étude innove en examinant si l'identité au genre des garçons affecte leur vulnérabilité aux effets des stéréotypes pro-filles en français.

#### b. L'adhésion aux stéréotypes

L'adhésion aux stéréotypes de genre renvoie aux croyances personnelles d'un individu quant aux habiletés générales des garçons et des filles (Martinot et Dézert, 2007). Cette variable est la résultante logique d'une approbation des stéréotypes véhiculés dans la société. La relation entre l'adhésion aux stéréotypes et les effets de la menace du stéréotype a été identifiée par le passé en mathématiques. En effet, les femmes qui ont tendance à adhérer aux stéréotypes de genre évoquant la supériorité des hommes pour

cette sont davantage affectées par les effets négatifs de la menace du stéréotype (Schmader et al., 2004). En situation d'activation de l'identité de genre, plus le degré d'adhésion au stéréotype est fort, plus grands seront les effets de la menace du stéréotype sur le rendement de ces femmes. À l'inverse, le rendement des filles qui n'adhèrent pas aux stéréotypes de genre en mathématiques n'est pas affecté par l'activation du stéréotype pro-garçons dans cette matière (Schmader et al., 2004).

Peu d'études empiriques ont été menées afin de mesurer l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre concernant la langue d'enseignement. Récemment, Plante et ses collègues (2009) ont montré que dans les milieux scolaires québécois, le domaine des langues est largement perçu, autant chez les garçons que chez les filles, comme un véritable fief féminin. Toutefois, l'incidence de l'adhésion à ce stéréotype de genre en langue d'enseignement sur le rendement des élèves reste à être définie, et particulièrement en orthographe. En outre, comme cette relation est clairement établie en ce qui concerne les mathématiques, il apparaît pertinent d'explorer cette avenue pour le français à l'aide d'un devis fondé sur la menace du stéréotype. Ce faisant, un tel devis permettra d'examiner l'effet des stéréotypes pro-filles en français sur le rendement des élèves en orthographe.

### c. La conscience des stéréotypes

La conscience des stéréotypes est la reconnaissance des représentations globales véhiculées dans la société. Plus précisément, s'il s'agit de stéréotypes de genre, cette variable renvoie au portrait type que les gens se font d'un garçon et d'une fille, notamment quant à leurs habiletés et leur rôle (Martinot et Dézert, 2007). La conscience des stéréotypes est distincte de l'adhésion aux stéréotypes. En effet, un individu peut

aisément avoir conscience de l'existence de certains stéréotypes de genre sans pour autant les entretenir personnellement. La conscience des stéréotypes est donc une variable pertinente à mesurer pour la présente recherche.

Comme l'indiquent Martinot et Dézert (2007), plusieurs études ont démontré que dès l'âge de deux ans, les enfants sont en mesure de différencier les hommes des femmes (Huston, 1987); puis, entre trois et quatre ans, la notion de genre est tranquillement assimilée (Katz et Kofkin, 1997). Ce n'est que vers la fin du primaire, soit entre 9 et 10 ans, que les enfants prennent conscience des stéréotypes largement véhiculés dans la société (McKown et Weinstein, 2003; Quintana, 1998). Le caractère figé des stéréotypes fait en sorte qu'il est simple de s'y référer, ce qui pave également le chemin vers une adhésion aux stéréotypes. Un apport intéressant de la présente étude sera donc de distinguer la conscience de l'adhésion des élèves aux stéréotypes et d'en examiner les effets sur leur rendement en orthographe.

En somme, l'identité de genre, l'adhésion et la conscience des stéréotypes représentent des caractéristiques individuelles susceptibles d'altérer la vulnérabilité des élèves aux stéréotypes sociaux. Comme l'impact de ces variables n'a pas encore été démontré en français, il semble pertinent d'examiner leurs effets sur le rendement des élèves en orthographe.

## 2.2 L'orthographe

Puisque la présente étude entend examiner les effets de la menace du stéréotype véhiculant que les filles détiennent de meilleures habiletés langagières que les garçons

sur le rendement des élèves en orthographe. Par conséquent, il convient de s'attarder à la notion d'orthographe. De façon globale, l'orthographe renvoie à une norme relative à la manière d'écrire un mot correctement (Bégin, 2005). Qualifiée de « plurisystème graphique » par Catach (1988), son apprentissage peut s'avérer ardu, notamment en raison de l'opacité de l'orthographe française (Jaffré et Fayol, 1997). En d'autres termes, les élèves ont de la difficulté à s'approprier aisément les principes de l'écrit du français. En tenant compte des visées de la présente recherche, une analyse des deux grandes composantes de l'orthographe française, soit les dimensions lexicale et grammaticale, sera effectuée dans les prochaines sections. Cette démarche permettra entre autres de mieux cibler les catégories d'erreurs potentielles lors de la passation des épreuves. Elle sera toutefois précédée par l'identification de la mesure du rendement en orthographe appropriée pour cette étude.

### 2.2.1 La mesure du rendement en orthographe

En langue d'enseignement, deux types de mesures permettent d'apprécier le rendement des élèves en orthographe : la production écrite et la dictée. D'une part, la production écrite représente un exercice complet de rédaction, de la conception à l'évaluation (Legendre, 2005). En effet, Hayes et Flower (1980) la considère même comme une activité de résolution de problème, tellement elle demande une maîtrise de processus et de connaissances divers. À titre d'exemple, le MELS (2006) demande aux enseignants d'évaluer non seulement la qualité de la langue (orthographe grammaticale, ponctuation, syntaxe, etc.), mais également la structure du texte, la cohérence textuelle ainsi que le respect du style imposé. Devant un exercice d'une telle complexité, l'évaluation de l'orthographe grammaticale est en quelque sorte noyée par l'accumulation des notions qui expliquent chacune une partie de la note finale.

D'autre part, la dictée est un exercice orthographique au cours duquel l'enseignant lit à haute voix un texte et que les élèves doivent retranscrire (Legendre, 2005). Elle peut être employée pour travailler sur des notions d'apprentissages diverses, généralement en lien avec l'orthographe grammaticale et lexicale (voir Simard, 1996). La difficulté de cet exercice réside dans le passage des mots de l'oral à l'écrit. Comme il n'y a pas d'intention d'écriture et que le texte est choisi par l'enseignant, le rendement des élèves donne un bon aperçu de leur maîtrise de l'orthographe. Également, son administration est simple et la correction peut s'effectuer rapidement, de façon individuelle ou en groupe. En raison des nets avantages engendrés par son emploi et de la capacité de cette mesure à évaluer la maîtrise de l'orthographe de façon spécifique, la présente recherche utilisera la dictée comme mesure du rendement en orthographe. Les prochaines sections détailleront les différents volets qui qualifient l'orthographe.

### 2.2.2 L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale s'intéresse aux mots en tant qu'entité unique. Elle représente « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord » (Simard, 1995). Souvent nommée *orthographe d'usage*, elle renvoie à la bonne façon d'écrire une unité linguistique avant son insertion dans une phrase. Plusieurs chercheurs soulignent le rôle essentiel du dictionnaire dans lequel est inscrite la graphie adéquate de chaque mot (e.g., Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008). En effet, cet ouvrage recense les formes écrites des mots acceptées pour une langue donnée. Les erreurs lexicales se produisent généralement en raison de la difficulté de transcription lors du passage de l'oral à l'écrit. Par exemple, aucune règle ne permet d'anticiper que *corps* doit se terminer par la lettre « s » même lorsqu'il est employé au singulier. Pour un apprenant, il peut donc s'avérer ardu d'écrire un nouveau terme de la bonne façon, puisque l'apprentissage de l'orthographe lexicale fait largement appel à la mémoire visuelle (Manesse et Cogis, 2007).

Pour la présente étude, il s'avère nécessaire de traiter avec attention chaque erreur retrouvée dans les copies d'élèves afin de la comptabiliser dans la bonne catégorie d'erreur orthographique. De ce fait, devant un doute persistant, nous nous réfèrerons à la définition proposée par Campolini et ses collègues (1997) à l'aide de laquelle nous pouvons inférer que l'erreur lexicale est un non-respect « (...) de la traduction graphique des mots indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase ». En d'autres termes, les erreurs lexicales regroupent toutes les graphies fautives en faisant abstraction des accords (par exemple, un accent oublié, un redoublement de consonne, une omission d'une lettre, etc.).

### 2.2.3 L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale s'intéresse plutôt au respect des relations établies entre chaque groupe constituant de la phrase. En d'autres termes, elle « marque soigneusement les rapports et les accords qui relient ces (les) éléments (...) » (p. 33), (Burney, 1967). Plus précisément, l'orthographe grammaticale se définit comme l'application (ou non) de règle d'accord sur les mots de classe variable (Chartrand et al., 2011; Gauvin, 2011). Comme l'indique l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2009), son apprentissage peut être ardu : « L'acquisition de l'orthographe grammaticale est plus lente : l'induction est une opération mentale tardive et l'habitude de l'analyse rapide d'un cas, même si les règles sont excellemment mémorisées, est le résultat d'un long entraînement progressif de la réflexion en présence d'un problème d'accord ». S'apparentant davantage à une résolution de problème, il semble probable qu'une proportion importante des erreurs répertoriées durant la présente recherche soit due à une faible maîtrise de cette composante à l'écrit. Selon l'ouvrage de référence *La grammaire moderne* (Pinsonneault et Boivin, 2008), l'orthographe grammaticale



comprend trois systèmes d'accord : l'accord dans le groupe du nominal (GN), l'accord régi par le sujet et l'accord régi par le complément direct (CD).

#### 2.2.4 Les accords

Avant de présenter les différents types d'accord possibles à l'intérieur d'une phrase, il appert de comprendre la notion même d'accord. Il s'agit concrètement « (...) du reflet des relations grammaticales qui existent entre des mots dans la phrase ou à l'intérieur d'un groupe de mots » (Pinsonneault et Boivin, 2008, p.98). Plus précisément, il existe deux types de «rôle» que les termes peuvent occuper en français : les donneurs et les receveurs. On qualifie de donneurs les mots donnant leurs traits de genre, de nombre et de personne aux autres termes de la phrase, ceux-ci étant identifiés comme les receveurs. Le tableau 3.1 classe les différentes catégories de mots selon leur rôle potentiel dans la phrase :

**Tableau 3.1 : Les donneurs et les receveurs d'accord (tiré de *La Grammaire Moderne*, Pinsonneault et Boivin, 2008, p.98)**

Catégorie	Donneur	Receveur	Mot invariable
Nom	x		
Pronom	x		
Déterminant		x	
Adjectif		x	
Verbe		x	
Participe passé		x	
Préposition			x
Adverbe			x
Conjonction			x

#### 2.2.4.1 L'accord dans le groupe du nom (GN)

Comme l'indique Pinsonneault et Boivin (2008), l'accord dans le groupe du nom (GN) est donné par le nom (ou le pronom) qui en est le noyau. Un nom est « (...) pourvu



d'un genre inhérent, masculin ou féminin (...) [et d'un] nombre, singulier ou pluriel, (...) attribué dans l'instance d'un discours (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p.151). Les receveurs potentiels incluent les déterminants et les adjectifs. Par exemple, dans le GN « Plusieurs précieux objets disparus », le donneur est le noyau « objets » qui transmet son genre (masculin) et son nombre (pluriel) aux receveurs «Plusieurs» (déterminant), précieux (adjectif) et disparus (participe-adjectif). Certains termes comme les prépositions et les adverbes ne peuvent recevoir l'accord du nom qui est le noyau en raison de leur invariabilité.

#### 2.2.4.2 L'accord régi par le sujet

L'accord régi par le sujet englobe tous les types d'accords pour lesquels le sujet de la phrase (GN ou pronom) est le donneur. Globalement, il existe quatre scénarios potentiels pour ce type d'accord : l'accord du verbe, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être, l'accord de l'attribut du sujet et l'accord du participe passé des verbes essentiellement pronominaux (Pinsonneault et Boivin, 2008; Riegel et al., 2009).

