

LA PERCEPTION DES RELATIONS ENSEIGNANT(E)-ELEVES : REGARDS CROISES DES FILLES ET DES GARÇONS

Annette Jarlégan*, Youssef Tazouti**

*LISEC- EA 2310
Université Nancy 2
23 boulevard Albert 1^{er}
B.P. 3397 – 54015 Nancy Cedex
Annette.Jarlegan@univ-nancy2.fr

**InterPsy- EA 4165
Nancy Universités IUFM de Lorraine,
5, rue Paul Richard
C03 - Maxéville
54528 Laxou Cedex
tazouti@univ-nancy2.fr

Mots-clés : perception des relations enseignant-élèves, sexe, genre, performances, attitudes

Résumé. A partir du constat, établi par de nombreux travaux, de l'existence d'un traitement différencié des élèves en fonction de leur sexe à l'école primaire, la question se pose de savoir comment ces derniers perçoivent les relations maître-élèves. Ces perceptions sont-elles indifférenciées ou sexuées ? Sont-elles liées à d'autres caractéristiques individuelles de l'élève ? C'est cette question de la perception des relations enseignant(e)-élèves en fonction du sexe de l'élève qui est au centre de ce travail. Sont aussi examinés les liens entre ces perceptions et les performances ainsi que les attitudes des élèves envers l'école. L'enquête de terrain a été réalisée auprès des élèves de 33 classes de cours moyen deuxième année auxquels nous avons administré des épreuves de connaissances en français et en mathématiques en début et en fin d'année ainsi que des questionnaires destinés à mesurer leur perception des relations maître-élève et leurs attitudes vis-à-vis de l'école. Les résultats montrent que non seulement ces perceptions sont sexuées mais que certaines de leurs dimensions sont liées aux performances et à certaines des attitudes des élèves envers l'école.

1. Cadre théorique et problématique

Nombreuses sont aujourd'hui les recherches qui ont montré que les pratiques enseignantes participent activement à la fabrication de différences entre filles et garçons, par tout un ensemble de processus qui s'étalent sur la scolarité entière et qui agissent quotidiennement (Mosconi, 2004). Ces recherches ont mis en évidence différents mécanismes, le plus souvent non perçus par les protagonistes, par le biais desquels les élèves apprennent les qualités qu'il est normal de posséder selon que l'on est un garçon ou une fille dans notre société et les domaines où il est normal qu'ils ou elles excellent. Elles montrent par exemple que les attentes ou jugements des enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves sont marqués par des stéréotypes sexués qui les portent à avoir une représentation du bon élève différente pour les filles et les garçons en mathématiques (Jarlégan, 2009) ou qui les conduisent à utiliser un double standard en matière d'évaluation (Desplats, 1989). Certains de ces travaux ont également mis en évidence que les enseignants, comme les enseignantes, sans en avoir conscience, interagissent plus avec les élèves garçons, que ce soit lors de contacts à l'initiative du maître ou de réponses aux interventions spontanées par ailleurs plus nombreuses des garçons. Il existerait donc un déséquilibre de la communication en faveur des

garçons dans la salle de classe et une domination de l'espace sonore de la part de ces derniers (Zaidman, 1996, Loudet-Verdier & Mosconi, 1997, Jarlégan, 2009a). Cet ensemble de travaux a donc montré qu'à l'école élémentaire les filles et les garçons vivent une socialisation très différente et qu'ils se construisent un capital d'expériences différent en fonction de leur sexe d'assignation.

