

Les filles attendent d'être interrogées pour répondre, elles n'essaient pas de répondre à une question qui ne leur est pas nommément posée. Les garçons, eux, répondent sans y avoir été expressément invités et ils n'hésitent pas à prendre la parole spontanément dans la classe ou à interrompre l'enseignant-e ou d'autres élèves, particulièrement quand il s'agit de filles (Zaidman, 1996 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997). Il faut noter cependant que ces différences de comportement sont modulées par l'appartenance sociale : si certains comportements sont plus liés au sexe (comme le chahut, majoritairement masculin), d'autres (comme le fait de répondre à une question) sont plus différenciés par la classe sociale (ce sont les élèves de classe populaire, garçons et filles, qui s'abstiennent) (Félouzis, 1990).

Ceci est encore plus vrai dans les cours de mathématiques et de physique (Morse et Handley, 1985). Au niveau collège, les garçons auraient une probabilité huit fois supérieure à celle des filles de faire des interventions insistantes, pour obtenir la parole ou attirer l'attention de l'enseignant-e (Sadker et Sadker, 1985). Ils savent aussi à cette fin déployer des stratégies spécifiques, par exemple fournir des réponses ou des questions inattendues (French, 1984). Dans la classe, un certain nombre de garçons semblent avant tout préoccupés de se « faire remarquer ». Ils auraient même tendance à monopoliser l'espace de la classe, soit l'espace didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou bien l'espace sonore quand leur position scolaire ne leur permet pas de se mettre en avant autrement qu'en créant des « problèmes de discipline » (Zaidman, 1996).

Dès la maternelle, il semblerait que les garçons posent plus de problèmes disciplinaires aux enseignant-e-s (Morgan et Dunn, 1990), et amènent ainsi ces derniers à leur consacrer davantage d'attention, voire à s'y attacher davantage (Stanworth, 1983). Ce qui explique aussi qu'une partie des interactions les concerne plus spécifiquement dans la classe, puisqu'il s'agit pour l'enseignant-e d'assurer la gestion de la classe de telle sorte que le travail scolaire soit possible.

Quant aux filles, on observe chez elles des comportements de retrait, de silence (Mosconi, 1995), mais aussi leur adaptation à l'école, leur « esprit de sérieux » (Sirota, 1988). On a même montré que les filles savent utiliser de véritables « techniques du

Les comportements des élèves

Les observations montrent en effet que les garçons initient des interactions avec les enseignant-e-s plus souvent que les filles.

corps » (maintien, focalisation du regard, contrôle de toutes les manifestations extérieures de non-allégeance à l'enseignant-e-) pour appuyer des attitudes de concentration, de coopération, propres à satisfaire les enseignant-e-s (Félouzis, 1994). Ces éléments sont interprétés par certains chercheurs comme le simple effet d'une socialisation familiale qui prédispose les filles à ces comportements scolaires adaptés (Baudelot et Establet, 1992). D'autres estiment que la socialisation scolaire contribue elle aussi à ces manières de se conduire. Car à travers ces différences de traitement entre garçons et filles, les uns et les autres apprennent à se conduire différemment.

D'autres enfin critiquent ces explications qui présupposent la passivité des filles. Ils (ou elles) montrent que les filles ont de véritables stratégies dans leurs conduites scolaires : elles se tiennent tranquilles pour « avoir la paix » et mieux répondre aux exigences de l'école dans une perspective de réussite scolaire (Stanley, 1986). Elles peuvent même utiliser les attentes stéréotypées des enseignant-e-s pour en tirer quelques avantages, plus d'aide là où elles sont supposées peu compétentes, comme dans les matières techniques (Mosconi, 1987), ou plus d'indulgence pour du travail non fait (Ohrn, 1993). D'une manière plus large, certains chercheurs montrent que, face à cet ensemble de traitements des enseignant-e-s inconsciemment inéquitables, « les filles recourent à diverses stratégies de survie, de compensation et de rébellion » (Baudoux et Noircent, 1995), (le silence relatif, comme repli stratégique, la concentration sur le travail, la recherche de relations individualisées avec l'enseignant-e après les cours, mais aussi l'excellence scolaire, comme stratégie de résistance ou de défi, ainsi que l'ironie et la dérision).



Mosconi Nicole (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Lemel Yannick et Roudet Bernard (dir). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*. Paris : L'Harmattan.