##### a. L'accord du verbe

Premièrement, dans une phrase comportant un GN et un groupe verbal (GV), l'accord du verbe est régi par le sujet. Il reçoit alors les traits de genre et de nombre du GN sujet, ce qui permet d'identifier à quelle personne le verbe doit être accordé. Ainsi, dans la phrase « Carl et Maxime s'amuse avec Joanie », le GN sujet « Carl et Maxime » implique le transfert du genre masculin et du nombre pluriel au verbe « s'amuser » qui doit être conjugué à la troisième personne du pluriel.

b. L'accord du participe passé employé avec *être*

Deuxièmement, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* est régi par le sujet. Comme la transmission des traits de genre et de nombre du GN sujet est possible en présence de l'auxiliaire *être*, la terminaison du participe passé est sujette à être modifiée. Par exemple, dans la phrase *Les invités sont repartis vers minuit*, le participe passé *repartis* employé avec l'auxiliaire prend le genre et le nombre du sujet *Les invités* (masculin, pluriel).

c. L'accord de l'attribut du sujet

Troisièmement, les accords concernant l'attribut du sujet sont également régis par le GN sujet. L'emploi d'un verbe attributif implique nécessairement une relation étroite entre le sujet et l'attribut, d'où le transfert logique des traits de genre et de nombre. Pour la phrase *Éléonore et Marguerite semblent heureuses*, l'attribut du sujet est *heureuses*, et il prend le féminin pluriel, comme le sujet.

d. L'accord du participe passé d'un verbe essentiellement pronominal

Finalement, l'accord du participe passé des verbes essentiellement pronominaux est régi par le GN sujet. Les participes passés de ces verbes ne pouvant être employés sans pronom reçoivent donc le genre et le nombre du sujet de la phrase. Dans l'exemple *Les garçons se sont méfiés de leur professeur*, le participe passé *méfiés* s'accorde avec le sujet, car le verbe *se méfier* est essentiellement pronominal. En effet, il serait impossible de conjuguer ce verbe en discriminant la pronominalisation. À titre de comparaison, le verbe *se parler* est considéré comme étant un verbe occasionnellement pronominal puisque sa forme excluant la pronominalisation peut être employée. À ce moment, l'accord n'est plus régi par le sujet de la phrase, mais bien par le complément

direct (CD). Cette notion sera expliquée davantage dans la prochaine section.

#### 2.2.4.7 L'accord régi par le CD

Le complément CD est au centre du système d'accord pour les participes passés employés avec *avoir*, les attributs du CD et les participes passés des verbes occasionnellement pronominaux : les participes passés employés avec *avoir*, les attributs du CD et les participes passés des verbes occasionnellement pronominaux (Pinsonneault et Boivin, 2008).

#### 2.2.4.8 Les participes passés employés avec *avoir*

Ce type d'accord peut s'avérer compliqué pour les élèves, car il demande une maîtrise des différents constituants de la phrase, puisque des manipulations syntaxiques sont nécessaires pour identifier le CD. Selon la progression des apprentissages proposée par Chartrand (2008), cette notion devrait être acquise dès la deuxième année du secondaire. Règle générale, le participe passé employé avec *avoir* reçoit ses traits du noyau de son GN complément direct, si ce CD précède le participe (Pinsonneault et Boivin, 2008). Si ce n'est pas le cas, le participe passé reste invariable. Par exemple, dans la phrase *Jean les a perdues, ses illusions* le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le CD *les* (représentant le GN *ses illusions*) qui le précède.

#### 2.2.4.9 Les attributs du CD

Si un terme dans la phrase vient ajouter une information supplémentaire au CD, alors celui-ci joue le rôle de l'attribut du complément direct. Ce terme, reçoit donc les traits de genre et de nombre du CD. Ainsi, dans la phrase *Le professeur suppose ces connaissances acquises*, le CD *connaissances* qui est féminin pluriel donne son genre

et son nombre au participe-adjectif *acquises* qui joue le rôle d'attribut du complément direct.

#### 2.2.4.10 Les participes passés des verbes occasionnellement pronominaux

Tel que démontré précédemment, l'accord du participe passé des verbes essentiellement pronominaux n'est pas régi par le GN sujet, mais bien par le CD. Il suffit d'analyser à nouveau une phrase en substituant l'auxiliaire *être* pour l'auxiliaire *avoir* afin de déterminer si l'accord doit être fait. Par exemple, la phrase *Amélie s'est regardée dans le miroir* devient *Amélie a regardé elle-même dans le miroir*. Le CD est donc bel et bien représenté par le pronom *se*, et donc le participe passé doit s'accorder. À l'inverse, dans la phrase *Ils se sont parlé*, le pronom représente un complément indirect (CI), visible grâce à la substitution des auxiliaires (*Ils ont parlé à eux-mêmes*). Pour ce type de situation, il n'y a donc pas d'accord.

### 2.3 Les objectifs spécifiques de recherche

En somme, les écrits consultés révèlent que les stéréotypes de genre amènent les gens à généraliser certaines conceptions à l'ensemble des garçons et des filles, ce qui est susceptible d'affecter leurs attitudes et comportements. En particulier, les stéréotypes de genre à propos du français, qui suggèrent que les filles détiennent de meilleures capacités langagières que les garçons, pourraient avoir un impact sur le rendement des garçons et des filles en orthographe, un critère pour lequel l'écart dans le rendement selon le sexe des élèves est particulièrement saillant. Également, l'identification des variables qui amènent les élèves à être plus ou moins vulnérables aux effets pervers des stéréotypes pro-filles en langue d'enseignement représenterait une percée scientifique importante dans le domaine, en plus de fournir des pistes pour limiter les écarts de rendement défavorisant les garçons en orthographe et, plus globalement, en français.

Ainsi, cette recherche comporte deux objectifs :

- 1- Examiner l'effet de la menace du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves en orthographe, et de façon exploratoire, en ce qui a trait aux différentes composantes de l'orthographe grammaticale.
  
- 2- Évaluer de façon exploratoire la vulnérabilité des élèves aux stéréotypes favorisant les filles en français sur leur rendement en orthographe grammaticale, en examinant l'incidence des caractéristiques individuelles suivantes :
  - a. Identité de genre
  - b. Adhésion aux stéréotypes
  - c. Conscience des stéréotypes

À la lumière des écrits disponibles dans certaines disciplines comme les mathématiques et considérant l'absence de recherches traitant de l'incidence des stéréotypes sur le rendement des élèves en orthographe, la présente étude prévoit que certaines caractéristiques individuelles comme l'identité de genre, l'adhésion aux stéréotypes et la conscience des stéréotypes seront présentes chez les élèves les plus grandement touchés par la menace du stéréotype.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

La section qui suit présente la méthodologie utilisée pour évaluer les objectifs de recherche fixés. Dans un premier temps, une brève description des participants de cette recherche sera fournie. Dans un deuxième temps, le déroulement de la procédure ainsi que la description des instruments de mesure seront présentés. Pour terminer, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques seront exposées.

#### 3.1 Mise en contexte de l'étude et type de recherche

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche global mené par la Pr. Plante, qui vise à examiner l'effet de la menace du stéréotype en mathématiques et en français sur le rendement des élèves, ainsi qu'à identifier les facteurs de vulnérabilité des élèves à ces stéréotypes dans les deux matières ciblées. Ainsi, la présente maîtrise permet de répondre à une partie des objectifs de la recherche. En outre, l'étude globale a été menée à terme en janvier 2014. Conséquemment, cette recherche a obtenu un certificat d'éthique du CIÉR en 2012 (voir Appendice A). Un questionnaire destiné aux élèves (Voir Appendice B) a préalablement été validé pour différentes variables à l'étude. Également, Les dictées (Voir Appendice C) ainsi que la grille de correction (Appendice D) ont été approuvées par des experts indépendants. Chaque formulaire de consentement parental recueilli (Voir Appendice E) a été conservé pour une période de cinq ans.

### 3.2 Sélection du devis de recherche

La présente étude a employé un devis expérimental afin d'examiner les effets de la menace du stéréotypes allégeant une supériorité des filles dans les domaines langagiers sur le rendement des élèves en orthographe. Tel que démontré à maintes reprises par les études utilisant un devis fondé sur la menace des stéréotypes, les effets des stéréotypes sur la performance à des tâches cognitives sont observés à l'échelle d'un groupe. En effet, c'est sur la base des résultats obtenus pour un ensemble d'individus que les chercheurs peuvent dégager une tendance à propos des stéréotypes entretenus par les participants, d'une part, et à leurs effets sur le rendement, d'autre part. Ainsi, compte tenu du devis ciblé, une méthode quantitative de collecte et d'analyse de données a été retenue pour la présente étude.

### 3.3 Les participants

Afin de déterminer le nombre de participants requis pour répondre aux objectifs fixés, un calcul a été produit en fixant la puissance à 80 %, le seuil de signification alpha à 0,05 et la taille d'effet recherchée à 0,10, correspondant à un effet de petite taille (Cohen, 1988). Pour répondre à ces critères, un échantillon minimal de 200 élèves s'avérait nécessaire. Ainsi, pour s'assurer d'obtenir un échantillon suffisamment élevé, 330 élèves de troisième secondaire (âgés en moyenne de 15 ou 16 ans) issus de 12 groupes, provenant de deux écoles de la grande région de Montréal, ont été sollicités pour prendre part à l'étude. Cependant, certains participants n'ont pas complété les deux parties de la recherche ou ont omis de remettre le formulaire de consentement parental. Au final, 299 élèves ont été retenus pour l'étude, ce qui représente un taux de participation de 90,6%. Seulement neuf élèves n'ont pas remis le formulaire de



consentement parental (2,7 %), alors que 21 élèves étaient absents lors de la deuxième rencontre (6,4%).

La répartition selon le sexe et l'origine ethnique des participants est illustrée aux tableaux 3.1 et 3.2. On remarque que la répartition selon le sexe est très similaire, avec un nombre légèrement supérieur de filles ( $n = 150$ , 50,17%) par rapport aux garçons ( $n = 149$ , 49,83 %). La distribution des données selon l'origine ethnique démontre qu'une forte majorité des sujets est d'origine caucasienne ( $n = 227$ , 75,92%). Cette répartition est conforme à la démographie des milieux scolaires ayant pris part à l'étude, qui présentent peu de diversité culturelle.

**Tableau 3.1** Répartition des participants selon le sexe

Sexe	Nombre de participants
Garçons	149
Filles	150
<b>TOTAL</b>	<b>299</b>



**Tableau 3.2** Répartition des participants selon l'origine ethnique

<b>Origine ethnique</b>	<b>Nombre de participants (n)</b>
Blanc/caucasien	227
Noir	19
Asiatique	11
Hispanique	13
Arabe	19
Autres	11
<b>TOTAL</b>	<b>299</b>

### 3.4 Procédure

Afin de répondre aux objectifs fixés, les élèves de l'échantillon ont été rencontrés à deux reprises. Dans un premier temps, les élèves des classes ciblées ont reçu un formulaire de consentement à faire signer par leur parent afin de les autoriser à prendre part à l'étude. Une fois les contentements parentaux écrits obtenus, la collecte de données a débuté auprès des élèves qui ont pris part à l'étude. Les élèves qui n'y ont pas pris part ont réalisé du travail personnel durant les deux périodes de collecte de données.

Lors d'une première rencontre, les participants ont été invités à remplir un questionnaire d'une durée d'environ trente minutes (Voir Appendice B), visant à mesurer les différentes variables modératrices ciblées par l'étude dirigée par la Pr. Plante. Afin que la passation des questionnaires ait lieu dans des conditions les plus similaires possibles entre les groupes, un assistant de recherche lisait à voix haute chaque item et les élèves devaient y répondre simultanément.

Lors d'une deuxième rencontre, qui a eu lieu environ deux semaines plus tard pour éviter que les élèves se souviennent du contenu du questionnaire, les élèves ont réalisé consécutivement deux dictées standardisées (environ 20 minutes par dictée). Pour contourner les effets potentiels dus soit à la pratique, à la fatigue ou au niveau de difficulté des dictées, l'ordre des dictées a été contrôlé afin que la moitié des groupes (choisis aléatoirement) débute par l'une des dictées et que l'autre moitié débute par l'autre dictée.