Puisque les filles et les garçons sont l'objet d'un traitement différent de la part de leur enseignant(e), la question se pose alors de savoir comment les élèves eux-mêmes perçoivent les relations maître-élèves et si ces perceptions varient en fonction de certaines de leurs caractéristiques ? On sait déjà qu'elles sont susceptibles de varier même chez des enfants ayant vécu une même situation pédagogique. En effet, Gasparini (2006, p. 228) rappelle que « là où certains pensent qu'ils ont une marge de manœuvre non négligeable, les autres décrivent une maîtresse omniprésente, prenant toute les décisions et potentiellement capables de punir physiquement (bien qu'ils reconnaissent ne jamais l'avoir vu faire). » Mais quelle est, plus précisément, l'impact du sexe de l'élève sur ces perceptions ? Comment filles et garçons perçoivent-ils le pilotage de la classe fait par l'enseignant(e), sa manière de gérer les activités, son usage de l'autorité, sa disponibilité ou encore le degré d'autonomie laissée aux élèves dans la classe ? Perçoivent-ils chez leur enseignant de la satisfaction ou du mécontentement par rapport à sa classe ? Sont-ils sensibles à sa volonté d'aider chacun des élèves ou encore à sa sévérité ? Cette question de la manière dont les filles et les garçons perçoivent leurs relations avec leurs enseignant(e)s revêt un intérêt particulier dans la mesure où différents travaux ont mis en évidence l'existence d'un effet de ces relations non seulement sur les performances des élèves mais également sur leurs attitudes (Cornelius-White, 2007). Ce sont ces questions de possibles perceptions différenciées des relations enseignant(e)-élève en fonction du sexe de l'élève et de leurs effets sur les performances et les attitudes des élèves qui seront l'objet de notre communication.

2. Présentation du recueil des données et de la méthodologie

2.1 Participants

L'enquête de terrain a été réalisée dans 33 classes de cours moyen deuxième année réparties dans les quatre départements de l'Académie Nancy-Metz, chaque classe appartenant à une circonscription différente. L'étude a porté sur 759 élèves d'âge moyen 10 ans et 6 mois au 1^{er} janvier. Les filles représentent 45,5 % des élèves ; 92,2% de ceux-ci sont de nationalité française ; 45,8 % appartiennent à un milieu défavorisé¹, 40,2 % à un milieu moyen et 14 % à un milieu favorisé. Concernant les enseignants, l'échantillon est composé de 15 hommes et 18 femmes.

2.2 Instruments

2.2.1 Mesure des perceptions des relations maître-élèves

En fin d'année scolaire, a été soumis aux élèves un questionnaire ayant pour objectif d'étudier les perceptions qu'ils ont des relations maître-élèves au sein de la classe. Les passations ont toujours eu lieu en l'absence des enseignants. Il s'agit d'une adaptation en français par Genoud (2003) du Questionnaire on Teacher Interaction (Wubbels & Levy, 1993). L'outil est composé de huit sous-échelles. A chaque dimension correspondent 5 items auxquels les élèves répondent sur une échelle de Likert à 5 modalités. On obtient donc pour chaque élève 8 scores correspondant aux différentes sous-échelles suivantes:

¹ Les déterminations « favorisé », « moyen » ou « défavorisé » ont été attribuées à partir de la PCS de la personne référente de la famille.

- Une dimension « Directivité » qui indique si l'enseignant est perçu comme la personne qui gère les activités en classe, qui se fait bien comprendre : plus le score de l'élève est élevé sur cette échelle plus sa perception du pilotage de la classe par l'enseignant est positive ;
- Une dimension « Soutien » qui renvoie aux comportements d'aide et de coopération individualisés de l'enseignant : plus le score de l'élève est élevé sur cette échelle, plus il perçoit chez le maître le souci d'aider chacun de ses élèves ;
- Une dimension « Empathie » qui renvoie à la disponibilité de l'enseignant : plus le score de l'élève est élevé plus le maître est perçu comme disponible pour ses élèves ;
- Une échelle « Responsabilisation » qui renvoie à la part d'autonomie laissée à l'élève : plus le score de l'élève est élevé, plus il perçoit la part de liberté que l'enseignant accorde à ses élèves ;
- Une dimension « Incertitude » qui indique si l'enseignant est perçu comme ayant un manque de directivité pouvant nuire au fonctionnement de la classe : le score de l'élève s'élève à mesure qu'il perçoit de l'anxiété, de l'hésitation ou un manque d'organisation chez l'enseignant ;
- Une dimension « Insatisfaction » qui porte sur la satisfaction ou le mécontentement des enseignants par rapport à leur classe : sur cette échelle, le score de l'élève s'élève à mesure qu'il perçoit une insatisfaction chez son maître à l'égard de sa classe ;
- Une dimension « Réprimande » qui se rapporte à la manière dont le maître fait usage de son autorité : plus le score de l'élève est élevé, plus le maître est perçu comme se fâchant vite ou s'énervant facilement avec ses élèves ;
- Et une dimension « Sévérité » qui se rapporte au contrôle que le maître met en place pour éviter tout débordement : le score de l'élève s'élève à mesure qu'il perçoit de la sévérité chez son enseignant.

2.2.2 Mesure des performances scolaires

Deux épreuves de connaissances (l'une en français, l'autre en mathématiques) construites à partir des exercices proposés lors des évaluations nationales 6^{ème} de 2001 à 2003 ont été soumises aux élèves en début et en fin d'année scolaire. Un score global a été calculé pour chaque élève pour chacune des passations.

2.2.3 Mesure des attitudes envers l'école

Trois dimensions ont été prises en compte :

- Les attitudes envers l'école en général (4 items),
- Les attitudes envers les mathématiques (8 items),
- Les attitudes envers le français (8 items).

Les items ont été adaptés de questionnaires existant dans la littérature sur les attitudes des élèves envers l'école et sur le concept de soi scolaire (Jarlégan, 1999, Galand & Grégoire, 2000). A chaque dimension étudiée correspondent différents items auxquels les élèves répondent sur une échelle de Likert à 5 modalités. Concernant les mathématiques, nous avons mesuré l'attitude générale envers cette discipline et envers trois de ses domaines enseignés à l'école élémentaire : géométrie, calcul et résolution de problème. De même pour le français, l'attitude générale vis-à-vis de cette discipline et vis-à-vis de trois de ses domaines (conjugaison, orthographe et lecture) a été mesurée.

2.3. Procédure

En début et en fin d'année, les épreuves de connaissances ont été administrées collectivement aux élèves des 33 classes de CM2 en français et en mathématiques. Les questionnaires destinés à mesurer les perceptions des relations ainsi que les attitudes ont été proposés en fin d'année.

3. Résultats

L'analyse des données collectées se déroulera en trois étapes :

- Dans un premier temps, nous analyserons les perceptions des élèves en fonction de leur sexe, globalement déjà, puis classe par classe. Des analyses de régressions multiples permettront d'identifier des liens entre les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, appartenance sociale, nationalité, passé scolaire) et leur perception des relations enseignant(e)-élèves.
- Dans un second temps, nous ne nous intéresserons au lien entre perception des relations maître-élèves et performances des élèves aux épreuves de connaissances. Des analyses de régressions multiples permettront d'examiner ce lien successivement sur le sous-échantillon des filles et sur celui des garçons.
- Enfin, nous étudierons le lien existant entre les perceptions et les attitudes des élèves.