Aucune indication spécifique n'a été donnée avant la passation de la première dictée, réalisé en condition contrôle. Puis, avant l'administration de la deuxième dictée, faisant office de condition expérimentale, l'identité de genre des participants a été activée, en mentionnant aux élèves que l'objectif de l'étude était de comparer le rendement en orthographe des garçons et des filles. Cette étape de la procédure représente l'activation du stéréotype, soit le moment où le chercheur introduit l'idée d'inégalité des chances entre deux groupes à l'étude. Selon les études, celle-ci peut prendre une forme plus subtile (ne pas indiquer quel groupe est avantagé) ou plus ouverte (énoncer explicitement la supériorité d'un groupe par rapport à l'autre). Il a été démontré que le rendement en mathématiques chez les filles diminuait davantage lorsque l'activation était discrète, tandis que les résultats des minorités ethniques aux examens standardisés

chutaient encore plus si le stéréotype était présenté d'une manière un peu plus explicite (pour une méta-analyse, voir Nguyen et Ryan, 2008). Dans la présente étude, une activation modérée a été utilisée. Ainsi, l'assistant de recherche a mentionné qu'une différence de rendement selon le sexe avait été observée par le passé pour cette dictée, sans mentionner la direction des différences de genre attendues. Après la passation de chaque dictée, les élèves se voyaient octroyer une période de dix minutes afin de réviser leur copie à l'aide des ressources qui leur sont habituellement accessibles, c'est-à-dire le dictionnaire et le Bescherelles. Les élèves dyslexiques ( $n=4$ ) pouvaient compléter les dictées en utilisant leur ordinateur personnel. Le cas échéant, leurs documents étaient ensuite transférés sur la clé USB de l'assistant. Cette période de correction rendait cette simulation plus écologique, car les élèves peuvent habituellement réviser leur texte lorsqu'une dictée est effectuée en classe. Qui plus est, les études ultérieures effectuées en mathématiques permettaient l'usage de ressources comme la calculatrice lors des périodes de révision, et cette procédure n'a eu aucun impact sur l'efficacité de la menace du stéréotype.

Une fois la deuxième dictée terminée, l'assistant de recherche a expliqué aux élèves que les consignes qui ont précédé les dictées concernant les différences de genre étaient erronées et faisaient partie des buts de l'étude. En outre, les objectifs de l'étude, qui portait sur les stéréotypes et leur impact sur le rendement des élèves, ont été entièrement révélés aux élèves et ceux-ci ont alors été informés du fait qu'ils pouvaient se retirer l'étude sans devoir justifier leur décision ni pénalité. Aucun élève n'a souhaité se retirer à ce moment-ci de l'étude. Puis, un dédommagement de 5\$ a été remis à chacun des élèves pour leur participation à l'étude.

### 3.3 Instruments

#### 3.3.1 Le questionnaire

Tel que mentionné précédemment, les participants ont rempli un questionnaire (voir Appendice B) pour évaluer différentes caractéristiques individuelles ciblées par le projet de recherche dirigé par la Pr. Plante. Parmi l'ensemble des mesures ciblées, trois d'entre elles ont été retenues pour la présente étude, soit l'identité de genre, l'adhésion aux stéréotypes ainsi que la conscience des stéréotypes en langues. La mesure de ces variables consistait en une échelle préalablement validée soit au Québec ou aux États-Unis. Ces échelles se composent d'un regroupement d'items, pour lesquels les participants doivent exprimer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert et sept points, allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 ou 7 (fortement en accord) selon les échelles de réponse. La source, le nombre d'items, l'échelle de réponse, ainsi que la cohérence interne des échelles pour chaque variable à l'étude est présenté au tableau 3.3.

**Tableau 3.3** Nombre d'items, exemple et cohérence interne ( $\alpha$ ) pour chacune des échelles de réponse

Variable (nombre d'items)	Source	Exemple d'item	Cohérence interne ( $\alpha$ )
Identité de genre (4 items)	Schmader, 2002	Être une fille/un garçon reflète de façon importante qui je suis.	0,73
Adhésion aux stéréotypes (16 items)	Plante, 2010, adapté de Leder et Frogasz, 2002	Les filles ont plus de facilités naturelles que les garçons en français.	0,91
Conscience des stéréotypes (10 items)	Leder et Frogasz, 2002	Les gens pensent que les garçons sont meilleurs que les filles français.	0,84

### 3.3.2 Les dictées

Afin de mesurer le rendement des élèves en orthographe, deux dictées ont été retenues. Ces épreuves ont été développées par Chantal Ouellet et Isabelle Gauvin, des didacticiennes du français et professeures à l'UQAM, et sont destinées à des élèves du secondaire. Tout d'abord, la première dictée, *Les arbres*, contient au total 82 mots et est tirée de Manesse et Cogis (*Orthographe : À qui la faute*, 2007). La deuxième dictée, *La ruelle* (Gauvin, 2010), comporte 93 mots. Le texte des deux dictées est présenté à l'Appendice C. Afin de limiter les biais relatifs aux différences possibles entre les dictées (notamment en ce qui a trait au degré de difficulté), deux mesures ont été mises en oeuvre. Tout d'abord, l'ordre des dictées a été contrôlé lors de la passation afin que la moitié des groupes commencent avec la dictée 1 lors de la condition contrôle et que l'autre moitié débute par la dictée 2. Deuxièmement, une recension de la fréquence d'occurrence par 100 millions de mots a été effectuée pour chaque terme contenu dans les dictées. Les mots ayant une occurrence très faible, c'est-à-dire moins de mille utilisations par 100 millions de mots, ont été écartés afin d'éviter que les techniques de correction des élèves interfèrent avec les résultats obtenus. En d'autres termes, les mots de faible occurrence dont l'orthographe nécessite presque systématiquement l'utilisation du dictionnaire ont été écartés, ce qui rend les deux dictées de niveau comparable pour l'orthographe lexicale.

#### 3.3.2.1 Procédure de correction des dictées

La correction des dictées a été réalisée à même les copies des élèves. Afin de comptabiliser adéquatement les erreurs répertoriées, une grille de correction a été élaborée. Celle-ci est présentée à l'Appendice D. Sur la base des types d'erreurs orthographiques identifiés par les experts dans le domaine (Boivin et Pinsonneault,

2013), trois grandes catégories d'erreurs qui s'appliquent à une dictée ont été retenues pour la présente étude : l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale et la syntaxe. Tout d'abord, les erreurs lexicales englobent l'ensemble des graphies fautives excluant les erreurs d'accords. Ensuite, l'orthographe grammaticale comprend les erreurs relatives aux accords dans le GN (G1), à ceux régis par le sujet (G2) et également aux accords régis par le CD (G3). Pour terminer, les erreurs syntaxiques sont composées des homophones, des erreurs de ponctuation et des transcriptions fautives. En ce qui concerne les homophones, deux critères ont servi à distinguer si l'erreur renvoyait bel et bien à un problème de catégorisation grammaticale (Boivin et Pinsonneault, 2013) : l'existence de la forme de la langue (*un employer* = (S), alors que *des employers* = (OL)) et la prononciation (*cher* au lieu de *chez* = OL).

Après avoir réparti les erreurs dans chaque sous-catégorie, le total pour l'ensemble des erreurs de la dictée a été calculé. Il se pouvait que plus d'une erreur se trouvent dans un même mot, dans l'éventualité où plus d'une catégorie d'erreur distincte s'appliquent. Par exemple, lorsqu'un élève écrivait le GN *les arrbre*, la graphie fautive doublée de l'absence du trait pluriel généraient deux erreurs. Également, l'ensemble des dictées a été corrigé par deux assistants de recherche. Afin de s'assurer qu'une différence d'interprétation lors de la correction ne mène à des résultats différents, l'accord inter-juges a été mesuré pour 150 copies à l'aide du coefficient Kappa de Cohen. Le résultat obtenu ( $\kappa=0,82$ ) a révélé un accord très élevé entre les corrections des deux chercheurs (Field, 2013). Le tableau 3.4 présente la catégorisation des erreurs effectuée par les correcteurs.



**Tableau 3.4** Catégorisation des erreurs

<b>Catégories d'erreur</b>	<b>Composantes</b>
Orthographe lexicale	Graphie fautive (OL)
Orthographe grammaticale	Accord dans le GN (G1) Accord régi par le sujet (G2) Accord régi par le CD (G3)
Syntaxe	Homophones (S) Ponctuation (S) Mot absent (S)

### 3.4 Considérations éthiques

En conformité avec les règles éthiques en vigueur à l'UQAM régissant la recherche menée auprès d'êtres humains, un certificat d'éthique a été obtenu pour mener l'étude. Une copie du certificat d'éthique est présentée à l'Appendice E. De plus, plusieurs éléments ont été mis en œuvre pour assurer le respect des principes déontologiques qui régissent les études impliquant des êtres humains mineurs. Tout d'abord, un formulaire de consentement parental signé a été obtenu avant d'amorcer le processus de collecte de données. De plus, tous les renseignements relatifs aux élèves sont demeurés confidentiels et le demeureront jusqu'à la destruction des données et des fichiers ayant permis de mener les analyses. Chaque participant à la recherche s'est vu attribuer un code numérique et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet détient la liste des participants et du code numérique qui leur a été attribué. Les renseignements obtenus par voie de questionnaires sont conservés dans un classeur

sous clé situé dans un bureau fermé pour lequel seule la chercheuse principale dispose de la clé. Tel que prescrit par le comité d'éthique de la recherche de l'UQAM, les renseignements personnels et les fichiers de données ayant permis de mener les analyses seront détruits sept ans après la fin des communications relatives à l'étude.



## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente les résultats issus des données recueillies et analysées selon les procédures explicitées dans la méthodologie. Tel qu'identifié précédemment, l'objectif principal de cette recherche était d'examiner l'effet de la menace du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves en orthographe, et plus particulièrement, en ce qui a trait aux différentes composantes de l'orthographe grammaticale. Également, la présente étude visait à évaluer la vulnérabilité des élèves aux stéréotypes, en examinant l'incidence de l'identité de genre, de la conscience des stéréotypes et de l'adhésion aux stéréotypes sur le rendement en orthographe des élèves en condition de menace des stéréotypes. Avant de présenter les résultats en lien avec les objectifs fixés, le présent chapitre expose d'abord les résultats d'analyses descriptives et fournit le détail des analyses effectuées en vue de répondre aux conditions d'application des diverses analyses réalisées.

#### 4.1 Vérification des conditions d'application et examen des statistiques descriptives

Avant d'entamer les analyses, une attention particulière a été portée à la distribution des données afin de s'assurer qu'elle soit normale. Généralement, on considère qu'un échantillon suit une courbe normale à 95% lorsque la valeur de son aplatissement et de son asymétrie est comprise entre +1 et -1. (Howell, 2008). Les données pour le rendement global ainsi que pour chaque composante ont donc été analysées plus attentivement pour s'assurer que ces critères soient respectés. Cette démarche a

également été appliquée aux différentes caractéristiques individuelles étudiées, soit l'identité de genre, l'adhésion aux stéréotypes et la conscience des stéréotypes. De plus, les données ont été examinées afin d'identifier les potentiels cas aberrants pour l'ensemble des variables étudiées. Pour ce faire, en tenant compte de la moyenne du nombre d'erreurs total pour chacune des épreuves ( $M_{\text{dictée1}}=8,27$  et  $M_{\text{dictée2}}=8,81$ ), un calcul visant à éliminer toute donnée se situant à l'extérieur de trois écarts types de la moyenne a été effectué. Ainsi, les données issues de sept participants ont été exclues de la présente étude. Plus précisément, ce sont les résultats de six garçons et d'une fille qui ont été retirées, ce qui a fait chuter le nombre total de participants pour les dictées à 292. L'examen ultérieur des valeurs d'asymétrie et d'aplatissement, présentées dans le tableau 4.1, a révélé une distribution normale pour l'ensemble des variables étudiées.