3.1 Analyse des perceptions selon le sexe de l'élève

Il va de soi que les perceptions qu'ont les élèves des relations maître-élèves qui s'instaurent au sein de la salle de classe ne sauraient être appréhendées correctement sans prendre en compte un ensemble de variables individuelles, autres que le sexe de l'élève, susceptibles de jouer sur ces perceptions (*e.g.* milieu social, niveau scolaire, passé scolaire, nationalité). Des modèles de régression multiple ont donc été estimés afin de mettre en évidence l'effet de ces caractéristiques individuelles des élèves et de leurs performances globales sur leurs scores à chacune des huit échelles de perception des relations maître-élèves. Ils permettent donc de contrôler ces variables afin de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». Seuls les modèles correspondant aux dimensions pour lesquelles est apparu un effet significatif de la variable « sexe de l'élève » figurent dans le tableau 1. Leurs commentaires se centrent plus particulièrement sur l'effet cette variable, objet de cette communication. Rappelons que les élèves ont répondu, pour chacune des dimensions, à des items de la forme suivante : « Il (elle) nous laisse nous organiser dans le travail à faire en classe » (exemple d'item de l'échelle « responsabilisation ») ou « Il (elle) sait tout ce qui se passe dans la classe » (exemple d'item de l'échelle « directivité »). L'ensemble de ces items opérationnalise donc la perception que les élèves ont de la relation établie par leur enseignant(e) avec l'ensemble de la classe et non pas la perception de la relation individualisée que l'élève entretient personnellement avec lui (ou elle).

Tableau 1. : Effet des caractéristiques individuelles des élèves sur leurs perceptions des relations enseignant(e)-élèves pour cinq des huit sous-échelles

| Variables | | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 |
|-------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| De référence | Active | SOUT | EMPAT | RESPON | INSATI | SEVER |
| Garçons | Fille | 0,13* | 0,18** | 0,20*** | -0,18*** | -0,14** |
| Milieu défavorisé | moyen | -0,04 | -0,03 | -0,07 | 0,01 | 0,06 |
| | favorisé | -0,30** | -0,14 | 0,02 | 0,09 | 0,08 |
| A l'heure | En retard | 0,14 | -0,03 | 0,04 | -0,06 | 0,11 |
| | En avance | -0,48** | -0,23 | -0,35 | 0,02 | -0,17 |
| Français | Etranger | -0,24* | -0,18 | -0,03 | 0,15 | -0,02 |
| Performances | | 0,01 | 0,04* | -0,01 | -0,01*** | -0,01 |
| Constante | | 3,91*** | 3,37*** | 3,45*** | 3,93*** | 3,49*** |

On constate que, toutes choses égales par ailleurs, les filles ont des scores de perception significativement plus élevés que les garçons pour les échelles « soutien », « empathie » et « responsabilisation ». En revanche, leurs scores sont significativement plus faibles pour l'échelle « insatisfaction » et « sévérité ». Cela signifie que, plus que les garçons, elles ont la sensation que leur enseignant(e) s'intéresse à chaque élève (échelle « soutien »), qu'il est disponible pour chacun (échelle « empathie ») et qu'il leur laisse une part d'autonomie (échelle « responsabilisation ») et elles pensent significativement moins que les garçons que leur maître n'est pas satisfait de sa classe (échelle « insatisfaction ») ou qu'il exerce un contrôle trop important pour maintenir l'ordre au sein de la classe (échelle « sévérité »).

Une comparaison des scores moyens des filles et des garçons sur chacune des huit échelles par classe s'accorde avec cette première analyse : dans la majorité des classes, le score moyen des filles est supérieur à celui des garçons pour les échelles « soutien », « empathie » et « responsabilisation » et inférieur pour les échelles « insatisfaction », « sévérité » mais aussi « réprimande » (sans toutefois que ces différences n'atteignent toutes le seuil de la significativité).

Ainsi, tout se passe comme si, toutes choses égales par ailleurs, les garçons et filles percevaient différemment certaines des attitudes du maître vis-à-vis de l'ensemble de leurs élèves. Les filles semblent être plus attentives que les garçons aux comportements d'aide individualisée de l'enseignant(e), à sa disponibilité ainsi qu'à la part d'autonomie qu'il autorise. Quant aux garçons, plus que les filles, ils perçoivent insatisfaction et sévérité chez leurs enseignant(e)s. Ainsi, au CM2, au moment où les élèves commencent à se détacher de la toute-puissance du maître (Dubet, 1996), les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants semblent se vivre de manière contrastée en fonction de leur sexe ; les filles se révélant plus sensibles aux comportements de coopération des enseignant(e)s, à leurs qualités relationnelles (échelles « soutien », « empathie » et « responsabilisation ») et les garçons plus sensibles aux comportements d'opposition ou de confrontation (échelles « insatisfaction » et « sévérité »). On retrouve donc ici une opposition classique entre filles et garçons liée à leur plus ou moins grande adhésion aux normes scolaires de l'école primaire.

3.2 Perceptions des relations et performances

Les modèles du tableau 2 tentent d'expliquer la variabilité des acquisitions (des garçons pour le modèle 6 et des filles pour le modèle 7) au cours de l'année de CM2 par les caractéristiques individuelles des élèves, leurs performances initiales et leurs différents scores individuels de perception de la relation maître-élèves. Les perceptions des relations maître-élèves constituent donc à présent des variables explicatives susceptibles d'influer sur les performances de fin d'année.

Tableau 2 : Effet des caractéristiques individuelles des élèves, de leurs performances initiales et des scores de perception des relations enseignant(e)-élève sur les performances globales finales

| Variables | | Modèle 6 | Modèle 7 |
|------------------------|-----------|----------|----------|
| De référence | active | Garçons | Filles |
| Milieu défavorisé | moyen | 0,62 | 0,01 |
| | favorisé | 0,25 | 2,63* |
| A l'heure | En retard | -4,72*** | -0,03 |
| | En avance | -4,14 | 0,56 |
| Français | Etranger | -1,69 | -1,80 |
| Performances initiales | | ,81*** | 0,77*** |
| Dimension Directivité | | 0,72 | 1,45* |

| | | |
|------------------------------|----------|----------|
| Dimension Soutien | -,43 | -0,54 |
| Dimension Empathie | 0,37 | -0,69 |
| Dimension Responsabilisation | 0,11 | -0,60 |
| Dimension Incertitude | -1,13 | -0,77 |
| Dimension Insatisfaction | -0,97 | -0,81 |
| Dimension Réprimande | 0,20 | 0,43 |
| Dimension Sévérité | 1,11 | -0,75 |
| Constante | 16,83*** | 28,80*** |
| R² | 72,9 % | 73,7 % |

L'examen du modèle 6 montre qu'aucune variable relative à la perception des relations maître-élèves ne semble avoir d'effet sur la progression des garçons au cours de l'année du CM2. Les performances des garçons de CM2 ne dépendent donc pas de la manière dont ils perçoivent les relations que leur enseignant a coutume d'établir avec les élèves sa classe. En revanche, la dimension « directivité » est liée à la progression des filles (modèle 7). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs (et donc à niveau de réussite comparable), les filles qui ont tendance à juger leur enseignant capable de conduire efficacement la classe, de retenir leur attention, d'expliquer les choses clairement ont plus progressé que les autres filles durant l'année de CM2. La progression des filles, au cours de l'année du CM2, se révèlent donc sensibles à certaines de leurs perceptions de la relation que les enseignant(e) entretiennent avec l'ensemble de la classe.

3.3 Perceptions des relations et attitudes envers l'école et envers les disciplines

Les modèles du tableau 3 tentent d'expliquer la variabilité des attitudes des élèves en fin d'année par les caractéristiques individuelles des élèves et leurs différents scores individuels de perception de la relation maître-élèves.

Tableau 3 : Effet des caractéristiques individuelles des élèves, de leurs performances finales et des perceptions des relations enseignant(e)-élèves sur les attitudes envers l'école

| Variables | | Modèle 8 | Modèle 9 |
|------------------------------|-----------|----------|----------|
| De référence | active | Garçons | Filles |
| Milieu défavorisé | moyen | 0,56 | -0,49 |
| | favorisé | 0,56 | 0,16 |
| A l'heure | En retard | 1,27 | -4,37* |
| | En avance | 0,36 | 7,47** |
| Français | Etranger | 5,46* | 6,75** |
| Performances finales | | 0,15*** | -0,07 |
| Dimension Directivité | | 0,91 | 0,56 |
| Dimension Soutien | | 0,79 | 3,96*** |
| Dimension Empathie | | 1,88 | -0,62 |
| Dimension Responsabilisation | | 1,63 | 1,62 |
| Dimension Incertitude | | 0,86 | 1,71 |

| | | |
|--------------------------|----------|----------|
| Dimension Insatisfaction | -1,25 | -0,76 |
| Dimension Réprimande | -2,05* | -2,05** |
| Dimension Sévérité | 1,93 | 1,79 |
| Constante | 63,26*** | 87,04*** |
| R² | 14,8 % | 18,9 % |