**Tableau 4.1** Moyenne, écart-type, coefficients d'asymétrie et d'aplatissement pour chacune des variables à l'étude

Variable	Moyenne (M)	Écart-type ( $\sigma$ )	Asymétrie	Aplatissement
Total des erreurs première dictée	8,83	4,34	0,52	-0,14
Total des erreurs deuxième dictée	8,51	4,57	0,73	0,16
Identité de genre	3,31	0,87	-0,12	0,09
Adhésion aux stéréotypes	1,56	1,16	0,44	0,04
Conscience des stéréotypes	1,99	1,36	0,29	0,21

## 4.2 Analyse des données

Afin de répondre aux objectifs fixés, différentes analyses ont été menées à l'aide du logiciel SPSS. Premièrement, en réponse au premier objectif de l'étude, une analyse de variance à mesures répétées (ANOVAs) a été réalisée afin d'examiner l'effet potentiel de la menace du stéréotype sur le nombre d'erreurs selon leur type réalisées par les élèves. Ainsi, la condition (contrôle ou menace du stéréotype) ainsi que le type d'erreur (orthographe lexicale, accord dans le GN, accord régi par le sujet, accord régi par le CD ou syntaxe) ont été inclus comme variables intra-sujets et le sexe comme variable inter-sujets afin de prédire le nombre d'erreurs dans chacune des deux dictées réalisées. L'ordre des dictées, qui a été contrebalancé aléatoirement, a également été inclus comme variable contrôle afin de prendre en considération les effets potentiels reliés à la pratique, à la fatigue ou au niveau de difficulté de chacune des deux dictées. Afin de décortiquer les résultats de cette ANOVA selon le type d'erreurs, des ANOVAs à mesures répétées ont été menées subséquemment pour déterminer si le rendement des garçons et des filles différait significativement selon la condition (contrôle ou menace des stéréotypes) pour chaque catégorie d'erreur à l'étude, soit les erreurs d'orthographe lexicale, d'accord dans le GN, d'accord régi par le sujet, d'accord régi par le CD ou de syntaxe. À nouveau, chacune de ces analyses incluait le sexe comme variable inter-sujets et l'ordre des dictées comme variable contrôle. Puis, en réponse au deuxième objectif de l'étude, des régressions linéaires (descendantes) ont permis d'évaluer le rôle modérateur de l'identité de genre, de l'adhésion aux stéréotypes et de la conscience des stéréotypes sur les effets potentiels de la menace du stéréotype en français. Les résultats de ces deux analyses, qui répondent à chacun des deux objectifs de l'étude, sont présentés dans les prochaines sections.

## 4.3 Effets de la menace du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves en orthographe (objectif 1)

Avant d'amorcer les analyses inférentielles, les statistiques descriptives ont d'abord été examinées selon le sexe des élèves et la condition (contrôle et menace) tant pour le nombre de fautes global que pour chaque composante à l'étude. Ces données sont rapportées dans le tableau 4.2.

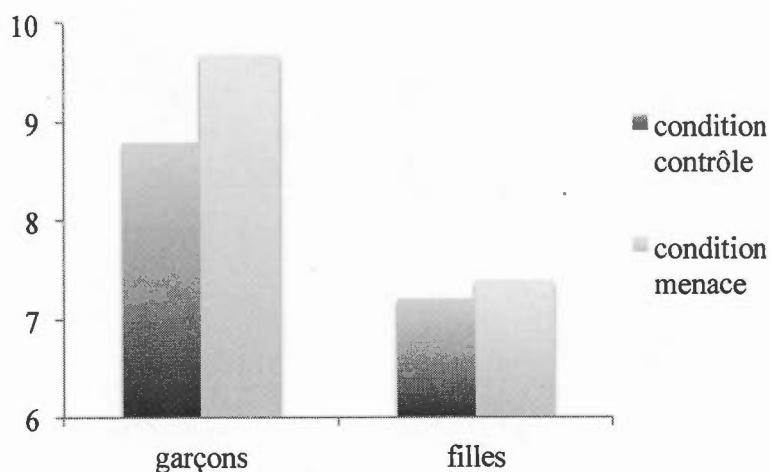
#### 4.2 Le nombre d'erreurs selon le sexe, la condition et le type d'erreur

Variables	Garçons		Filles	
	DICTÉE 1 Moyenne (écart-type)	DICTÉE 2 Moyenne (écart-type)	DICTÉE 1 Moyenne (écart-type)	DICTÉE 2 Moyenne (écart-type)
Total des erreurs commises	8,83 (4,45)	9,66 (5,00)	7,15 (4,07)	7,41 (3,83)
Erreurs de type <b>OL</b>	2,82 (2,14)	2,89 (2,02)	2,44 (2,12)	2,26 (1,86)
Erreurs de type <b>G1</b>	2,81 (1,58)	2,94 (1,98)	2,13 (1,61)	2,18 (1,43)
Erreurs de type <b>G2</b>	1,32 (1,46)	1,82 (1,57)	1,09 (1,24)	1,08 (1,15)
Erreurs de type <b>G3</b>	0,84 (0,42)	0,85 (0,46)	0,79 (0,42)	0,78 (0,42)
Erreurs de type <b>S</b>	1,02 (1,28)	1,11 (1,20)	0,69 (0,88)	1,09 (1,20)

OL = Orthographe lexicale, G1= Accord dans le GN, G2= Accord régi par le sujet, G3= Accord régi par le complément direct, S= Erreurs syntaxiques

Les résultats ont d'abord révélé une interaction significative entre la condition et le sexe des élèves ( $F(1, 290) = 4,43; p = 0,036, \eta^2 = 0,015$ ). L'examen des statistiques descriptives selon la condition et le sexe, présentées dans le tableau 4.2, indique que pour les garçons, le nombre de fautes est beaucoup plus important en condition de menace des stéréotypes (dictée 1) qu'en condition contrôle (dictée 2). En contrepartie, pour les filles, le nombre de fautes est relativement similaire pour les deux conditions. Ces résultats sont représentés graphiquement dans la figure 4.1. Dans l'ensemble, ces

données suggèrent que seuls les garçons sont affectés de manière significative par la condition de menace des stéréotypes en français, langue d'enseignement. En effet, comparativement à la dictée réalisée en condition contrôle, les garçons ont commis beaucoup plus d'erreurs, au total, à la dictée réalisée en condition de menace des stéréotypes.



**Figure 4.1** Nombre d'erreurs commises selon le sexe et la condition

En plus de ce résultat qui confirme les effets attendus de la menace du stéréotype avantant les filles dans les domaines langagiers sur le rendement des garçons en orthographe, les résultats ont également montré un effet simple du sexe ( $(F(1, 289) = 18,81; p < 0,001, \eta^2 = 0,061)$ ). Ces résultats reflètent la tendance générale des garçons à faire plus de fautes dans les dictées peu importe qu'ils soient en condition de menace du stéréotype ou pas.

De plus, une interaction significative entre la condition, le sexe et le type d'erreurs ( $(F(4, 286) = 3,69; p = 0,006, \eta^2 = 0,049)$ ) a également été observée. Ce dernier résultat

suggère que les effets de la menace du stéréotype produit des effets différents selon le type d'erreur orthographique. Les ANOVAs subséquentes menées séparément selon le type d'erreurs ont révélé une interaction significative de la condition selon le sexe pour la composante accord régi par le sujet ( $F(1, 289) = 12,85; p < 0,001, \eta^2 = 0,043$ ). À nouveau, les données issues des statistiques descriptives, présentées dans le tableau 4.2 indiquent que chez les garçons, le nombre de fautes est accru en condition de menace du stéréotype par rapport à la condition contrôle. Par contre, le nombre de fautes ne diffère pas significativement selon la condition pour les filles. Par ailleurs, aucune interaction de la condition selon le sexe pour les composantes orthographe lexicale ( $F(1, 289) = 0,93; p = 0,34, \eta^2 = 0,03$ ), accord dans le GN ( $F(1, 289) = 0,42; p = 0,52, \eta^2 = 0,001$ ) et syntaxe ( $F(1, 289) = 2,59; p = 0,108, \eta^2 = 0,009$ ) n'a été obtenue. Ces résultats donnent à penser que les effets de la menace du stéréotype incitent les garçons à faire plus d'erreurs, ce qui se répercute sur le nombre total d'erreurs. Par contre, cette tendance s'applique particulièrement aux erreurs d'accords régis par le sujet.

#### 4.4 Rôle de modérateur de l'identité de genre, de l'adhésion aux stéréotypes et de la conscience des stéréotypes dans les effets de la menace des stéréotypes sur le rendement en orthographe (objectif 2)

Afin d'évaluer le rôle modérateur des variables retenues, des régressions linéaires descendantes ont été effectuées séparément pour les garçons et pour les filles, car la menace du stéréotype n'a pas eu la même incidence chez les élèves des deux sexes. Chez les garçons, les résultats de ces analyses ont d'abord révélé que, contrairement aux hypothèses postulées, la conscience des stéréotypes pro-filles en français diminuait l'effet de la menace du stéréotype ( $\beta = -0,16; p = 0,02$ ). En effet, plus un garçon est conscient du stéréotype véhiculant la supériorité des filles en français, moins son nombre d'erreurs est élevé lors de la passation de la deuxième épreuve. Par ailleurs, les résultats de la régression linéaire ont démontré que l'identité de genre ( $\beta = -0,03;$



$p = 0,72$ ) et l'adhésion au stéréotype ( $\beta = 0,11; p = 0,17$ ) ne permettaient pas de prédire leur rendement pour la deuxième dictée. Du côté des filles, aucune variable retenue n'a eu d'effet modérateur sur le nombre d'erreurs commises lors de la deuxième dictée (identité de genre ( $\beta = 0,11; p = 0,09$ ), adhésion au stéréotype ( $\beta = -0,03; p = 0,69$ ) et conscience des stéréotypes ( $\beta = -0,12; p = 0,06$ )).

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce chapitre propose un regard plus global quant aux résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche. En conformité avec les deux objectifs fixés, les résultats obtenus seront d'abord interprétés pour faire valoir le rôle potentiel des stéréotypes scolaires véhiculés dans la société sur le rendement des élèves en français. De plus, les facteurs qui rendent les élèves davantage vulnérables aux stéréotypes pro-filles en français seront discutés. Ce faisant, la présente discussion permettra d'intégrer les résultats de cette recherche au sein d'une perspective plus globale à propos de la réussite différenciée selon le genre, et plus particulièrement concernant le faible rendement des garçons en français.

#### 5.1 L'incidence négative du stéréotype favorisant les filles en français sur le rendement des élèves en orthographe

Alors que l'incidence des stéréotypes sur rendement a été largement étudié en mathématiques (e.g., Spencer et al., 1997; Schmader, 2002), peu d'études se sont intéressées aux effets des stéréotypes en langue d'enseignement. Qui plus est, bien que la prégnance des stéréotypes avantageant les filles dans les domaines langagiers ait été mesurée à l'aide de questionnaires autorapportées (e.g., Plante et al., 2009), les effets de telles croyances sur le rendement des élèves sont demeurés peu documentés de façon empirique. Afin de combler ce manque, le premier objectif de cette recherche consistait



à évaluer l'effet du stéréotype pro-filles en français sur le rendement des élèves en orthographe, et de façon plus exploratoire, à examiner l'amplitude de cet effet potentiel sur chaque composante de l'orthographe grammaticale. Pour y répondre, un devis fondé sur la menace du stéréotype a été retenu pour vérifier si la croyance véhiculant que les filles sont plus douées que les garçons en langues affectait le rendement des élèves en orthographe lors de la réalisation d'une dictée.

Les résultats obtenus ont permis de confirmer l'hypothèse que les stéréotypes pro-filles en français engendraient une diminution du rendement des garçons en orthographe. En effet, l'allusion au stéréotype favorisant les filles en français avant la passation d'une dictée a entraîné une augmentation du nombre total d'erreurs commises par les garçons alors que le rendement en orthographe des filles n'a pas été significativement affecté par l'évocation de ce stéréotype. Ce constat rejoint une lourde tendance observée dans les recherches portant sur la menace du stéréotype, à savoir que l'activation d'un stéréotype, même subtile, peut être suffisante pour affecter la performance des individus qui en sont visés (Steele, 1997). Suivant cette logique, des situations qui font allusion aux stéréotypes pro-filles en français, telles le fait d'évoquer des différences de genre avant un examen de français, pourraient être suffisantes pour altérer les capacités orthographiques des garçons.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les stéréotypes qui véhiculent que les filles sont plus douées que les garçons dans les domaines langagiers sont—du moins en partie—responsables des disparités de rendement selon le genre observées en orthographe. À cet effet, les dernières données publiées par le MELS confirment que la composante orthographe grammaticale est celle pour laquelle les élèves obtiennent les résultats les plus faibles (2014). Qui plus est, un décalage dans la maîtrise de

l'orthographe grammaticale selon le genre est saillant, et serait principalement responsable de la plus faible réussite des garçons en écriture (Gauvin et Boivin, 2006; Gauvin, 2011). Sur la base de ces données, la diffusion du message explicite voulant que les élèves des deux sexes aient des capacités langagières équivalentes pourrait permettre de déconstruire les stéréotypes et surtout de limiter leurs effets sur le rendement des élèves en français. Dans le même ordre d'idées, en appliquant les résultats issus des études sur la menace des stéréotypes en mathématiques (Steele et Aronson, 2005; Inzlicht et Ben-Zeev, 2003), le fait de réduire le recours à des situations évaluatives rigides et anxiogènes serait susceptible de limiter l'incidence négative des stéréotypes sur le rendement en orthographe.

En plus d'un résultat général de l'effet des stéréotypes sur le rendement en orthographe, tout type d'erreur orthographique confondu, la décomposition des effets selon le type d'erreur a également montré que les lacunes des garçons en orthographe en situation de menace du stéréotype provenaient principalement des erreurs reliées à l'accord régi par le sujet. Cependant, l'augmentation du nombre d'erreurs commises par les garçons dans les autres catégories, à savoir les erreurs orthographiques, l'accord dans le groupe du nom, l'accord régi par le CD et les erreurs syntaxiques, s'est révélée non-significative. Comment expliquer que les effets observés ne soient significatifs que pour l'accord régi par le sujet? En se référant aux études menées en mathématiques qui ont montré que les effets de la menace du stéréotype dans ce domaine sont accrus dans les tâches difficiles (e.g., Spencer et al., 1999), une possibilité serait que les effets de la menace du stéréotype soient plus prégnants pour les catégories d'erreurs qui nécessitent un processus plus complexe. En outre, l'accord régi par le sujet, qui comprend l'accord du verbe, l'accord du participe passé employé avec être et l'accord des verbes pronominaux, est une catégorie d'erreurs dont le degré de difficulté est accru. Si les erreurs lexicales et syntaxiques semblent d'office plus faciles à éviter

puisque'il s'agit d'erreurs qui peuvent généralement être éliminées à l'aide de ressources externes, telles le dictionnaire ou le Bescherelles, les autres erreurs reliées à l'orthographe grammaticale peuvent paraître, à première vue, aussi complexes que l'accord régi par le sujet. Cela dit, ce qui rend les erreurs d'accord régies par le sujet particulièrement difficiles à éviter par rapport aux erreurs reliées à l'accord dans le GN et celles renvoyant à la syntaxe est le nombre potentiel de receveurs à identifier et leur positionnement par rapport au donneur dans la phrase. Également, l'accord des verbes peut représenter un défi supplémentaire, puisque les terminaisons sont multiples. En somme, sur la base de cette explication, il serait possible que les effets de la menace du stéréotype pro-filles en français affecte plus spécifiquement les capacités orthographiques des garçons pour les processus difficiles, en augmentant principalement les erreurs d'accord régies par le sujet.

Par ailleurs, en dépit de l'augmentation significative du nombre d'erreur pour l'accord régi par le sujet, les résultats révèlent également une tendance générale qui indique une augmentation pour tous les types d'erreur orthographique en situation de menace du stéréotype. Suivant cette observation, une autre interprétation possible des résultats obtenus serait que l'effet général observé—à savoir une augmentation des erreurs tout type de catégorie confondu chez les garçons en situation de menace du stéréotype—proviendrait de l'addition des effets de toutes les catégories. Ainsi, l'absence d'augmentation significative du nombre d'erreurs commises par les garçons en situation de menace du stéréotype pourrait découler d'un manque de puissance statistique, dû au fait que les dictées retenues pour l'étude étaient relativement brèves, comprenant respectivement 82 et 93 mots. Des études ultérieures incluant des dictées plus longues, dans lesquelles le nombre d'erreurs réalisées seraient plus important, devront être menées pour confirmer cette hypothèse.

### 5.1.1 Peu de variables modératrices pour les stéréotypes pro-filles en français

Sur la base de plusieurs études effectuées dans le domaine des mathématiques (Benzeev et Inzlicht, 2000; Brown et Pinel, 2003; Marx et Stapel, 2006; Neuville et Croizet, 2007), il était prévu que l'identité de genre modulerait les effets de la menace du stéréotype pro-filles en français. En effet, il a été démontré qu'une fois le stéréotype pro-garçons en mathématiques activé, les filles possédant un niveau d'identification au genre élevé étaient particulièrement affectées et performaient moins bien que celles qui s'identifient peu à leur genre en condition de menace du stéréotype. Par conséquent, la présente étude entendait vérifier l'hypothèse que les garçons s'identifiant davantage à leur sexe performeraient moins bien une fois placés en situation qui rend le stéréotype pro-filles en français saillant. Toutefois, les résultats obtenus n'ont pas permis de valider cette présomption puisque l'identité de genre n'a pas agi comme variable modératrice dans les effets de l'incidence des stéréotypes pro-filles en français sur le rendement. Les raisons qui sous-tendent cette absence de lien entre l'identité de genre et la vulnérabilité aux stéréotypes pro-filles en français demeurent nébuleuses. L'identité de genre étant particulièrement importante à l'adolescence (Steensma, Kreukels et de Vries, 2013), davantage d'études devront être réalisées afin d'expliquer ces résultats.

De façon similaire, l'adhésion aux stéréotypes en mathématiques a précédemment été identifiée comme variable modératrice des effets de la menace du stéréotype sur le rendement dans ce domaine. Plus spécifiquement, les femmes qui adhèrent davantage aux stéréotypes de genre évoquant la supériorité des hommes dans cette matière sont plus susceptibles d'être affectées par les effets négatifs de la menace du stéréotype (Schmader et al., 2004). Sur la base de ces résultats, il était attendu que les garçons qui entretiennent des stéréotypes favorisant les filles en français seraient davantage affectés par une situation de menace des stéréotypes en français. Or, les résultats obtenus

suggèrent plutôt que le rôle modérateur de l'adhésion aux stéréotypes en mathématiques ne se reflète pas en français.

### 5.1.2 La conscience des stéréotypes pour réduire les effets négatifs de la menace du stéréotype chez les garçons

En dépit des résultats qui indiquent que l'identité de genre et l'adhésion aux stéréotypes ne modèrent pas les effets de la menace des stéréotypes sur le rendement, les données obtenues ont révélé que la conscience des stéréotype pro-filles en français réduisait les effets néfastes de la menace du stéréotype sur le rendement en orthographe des garçons. Cette conclusion surprenante est donc contraire aux hypothèses postulées avançant que la conscience des stéréotypes pourrait avoir un impact négatif sur le rendement des garçons en orthographe. Toutefois, ce constat rejoint les résultats d'une étude portant sur les mesures implicites et explicites des stéréotypes. En comparant les résultats subséquents de participants à un test d'identification lexicale (mesure implicite) et à un questionnaire comportant 15 items (mesure explicite), les données de Dambrun et Guimond (2004) ont révélé une corrélation négative chez les participants qui entretiennent explicitement des stéréotypes négatifs à l'égard d'un exogroupe. Selon ces chercheurs, ces participants sont portés à utiliser des stratégies de compensation lorsqu'ils doivent s'exprimer explicitement, malgré une forte adhésion implicite au stéréotype mesuré. Ce lien négatif identifié entre les mesures implicites et explicites a également été observé dans la présente étude. En effet, la conscience des stéréotypes, mesurée explicitement, semble prémunir les garçons des effets négatifs de la menace du stéréotype. Plus spécifiquement, les garçons ayant manifesté une conscience accrue aux stéréotypes en classe de français ont commis moins d'erreurs lors de la passation de la deuxième dictée. Ce résultat pourrait être expliqué, comme l'affirment Dambrun et Guimond (2004), par l'utilisation de stratégies de compensation. Ainsi, les garçons

plus conscients du stéréotype pro-filles en français seraient donc inconsciemment portés à vouloir performer davantage à une épreuve dans cette matière.

Toutefois, une question persiste : pourquoi ce phénomène est-il observé uniquement chez les garçons? En d'autres termes, comment se fait-il que les effets positifs de la conscience des stéréotypes n'aient pas été observés auprès des filles dans le domaine des mathématiques? Une piste d'explication possible réside dans le comportement différent adopté selon le sexe devant une situation de compétition. Une vaste recension des écrits suggère que les garçons répondent plus positivement à une situation de compétition que les filles (e.g., Niderle & Vesterlund, 2011). L'évocation du stéréotype pro-filles en français avant la passation de la deuxième dictée aurait donc pu susciter l'esprit compétitif des garçons qui ont une conscience accrue de ce stéréotype, ce qui les aurait poussé à mieux réussir la dictée. Considérant que les filles ne sont pas aussi compétitives que les garçons, le fait d'induire une situation de menace des stéréotypes en mathématiques ne produirait pas ce même phénomène chez celles qui ont une conscience accrue aux stéréotypes pro-garçons dans cette matière.



## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Le sixième chapitre de ce mémoire a pour objectif de présenter les conclusions tirées de la présente recherche. Premièrement, un portrait global comprenant les points forts et les limites de l'étude sera dressé. Deuxièmement, des pistes de recherches futures seront proposées en lien avec les résultats obtenus. Finalement, les retombées potentielles des résultats de la présente recherche pour le milieu scolaire seront explicitées.

#### 6.1 Points forts, limites et pistes de recherches futures

La présente étude présente plusieurs points forts, mais également certaines limites qu'il convient ici de reconnaître et qui pourront orienter les recherches futures dans le domaine. D'abord, cette recherche offre une contribution significative au domaine, en apportant un éclairage nouveau quant aux effets potentiels de la menace du stéréotype sur les compétences orthographiques des élèves. En effet, bien que ce phénomène ait été grandement documenté dans le domaine des mathématiques (e.g., Spencer et al., 1997; Schmader, 2002), peu d'études s'étaient intéressées auparavant aux effets de la menace en langue d'enseignement, et aucune ne s'était concentrée plus particulièrement sur la graphie des mots. Toutefois, en dépit des conclusions importantes qui découlent des résultats obtenus pour la compréhension des différences de genre en orthographe des élèves, les résultats de la présente recherche ne permettent



pas de faire des inférences à propos des compétences reliées à la compréhension de la lecture et à l'emploi de la langue à l'oral. Il serait donc intéressant de mener des études ultérieures afin de déterminer si les effets observés peuvent s'appliquer à d'autres sous-domaines de la langue maternelle.

Également, même si les résultats obtenus dans la présente étude sont éloquentes, leur généralisabilité à d'autres langues demeure incertaine. En effet, chaque langue représente un système complexe et unique. Conséquemment, les résultats concernent spécifiquement le système linguistique français et d'autres recherches devront confirmer si les conclusions obtenues s'appliquent à d'autres langues et à d'autres contextes. Cela dit, il y a lieu de penser que des résultats similaires à ceux obtenus dans la présente étude auraient été observés dans d'autres pays dont la langue d'enseignement diffère. En effet, les différences de rendement qui avantagent les filles en français sont observées dans bon nombre de pays (OCDE, 2016). De plus, les stéréotypes pro-filles en langues prévalent dans plusieurs cultures dont la langue varie (Rowley, 2007; Guimond et Roussel, 2008). En somme, ces données suggèrent que les résultats de la présente étude pourraient s'appliquer aux élèves possédant une langue maternelle distincte du français. Quoiqu'il en soit, davantage d'études empiriques seront nécessaires pour tirer des conclusions plus convaincantes quant à la généralisabilité des effets des stéréotypes favorisant les filles dans les domaines langagiers sur le rendement des élèves issus de cultures variées dont la langue maternelle diffère.

L'échantillon d'envergure utilisé pour la présente recherche—incluant 299 participants et un taux de participation élevé (90,6%)—constitue une force de la présente étude. De plus, les groupes sélectionnés provenaient de milieux socioéconomiques variés, ce qui

a permis d'avoir un portrait global plus juste des effets de la menace du stéréotype sur le rendement des élèves en orthographe. Également, l'utilisation de dictées standardisées comme instrument de mesure s'est avérée un choix fort pertinent. En effet, les dictées ont permis de déceler adéquatement les différences de genre dans la performance en orthographe des élèves et ainsi, de mesurer spécifiquement l'incidence de la menace du stéréotype en français. Toutefois, ce type d'instrument standardisé ainsi que le contexte dans lequel ces dictées ont été réalisées, ne sont pas nécessairement représentatifs des tâches courantes effectuées par les élèves en classe. Ainsi, l'ampleur et l'étendue des effets de la menace du stéréotype en contexte écologique de classe demeure incertaines. Par conséquent, la généralisabilité des effets de la menace des stéréotypes à d'autres types de tâches plus écologiques (par exemple, l'écriture d'un texte) et nécessitant d'autres types de capacités langagières devra faire l'objet d'études ultérieures.

## 6.2 Retombées des résultats pour le milieu scolaire

Sur la base des résultats obtenus, certaines conclusions peuvent être dégagées pour guider l'intervention en milieu scolaire. D'abord, les résultats révèlent que les stéréotypes font partie des conceptions des élèves et se reflètent dans leur rendement orthographique lors d'une tâche standardisée. Par conséquent, une piste d'intervention pertinente serait de démystifier les stéréotypes avantageant les filles dans les domaines langagiers. À titre d'exemple, fournir aux élèves des exemples de modèles masculins oeuvrant dans les disciplines langagières pourrait contribuer à réduire les stéréotypes des élèves, d'une part, et leurs effets sur le rendement en orthographe, d'autre part.

Une autre avenue intéressante pour les intervenants en éducation concerne le contexte dans lequel ont lieu les évaluations dans les cours de français. À la lumière des résultats obtenus qui révèlent que l'activation de l'identité de genre altère la performance des

garçons en orthographe, il serait souhaitable de limiter les situations susceptibles d'être anxiogènes pour les garçons ou qui mettent en évidence le genre. Notamment, en se fiant aux études antérieures qui ont montré qu'une très faible activation de l'identité de genre des élèves créait une situation de menace du stéréotype (Nguyen et al., 2008), de simples remarques évoquant des différences entre les garçons et les filles avant un examen de français pourrait affecter négativement le rendement des garçons. Parallèlement, des contextes évaluatifs plus authentiques et réduisant l'anxiété, comme des travaux d'équipe comparativement à un examen théorique conventionnel réalisé dans un délai limité, pourrait réduire les effets de la menace du stéréotype en français chez les garçons. Dans l'ensemble, les interventions proposées sont susceptibles de réduire les différences de genre en orthographe et potentiellement dans la langue d'enseignement. Ultimement, ces efforts devraient contribuer à procurer des chances égales de succès scolaires aux garçons et aux filles, ce qui est hautement souhaitable.

## RÉFÉRENCES

- Allen, J.S., Damasio, H. et Grabowski, T.J., (2002). Normal neuroanatomical variation in the human brain: an MRI-volumetric study. *Am. J. Phys. Anthropol.* 118, 341–358.
- Aronson, J. et Steele, C.M. (2005). Stereotypes and the fragility of human competence, motivation, and self-concept. dans C. Dweck et E. Elliot (dir.), *Handbook of Competence & Motivation*. New York, Guilford.
- Auster, C. J. et Ohm, S. C. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society : a reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex roles*, 43(7-8), 499-528.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155-162.
- Bigler, R. S., Jones, L.C et Lobliner, D.B. (1997), Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development*, 68(3), 530-543. doi:10.1111/1467-8624.ep9709050632.
- Billig, M. et Tajfel, H. (1973) Social Categorization and Similarity in Intergroup Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27–52. doi:10.1002/ejsp.2420030103.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel. A. (1978). *L'orthographe*. Paris : F. Maspero
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault. R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Éditions Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2013). Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. *Rapport de recherche, programme actions concertées* (FRQSC).

- Bonnot, V. et Croizet, J.-C. (2011) Stereotype threat and stereotype endorsement : their joint influence on Women's math performance. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 24, 105–20.
- Brown, R.-P. et Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 626-633.
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire : Une enquête et ses implications pédagogiques*, Québec : Conseil de la langue française.
- Burney, P. (1967). *Que sais-je ? L'orthographe*. (1 ed). Paris, *Presses Universitaires de France*.
- Campolini, C., Van Hövel, V. et Vansteelandt, A. (1997). *Dictionnaire de la logopédie*. (3 ed). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*. Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Carver, P. R., Yunger, J. L et Perry, D. G. (2003). Gender Identity and Adjustment in Middle Childhood. *Sex Roles*, 49, 95–109. doi:10.1023/A:1024423012063.
- Chartrand, S-T., Aubin, Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal. Chenelière Éducation.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, UK: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Craven, R. G. et Marsh, H. W. (2008). The Centrality of the Self-Concept Construct for Psychological Wellbeing and Unlocking Human Potential : Implications for Child and Educational Psychologists. *Society*, 25, 104–18.
- Croizet, J.-C. et T. Claire. (1998) Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students from Low Socioeconomic Backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 588-594. doi:10.1177/0146167298246003.
- Dambrun, M. et Guimond, S. (2004). Implicit and Explicit Measures of Prejudice and Stereotyping: Do They Assess the Same Underlying Knowledge Structure? *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 663-676. doi:10.1002/ejsp.223.

- Egan, Susan K. et David G. Perry. (2001). Gender Identity: A Multidimensional Analysis with Implications for Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463. doi:10.1037/0012-1649.37.4.451.
- Field, A.P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics : and sex and drugs and rock n' roll (4 ed)*. London : Sage publications.
- Fiske, S. T. et Taylor, S. E. (1991). *Social cognition (2 ed)*. New York, New York : McGraw Hill.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2006). Grammar performances in writing: some gender differences. Symposium, *Lexical and grammatical knowledge: from the beginner to the expert writers, SIG Writing Conference. Belgium, September 2006*.
- Gauvin, I. (2011). Interactions didactiques en classe de français: enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire. Thèse de doctorat. Montréal. Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*. L'archive de publications électroniques de l'UdeM : <http://hdl.handle.net/1866/5281>
- Good, C., Aronson, J. et Harder, J.A. (2008). Problems in the Pipeline: Stereotype Threat and Women's Achievement in High-Level Math Courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 17-28.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., et Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. (3 ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, John et Flower, Linda. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (dir.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hirnstein, Marco, Lisa Coloma Andrews, et Markus Hausmann. (2014). Gender-Stereotyping and Cognitive Sex Differences in Mixed- and Same-Sex Groups. *Archives of Sexual Behavior*, 43(8), 1663-1673. doi:10.1007/s10508-014-0311-5.
- Holt, C. L. et Ellis, J. B. (1998). Assessing the current validity of the Bem Sex-Role Inventory. *Sex roles*, 39(11-12), 929-941.
- Howell, D. C. (2009). *Statistical Methods for Psychology*. (7 ed). NJ : Cengage Learning.

- Huston, A. C. (1987). The development of sex typing: Themes from recent research. Dans S. Chess et A. Thomas (dir.), *Annual progress in child psychiatry and child development*, 168–186. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Hyde, J. S., et Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal-ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53–69.
- Inzlicht, M. et T Ben-Zeev. (2000). A Threatening Intellectual Environment: Why Females Are Susceptible to Experiencing Problem-Solving Deficits in the Presence of Males. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 11(5), 365–71. doi:10.1111/1467-9280.00272.
- Jaffré, J.-P. et M. Fayol. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. France : Flammarion.
- James, A.N. (2009). *Teaching the female brain : How Girls Learn Math and Science*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johns, Michael, Michael Inzlicht, et Toni Schmader. (2008). Stereotype Threat and Executive Resource Depletion: Examining the Influence of Emotion Regulation. *Journal of Experimental Psychology*. 137(4), 691–705. doi:10.1037/a0013834.
- Katz, P. A., et Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. Dans S. S. Luthar, J. A., Burack, D. Cicchetti, et J. R. Weisz, (dir.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*. New York: Cambridge University Press.
- Kimura, D. (2000). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lefrançois, P., D. Laurier, M.D., Lazure, R., et R. Claing. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Rapport de recherche. Montréal, Québec: Université de Montréal
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3 ed). Montréal, Québec : Guérin.
- Levy, B. (1996). Improving Memory in Old Age through Implicit Self-Stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1092-107. doi:10.1037/0022-3514.71.6.1092.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. Y. et Schadron, G. (1992). The social judgeability approach to stereotypes. Dans W. Stroebe et M. Hewstone (dir.), *European review of social psychology*, Oxford, England : John Wiley and Sons.



- Linn, M. C., et Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex-differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56(6), 1479–1498.
- Lyons, A. et Kashima, Y. (2001). The reproduction of culture : communication processes tend to maintain cultural stereotypes. *Social cognition*, 19(3), 372-394.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Marsh, H.W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Martinot, D. et Désert, M. (2007). Awareness of a Gender Stereotype, Personal Beliefs and Self-Perceptions Regarding Math Ability: When Boys Do Not Surpass Girls. *Social Psychology of Education*, 10(4), 455–71. doi:10.1007/s11218-007-9028-9.
- Masters, M. S., et Sanders, B. (1993). Is the gender difference in mental rotation disappearing? *Behavior Genetics*, 23, 337–341.
- Marx, D. M., et Stapel, D. A. (2006). Distinguishing stereotype threat from priming effects: On the role of the social self and threat based concerns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(2), 243–254. doi:10.1037/0022-3514.91.2.243
- Mead, S. (2006). The Evidence Suggests Otherwise: The Truth about Boys and Girls. *Education Sector*, 23(3), 1–21.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y. et Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations : the formation of meaningful beliefs about social groups*. New York, New York : Cambridge University Press.
- McKown, C. et Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498–515.
- Ministère de l'Éducation. (1986). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*. Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- MELS. (2014). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification selon le sexe, *Système Charlemagne*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MEQ. (1986). Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI). Québec : Gouvernement du Québec.
- Morris, J.A, Jordan, C. et Breedlove, M.S. (2004). Sexual Differentiation of the Vertebrate Nervous System. *Nature Neuroscience*, 7, 1034–39. doi:10.1038/nn1325.
- Neuville, E. et Croizet, J. (2007). Can salience of gender identity impair math performance among 7-8 year old girls? The moderating role of task difficulty. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 307-316. doi:10.1007/bf03173428
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., et Greenwald, A. G. (2002). Harvesting intergroup implicit attitudes and beliefs from a demonstration Web site. *Group Dynamics*, 6(1), 101-115.
- Nguyen, H-H.D. et Ryan, A.M. (2008) Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-Analysis of Experimental Evidence. *The Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1314–34. doi:10.1037/a0012702.
- Office québécois de la langue française. (2011) *Banque de dépannage linguistique*. Récupéré le 22 novembre 2014 sur le site de l'Office québécois de la langue française, [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=2645](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2645)
- OCED. (2010). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2009*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCED. (2016). *Regards sur l'éducation 2016: Les indicateurs de l'OCDE*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>
- Plante, I. et Eizner Favreau, O. (2010). Les Stéréotypes de Genre En Mathématiques et En Langues : Recension Critique En Regard de La Réussite Scolaire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 36(2), 389–419.
- Plante, I., O'Keefe, P.A. et Théorêt, M. (2012). The Relation between Achievement Goal and Expectancy-Value Theories in Predicting Achievement-Related Outcomes: A Test of Four Theoretical Conceptions. *Motivation and Emotion* 37(1), 65–78. doi:10.1007/s11031-012-9282-9.

- Plante, I., Théorêt, M. et Eizner Favreau, O. (2009). Student Gender Stereotypes: Contrasting the Perceived Maleness and Femaleness of Mathematics and Language. *Educational Psychology*, 29(4), 385–405. doi:10.1080/01443410902971500.
- Prentice, D. A. et Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be : the contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of women quarterly*, 26(4), 269-281.
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27–45.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et R. Rioul. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosenthal, H. E., Crisp, R. J. et Suen, M.-W. (2007). Improving performance expectancies in stereotypic domains : task relevance and the reduction of stereotype threat. *European journal of social psychology*, 37(3), 586-597.
- Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R. et Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social development*, 16(1), 150-168.
- Schmader, T. (2002) Gender Identification Moderates Stereotype Threat Effects on Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology* 38, 194–201. doi:10.1006/jesp.2001.1500.
- Schmader, T., Johns, M. et Barquissau, M. (2004) The Costs of Accepting Gender Differences : The Role of Stereotype Endorsement in Women's Experience in the Math Domain. *Sex Roles*, 50, 835-50. doi:10.1023/B:SERS.0000029101.74557.a0.
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.
- Spencer, S.J., Steele, C.M. et Quinn., D.M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(4), 4–28. doi:10.1006/jesp.1998.1373.
- Statistiques Canada. (2012). Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (EEPS) ; Affaires autochtones et du développement du Nord Canada (AADNC) ; Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ; *Regards sur l'éducation 2012 ; Les indicateurs de l'OCDE* .

- Steele, C.M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist* 52(6), 613–29.
- Steele, C.M. et Aronson, J.A. (1995). Stereotype Threat Does Not Live by Steele and Aronson Alone. *The American Psychologist*, 59, 47–49. doi:10.1037/0003.066X.59.1.47.
- Steering Committee For Equality Between Women And Men. (2011). *Study on Combating Gender Stereotypes in Education* : CDEG, Conseil de l'Europe.
- Stone, J., Lynch C.I., Sjomeling, M et Darley., J.M. (1999). Stereotype Threat Effects on Black and White Athletic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 77, 1213–27.
- Wilson, T. D., Lindsey, S. et Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101-126.
- Wingfield, A., Battle, A., Keller, L.B et Eccles, J.S. (2002). Sex Differences in Motivation, Self-Concept, Career Aspiration, and Career Choice: Implications for Cognitive Development. Dans *Biology, Society, and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*, 93–124. doi:10.1038/oby.2009.306.

APPENDICE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE POUR LE PROJET DE LA PR.PLANTE PORTANT  
SUR LES STÉRÉOTYPES

Montréal, le 26 mai 2011

No. 700946

Madame Isabelle Plante  
Professeure  
Département d'éducation et formation spécialisée  
UQAM

Objet :           Projet de recherche intitulé : «L'effet des stéréotypes stipulant que les langues  
                      conviennent mieux aux filles qu'aux garçons sur le rendement des garçons et des filles en  
                      compréhension de lecture : la valeur sociale attribuée aux langues est-elle modératrice?»

Chère madame,

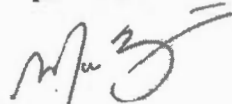
C'est avec un grand intérêt que nous avons pris connaissance de la demande d'approbation éthique afférente au projet de recherche susmentionné. Étant donné que votre projet a déjà été examiné et approuvé par le comité d'éthique de l'Université de New York, votre demande a fait l'objet à l'UQAM d'une approbation en mode désigné.

Votre projet de recherche a été jugé conforme aux normes et pratiques usuelles en matière d'éthique de la recherche en vertu des dispositions du cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM et de la deuxième édition de l'Énoncé de politique des Trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains

Vous êtes donc autorisée à poursuivre votre projet. Cette approbation est valide pour une année à compter d'aujourd'hui. Le rapport d'avancement du projet est attendu pour le 26 avril 2012. (<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>).

Recevez, chère madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le président,



Marc Bélanger, Ph.D.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES



QUESTIONNAIRE DE FRANÇAIS

L'OPINION DES AUTRES

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encerle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 qui reflète le mieux ce que les autres pensent.

	1	2	3	4	5	6	7	
	Fortement en désaccord					Fortement en accord		
1. <u>Les gens pensent</u> que le français est une discipline hautement valorisée	1	2	3	4	5	6	7	
2. <u>Les gens pensent</u> que ce n'est pas très important de bien réussir dans les cours de français	1	2	3	4	5	6	7	
3. <u>Les gens pensent</u> que le fait de bien réussir dans un cours de français est un signe d'intelligence	1	2	3	4	5	6	7	
4. <u>Les gens pensent</u> que les carrières relatives au français sont très importantes	1	2	3	4	5	6	7	
5. <u>Les gens pensent</u> que l'apprentissage du français n'est pas vraiment important pour avoir une carrière réussie	1	2	3	4	5	6	7	
6. <u>Les gens pensent</u> que ceux qui travaillent dans une discipline liée au français sont très importants	1	2	3	4	5	6	7	
7. <u>Les gens pensent</u> que quelqu'un qui travaille dans une discipline liée au français mérite d'être respecté	1	2	3	4	5	6	7	

MON OPINION

Instructions: Pour l'énoncé suivant, encerle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 qui reflète le mieux ce que tu penses.

	1	2	3	4	5	6	7					
	Fortement en désaccord					Fortement en accord						
1. Je pense que les cours de français sont difficiles						1	2	3	4	5	6	7

### L'OPINION DES AUTRES

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encerle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 qui reflète le mieux ce que les autres pensent.

1	2	3	4	5	6	7
Fortement en désaccord				Fortement en accord		

1. Les gens pensent que les cours de français sont difficiles 1 2 3 4 5 6 7

### MON OPINION

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encerle l'un des chiffres numérotés de 1 à 5 qui reflète le mieux ce que tu penses.

1	2	3	4	5
tout à fait en désaccord	un peu en désaccord	Neutre	un peu d'accord	tout à fait d'accord

1. J'aime beaucoup le français. 1 2 3 4 5
2. Je suis content(e) quand c'est le temps de faire du français. 1 2 3 4 5
3. Je trouve que le français sera utile pour plus tard. 1 2 3 4 5
4. Pour moi, le français est une matière importante. 1 2 3 4 5
5. J'aimerais faire encore plus de travaux en français. 1 2 3 4 5
6. Le français est une matière importante pour réussir dans la plupart des autres matières. 1 2 3 4 5
7. Le français est une matière que j'aime vraiment. 1 2 3 4 5
8. Le français est utile dans la vie de tous les jours. 1 2 3 4 5

### MON OPINION

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 6 qui reflète le mieux ce que tu penses.

	1	2	3	4	5	6				
	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord				
1. Tu as un certain degré d'intelligence et il n'y a rien tu puisses vraiment faire pour le changer.	1	2	3	4	5	6				
2. Ton intelligence est quelque chose que tu ne peux pas vraiment modifier.					1	2	3	4	5	6
3. Pour être honnête, tu ne peux pas vraiment modifier jusqu'à point tu es intelligent(e).					1	2	3	4	5	6
4. Tu peux apprendre de nouvelles choses, mais tu ne peux pas vraiment changer ton niveau d'intelligence de base.					1	2	3	4	5	6

#### L'OPINION DES AUTRES

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 6 qui, à ton avis, reflète le mieux ce que les autres pensent.

	1	2	3	4	5	6				
	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord				
1. <u>Les gens pensent</u> qu'on a un certain degré d'intelligence et qu'il n'y a rien qu'on puisse vraiment faire pour le changer.	1	2	3	4	5	6				
2. <u>Les gens pensent</u> que l'intelligence est une caractéristique individuelle qu'on ne peut pas vraiment modifier.					1	2	3	4	5	6
3. <u>Les gens pensent</u> qu'on ne peut pas vraiment modifier jusqu'à quel point on est intelligent.					1	2	3	4	5	6
4. <u>Les gens pensent</u> qu'on peut apprendre de nouvelles choses, mais qu'on ne peut pas vraiment changer son niveau d'intelligence de base.					1	2	3	4	5	6

## MON OPINION

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 5 qui reflète le mieux ce que tu penses.

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord ou en désaccord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
1. J'apprends rapidement dans les cours de français			1	2 3 4 5
2. Le français est l'une de mes matières préférées			1	2 3 4 5
3. J'obtiens de bonnes notes en français			1	2 3 4 5
4. Peu importe combien j'essaie, je suis mauvais(e) en français			1	2 3 4 5

1	2	3	4	5
Pas du tout		Modérément		Beaucoup
5. À quel point valorises-tu le fait d'être un élève du secondaire?			1	2 3 4 5
6. Crois-tu que l'éducation est une part importante et nécessaire de ta vie?			1	2 3 4 5
7. À quel point est-ce important pour toi de bien réussir aux examens standardisés, tels ceux du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport?			1	2 3 4 5
8. À quel point as-tu du plaisir dans les domaines liés au français?			1	2 3 4 5
9. À quel point le fait d'être un élève est-il important pour toi?			1	2 3 4 5

## MON OPINION

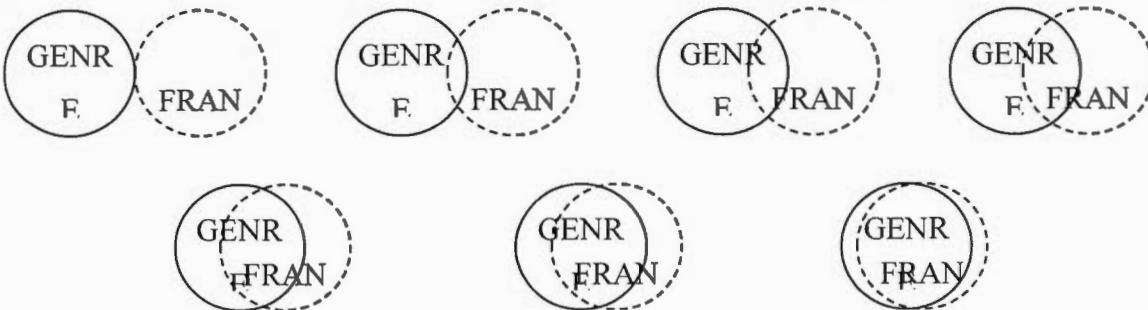
Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 5 qui reflète le mieux ce que tu penses.

1 Fortement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Ni en accord ou en désaccord	4 Plutôt d'accord	5 Fortement d'accord	
1. Être une fille/un garçon est une partie importante de ma perception de soi	1	2	3	4	5
2. Être une fille/un garçon est sans importance dans ma perception du genre de personne que je suis	1	2	3	4	5
3. Être une fille/un garçon reflète de façon importante qui je suis	1	2	3	4	5
4. Être une fille/un garçon a peu à voir avec la façon dont je me perçois	1	2	3	4	5

## MON OPINION

Nous aimerions connaître le lien que tu perçois entre ton identité de genre (le fait d'être une fille ou un garçon) et ton identification avec le français.

Instructions : Parmi les images ci-dessous, encercle celle qui, à ton avis, décrit le mieux le lien entre ton genre (GENRE) et ton identification au français (FRAN).



## MON OPINION

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 3 qui reflète le mieux ce que tu penses.

	1	2	3
	Presque jamais	Parfois	Souvent
1. Habituellement, j'ai peur de faire des erreurs	1	2	3
2. Habituellement, j'ai envie de pleurer	1	2	3
3. Habituellement, je me sens malheureux(se)	1	2	3
4. Habituellement, j'ai de la difficulté à prendre des décisions	1	2	3
5. Habituellement, j'ai de la difficulté à faire face à mes problèmes	1	2	3
6. Habituellement, je m'en fais trop	1	2	3
7. Habituellement, je deviens frustré(e) à la maison	1	2	3
8. Habituellement, je suis timide	1	2	3
9. Habituellement, je me sens troublé(e)	1	2	3
10. Habituellement, des idées sans importance me trottent dans la tête et me dérangent	1	2	3
12. Habituellement, j'ai de la difficulté à décider quoi faire	1	2	3
13. Habituellement, je constate que mon cœur bat rapidement	1	2	3
14. Habituellement, je suis secrètement angoissé(e)	1	2	3
15. Habituellement, je suis préoccupé(e) à propos de mes parents	1	2	3
16. Habituellement, mes mains deviennent moites	1	2	3
17. Habituellement, je suis préoccupé(e) à propos de ce qui pourrait arriver	1	2	3
18. Habituellement, j'ai de la difficulté à m'endormir le soir	1	2	3
19. Habituellement, j'ai des sensations bizarres dans mon estomac	1	2	3
20. Habituellement, je suis préoccupé(e) par ce que les autres pensent de moi	1	2	3

## MON OPINION

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 qui reflète le mieux ce que tu penses.

1	2	3	4	5	6	7
Fortement en désaccord					Fortement en accord	
1. Les filles ont plus besoin du français que les garçons quand elles quittent l'école	1	2	3	4	5	6 7
2. Les garçons sont plus intelligents que les filles en français	1	2	3	4	5	6 7
3. Plus de filles que de garçons ont du plaisir à faire du français	1	2	3	4	5	6 7
4. Plus de garçons que de filles ont besoin du français quand ils quittent l'école	1	2	3	4	5	6 7
5. Les garçons sont plus déterminés que les filles à réussir en français	1	2	3	4	5	6 7
6. Les garçons abandonnent plus vite que les filles lorsqu'ils ont des difficultés avec un exercice de français.	1	2	3	4	5	6 7
7. L'apprentissage du français est plus important pour les garçons que pour les filles dans le choix de la carrière	1	2	3	4	5	6 7
8. Les garçons aiment mieux le français que les filles	1	2	3	4	5	6 7
9. Les filles ont plus de facilités naturelles que les garçons en français	1	2	3	4	5	6 7
10. Le français est mieux compris par les garçons que par les filles	1	2	3	4	5	6 7
11. Les étudiants les plus faibles en français sont plus souvent des garçons que des filles	1	2	3	4	5	6 7
12. Les filles sont moins intéressées par le français que les garçons	1	2	3	4	5	6 7
13. Les carrières relatives au domaine du français conviennent plus aux filles qu'aux garçons en général	1	2	3	4	5	6 7
14. Les garçons ont plus de difficulté à expliquer des réponses en français que les filles	1	2	3	4	5	6 7
15. Les filles ont plus tendance que les garçons à dire que le français est leur matière préférée	1	2	3	4	5	6 7
16. Le français est plus facile pour les garçons que pour les filles	1	2	3	4	5	6 7



## L'OPINION DES AUTRES

Instructions: Pour chacun des énoncés suivants, encerle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 qui reflète le mieux ce que les autres pensent.

1	2	3	4	5	6	7
Fortement en désaccord					Fortement en accord	
1. <u>Les gens pensent</u> que les filles ont plus besoin du français que les garçons quand elles quittent l'école	1	2	3	4	5	6 7
2. <u>Les gens pensent</u> que les garçons sont plus intelligents que les filles en français	1	2	3	4	5	6 7
3. <u>Les gens pensent</u> que plus de garçons que de filles ont besoin du français quand ils quittent l'école	1	2	3	4	5	6 7
4. <u>Les gens pensent</u> que l'apprentissage du français est plus important pour les garçons que pour les filles dans le choix de la carrière	1	2	3	4	5	6 7
5. <u>Les gens pensent</u> que les filles ont plus de facilités naturelles que les garçons en français	1	2	3	4	5	6 7
6. <u>Les gens pensent</u> que le français est mieux compris par les garçons que par les filles	1	2	3	4	5	6 7
7. <u>Les gens pensent</u> que les étudiants les plus faibles en français sont plus souvent des garçons que des filles	1	2	3	4	5	6 7
8. <u>Les gens pensent</u> que les carrières relatives au domaine du français conviennent plus aux filles qu'aux garçons en général	1	2	3	4	5	6 7
9. <u>Les gens pensent</u> que les garçons ont plus de difficulté à expliquer des réponses en français que les filles	1	2	3	4	5	6 7
10. <u>Les gens pensent</u> que le français est plus facile pour les garçons que pour les filles	1	2	3	4	5	6 7

## MON OPINION

Instructions : Pour chacun des énoncés suivants, encercle l'un des chiffres numérotés de 1 à 7 qui, à ton avis, décrit le mieux ce que tu penses.

1	2	3	4	5	6	7						
Fortement en désaccord				Fortement en accord								
1.	Je crains souvent que les autres découvrent à quel point je manque de connaissances ou d'habiletés.					1	2	3	4	5	6	7
2.	Quand les gens croient que mes réalisations sont bonnes, je crains souvent que mes réalisations futures ne le soient pas autant.					1	2	3	4	5	6	7
3.	Quand les gens me félicitent suite à une réussite, je suis souvent inquiet de ne pas être capable de répéter ce succès.					1	2	3	4	5	6	7
4.	Quand les gens me félicitent suite à une réussite, je suis souvent inquiet de ne pas être à la hauteur des attentes qu'ils entretiendront à mon égard dans le futur.					1	2	3	4	5	6	7
5.	Je crains souvent de ne pas être à la hauteur des attentes que les autres ont à mon égard lorsque j'ai réussi quelque chose.					1	2	3	4	5	6	7
6.	J'appréhende que les gens découvrent que je ne suis pas aussi intelligent(e) que mes réalisations peuvent le laisser paraître.					1	2	3	4	5	6	7
7.	Même lorsque je réussis quelque chose, il m'arrive souvent de penser qu'au fond, mes réalisations n'étaient pas si remarquables que ça.					1	2	3	4	5	6	7
8.	J'ai souvent peur que les autres se rendent compte que je ne suis pas aussi intelligent qu'ils le pensaient.					1	2	3	4	5	6	7
9.	Quand je suis bon dans quelque chose, j'ai souvent tendance à minimiser son importance.					1	2	3	4	5	6	7
10.	J'ai souvent l'impression que je ne mérite pas les éloges reliés à mes réalisations.					1	2	3	4	5	6	7
11.	Suite à une réussite, j'ai souvent le sentiment de ne pas mériter les félicitations des gens.					1	2	3	4	5	6	7
12.	Après avoir réussi une tâche qui m'a été assignée, je doute vraiment d'être capable de la réussir aussi bien dans le futur.					1	2	3	4	5	6	7

Prénom : \_\_\_\_\_ Nom de Famille : \_\_\_\_\_

Encerle le chiffre qui correspond à ton sexe : Garçon 1 Fille 2

Encerle le chiffre qui correspond à ton origine ethnique :

Blanc/Caucasien 1 Noir 2 Asiatique 3 Hispanique 4 Autre 5(préciser) : \_\_\_\_\_

APPENDICE C

DICTÉES PRÉSENTÉES AUX ÉLÈVES

**PROTOCOLE DE PASSATION**

DICTÉE « LES ARBRES »

**Passation** : En collectif**Durée** : Environ 20 minutes**1. Consignes<sup>1</sup> de départ :**

Informez le sujet du but de la recherche, de la confidentialité.

«Je vais vous lire une première fois un texte qui s'intitule *Les arbres*. Ensuite, je vais vous dicter ce texte que vous aurez à écrire. Je vais vous relire une dernière fois le texte et vous aurez du temps par la suite pour corriger votre texte. »

**2. Lecture du texte aux élèves :**

## Les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucres destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc (Fénelon, 1713).

(Tiré de Manesse et Cogis, *Orthographe. A qui la faute*, ESF Éditeur, 2007)

---

<sup>1</sup> Betrix Köhler (1991)

Une première lecture est réalisée en continue. Une deuxième lecture est faite en prenant soin de dicter les phrases par parties significatives. La ponctuation est dictée. Une troisième et dernière lecture est réalisée pour s'assurer d'une relecture par l'élève de ses écrits.

### **3. Révision individuelle**

Immédiatement après le moment de rédaction du texte dicté, il est demandé à l'élève de réviser son texte en se centrant spécifiquement sur l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre; conjugaisons verbales). Une durée de 10 minutes est allouée à la révision individuelle de la dictée.

### **4. La clôture (remerciements)**

« Merci beaucoup d'avoir participé à notre travail de recherche. Nous allons regarder toutes vos copies une par une. Les résultats nous seront très utiles pour comprendre les éléments plus ou moins bien réussis dans cette dictée par des élèves de 3<sup>ème</sup> secondaire».

**Passation :** En collectif

**Durée :** Environ 20 minutes

**1. Consignes<sup>2</sup> de départ :**

« Je vais te lire une première fois un texte qui s'intitule *La ruelle*. Ensuite, je vais te dicter ce texte que tu auras à écrire. Je vais te relire une dernière fois le texte et tu auras du temps par la suite pour corriger ton texte.»

**2. Lecture du texte à l'élève :**

La ruelle

À l'abri / du regard de leurs parents, / les garçons se promènent / dans la ruelle / en quête d'aventures / qui leur serviront d'amusement. / Tous les coins sombres / pourraient servir / de superbes cachettes invisibles / et permettre à ces agents secrets, / débutant dans le métier, / de commencer une mission spéciale. / Les clôtures en bois lustré / que monsieur Gagnon a vernies / la semaine dernière / sont tout indiquées / pour jouer les funambules. / La voisine / les observe de la fenêtre / afin de s'assurer / que les garçons / n'ont pas l'idée / de tirer la queue de son chat! /

(Isabelle Gauvin, 2010)

---

<sup>2</sup> Betrix Köhler (1991)

Une première lecture est réalisée en continue. Une deuxième lecture est faite en prenant soin de dicter les phrases par parties significatives. La ponctuation est dictée. Une troisième et dernière lecture est réalisée pour s'assurer d'une relecture par l'élève de ses écrits.

### **3. Révision individuelle**

Immédiatement après le moment de rédaction du texte dicté, il est demandé à l'élève de réviser son texte en se centrant spécifiquement sur l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre; conjugaisons verbales). Une durée de 10 minutes est allouée à la révision individuelle de la dictée.

### **4. La clôture (remerciements)**

« Merci beaucoup d'avoir participé à notre travail de recherche. Nous allons regarder toutes vos copies une par une. Les résultats nous seront très utiles pour comprendre les éléments plus ou moins bien réussis dans cette dictée par des élèves de 3<sup>ème</sup> secondaire. »



APPENDICE D

GRILLE DE CORRECTION ET DIRECTIVES DONNÉES AUX CORRECTEURS

## Grille de correction – dictée français

### TYPE D'ERREURS

#### **Orthographe lexicale (code O)**

Exemple : «arbre» écrit «arbe».

Si deux fautes de ce type sont faites dans le même mot, seulement compter une erreur (-1).

#### **Orthographe grammaticale (code G)**

Exemples : «Leurs racines s'élève ...» ou «les arbre»

Tout ce qui est relié à l'accord.

\* Si une faute d'orthographe grammaticale est combinée à une faute d'orthographe lexicale (ex : «les arbre»), deux erreurs sont alors comptées (-2)

#### **Erreurs syntaxiques (code S)**

Exemples : «lait» au lieu de «les» ... «ce» au lieu de «se»

\* Si une erreur syntaxique est combinée à une faute de type O ou de type G, deux erreurs sont alors comptées (-2)

NOM :	Nombre d'erreurs
Erreurs orthographe lexicale (O)	
Erreurs orthographe grammaticale (G)	
Erreurs syntaxiques (S)	
<b>TOTAL</b>	

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Le 11 janvier 2013

Madame, Monsieur,

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à une recherche qui porte sur la construction d'épreuves standardisées en mathématiques et en français. Cette recherche sera menée par Isabelle Plante, professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM. La contribution de votre enfant consiste d'abord à compléter des questionnaires en classe, d'une durée d'environ 45 minutes, évaluant différentes variables personnelles. Lors d'une seconde séance, votre enfant sera amené à compléter deux épreuves de mathématiques ou de français d'une durée totale d'environ 60 minutes. En participant à cette recherche, la responsable du projet aura également accès aux notes de français et de mathématiques de votre enfant inscrites à son bulletin, fournies par son école. Afin de remercier les élèves de leur participation à l'étude, ceux qui auront pris part aux deux séances décrites et qui auront rapporté le présent formulaire de consentement parental signé, recevront une compensation monétaire de 5,00\$.

Tous les renseignements relatifs à votre enfant demeureront entièrement confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code numérique et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et du code numérique qui leur aura été attribué. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les renseignements personnels seront détruits au plus tard cinq ans après la fin des communications relatives à l'étude. Par ailleurs, les résultats diffusés ne permettront en aucun cas d'identifier les individus qui auront pris part à l'étude. Seuls les résultats issus de groupes d'élèves, provenant de plusieurs classes ou écoles, seront communiqués ou publiés.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Les élèves qui ne prendront pas part à ce projet de recherche effectueront du travail personnel pendant que les participants rempliront le questionnaire ou réaliseront les épreuves. De plus, vous êtes libres de retirer votre enfant de l'étude en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Dans ce cas, les renseignements personnels le concernant et qui auront été recueillis au moment de son retrait seront détruits. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués au bas de ce document. En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque particulier, mais sa contribution pourrait favoriser l'avancement des connaissances sur l'élaboration de tests de mathématiques et de français valides. À cet effet, la participation de votre enfant est importante et nous vous demandons votre collaboration.

Le présent projet a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Pour des informations supplémentaires sur les responsabilités de l'équipe de recherche ou pour adresser une plainte, vous pouvez contacter le président du CIÉR, M. Marc Bélanger. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 #5021 ou à l'adresse courriel : [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca).

**CONSENTEMENT PARENTAL**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant \_\_\_\_\_ (prénom et nom de l'enfant) prenne part à cette recherche. Je sais que je peux retirer mon enfant de cette recherche en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Prénom et nom du parent (en lettres moulées) \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_