L'analyse du modèle 8 montre que l'attitude des garçons envers l'école est sensible à la manière dont ceux-ci perçoivent l'usage que le maître fait de son autorité (échelle « réprimande »). Ainsi, moins les garçons perçoivent le maître comme susceptible de se fâcher vite ou de s'énerver facilement plus leur attitude à l'égard de l'école est positive. On retrouve chez les filles ce même lien entre attitude envers l'école et perception de l'autorité du maître (modèle 9). De plus, chez les filles, la dimension « soutien » qui renvoie aux comportements d'aide et de coopération individualisées de l'enseignant est également importante : « toutes choses égales par ailleurs », plus les filles perçoivent chez leur enseignant(e) le souci d'aider chacun de ses élèves, plus leur attitude envers l'école est positive.

Des analyses similaires à celles rapportées dans le tableau 3 ont été conduites afin de mettre en évidence des liens entre les perceptions des relations maître-élèves et les attitudes des filles et des garçons envers l'apprentissage du français et l'apprentissage des mathématiques. Elles montrent que l'attitude des élèves dans les différents domaines enseignés en mathématiques à l'école élémentaire (géométrie, calcul, résolution de problèmes) est liée de manière différentielle pour les filles et pour les garçons aux perceptions que les élèves ont des relations enseignant-élèves. Plus les filles perçoivent chez leur enseignant(e) le souci d'aider chacun et une attention au travail de tous (échelle « soutien »), plus leur attitude est positive vis-à-vis des mathématiques. Pour les garçons, les choses sont différentes : plus ils perçoivent chez leur enseignant(e) de l'insatisfaction (échelle « Insatisfaction ») ou une propension à se fâcher ou à s'énerver vite (échelle « Réprimande ») moins ils manifestent d'intérêt pour les mathématiques. Pour ce qui est du français, l'attitude des élèves, filles comme garçons, envers les différentes disciplines enseignées dans ce domaine est liée à la perception qu'ils ont de la directivité du maître. Plus celui-ci est perçu comme bon pilote de la classe par les élèves et comme capable d'expliquer les choses clairement, plus l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignement du français est positive.

4. Discussion et lien avec les questions vives du champ et le contexte politique

A partir du début des années 80, les politiques ont pris conscience des inégalités liées au sexe dans le système éducatif. Depuis cette date, différentes conventions interministérielles pour « la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » ont été signées, la dernière concernant la période 2006-2011 et réaffirmant les principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif. Dans le domaine de l'école, ces textes officiels impliquent la nécessité de sensibiliser les enseignant(e)s, aussi bien en formation initiale que continue, aux questions du genre et à la gestion de la mixité scolaire. Cette sensibilisation est d'autant plus importante que les recherches menées sur ce point indiquent que les enseignants « restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités [entre les filles et les garçons] dans le quotidien des classes » (Duru-Bellat, 1995, p. 88) ou qu'ils s'interrogent « sur la légitimité à œuvrer contre les inégalités sexuées en tant qu'enseignant-e » (Baurens, Schreiber, 2010, p. 85).

Le développement de ces actions de formation, jusqu'ici peu nombreuses, jamais systématiques et souvent laissées à l'initiative de quelques convaincus, nécessite que soient poursuivis, approfondis et diversifiés les travaux qui questionnent le rôle des institutions éducatives dans la production, la reproduction et la transformation des rôles sociaux de sexe, des rapports sociaux et des rapports de genre. Il s'agit donc de creuser l'étude des « multiples facettes de la socialisation sexuée » qui

prend place à l'école (Duru-Bellat, Jarlégan, 2001, p. 75) et des effets de la mixité scolaire aussi bien pour les garçons que pour les filles. C'est dans cette perspective que se situe notre travail qui examine les relations maître-élèves en privilégiant la perception que les élèves en ont, et en prenant en compte la dimension du genre. A la différence de nos travaux précédents qui tentaient de donner la vision la plus objective possible des interactions enseignant-élèves par le biais d'observateurs externes et de grilles d'observation systématique (Jarlégan, 1999, 2009b), nous nous intéressons ici à la vision subjective qu'en a l'un des deux partenaires, l'élève, en nous demandant si cette perception est marquée par le genre. Les résultats rapportés montrent d'une part que, même si à l'école élémentaire les élèves sont encore sous l'emprise de leur enseignant-e, arrivés en CM2, ils n'en sont pas moins capables de construire des points de vue qui leur sont propres sur la relation que leur maître entretient avec les élèves de la classe, et que ces points de vue sont genrés. Ces points de vue portent la trace d'une plus ou moins grande distance prise par les filles et les garçons à l'égard des normes scolaires : « toutes choses égales par ailleurs » les filles mettent plus particulièrement l'accent sur les qualités de guidance et de soutien de leurs enseignant(e)s et les garçons sur leurs comportements d'opposition. Par ailleurs, nos résultats attirent l'attention sur le lien entretenu entre certaines de ces perceptions et les attitudes des filles et des garçons vis-à-vis de l'école et de certaines des disciplines qui y sont enseignées. Même s'il est évidemment difficile de donner les raisons de toutes les différences mises en évidence (ces résultats nécessitant d'être complétés par une étude plus qualitative permettant d'appréhender la manière dont les filles et les garçons justifient l'analyse qu'ils font de leurs interactions avec leur enseignant(e)), on retrouve globalement là encore l'importance pour les filles des comportements de soutien et des capacités de l'enseignant(e) à individualiser les interactions et pour les garçons l'importance des comportements d'opposition. Ces résultats soulignent donc l'importance de l'école comme lieu de socialisation et de construction des normes de genre. Ils sont susceptibles d'apporter des éléments pour réfléchir à la manière d'interagir avec les élèves en classe et pour construire des pratiques enseignantes plus égalitaires.

5. Références et bibliographie

- Baurens, M., & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM, *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 2, 72-87.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Desplats-Morfin, M. (1989). *Les femmes et la physique*. Thèse de doctorat 3^{ème} cycle. Sciences de l'Education. Université de Strasbourg 2.
- Dubet, F., Martucelli, D.(1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. , & Jarlégan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports Hommes-Femmes* (pp. 73-88). Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, 2^e partie : la construction scolaire des différences entre les sexes, *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Galand, B., & Gregoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Gasparini R. (2006). Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales. In Régine Sirota (dir.) *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 225-234.
- Genoud, P.A. (2003). Profil des interactions enseignant-élèves : traduction, adaptation et validation d'un instrument. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 537-552.
- Jarlégan A. (1999). *La fabrication des différences: sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Dijon.

- Jarlégan A. (2009a). Comment l'école participe à l'élaboration du genre ? In Lucile Gutienne et Marlène Prost (dir.) *Homme-femme : de quel sexe êtes-vous ?* Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 89-98.
- Jarlégan A.(2009b). Pratiques enseignantes et normes de genre à l'école. In Hervé Lhotel et Eirick Prairat (dir.) *L'école et ses transformations*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. Questions d'éducation et de formation, 61-75.
- Loudet-Verdier, J., & Mosconi, N. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons in C. Blanchart-Laville (Dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp 127-150), Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des Sciences de l'Education*, Toulouse, N°5.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan