

# À l'école des différences

**Mettre des garçons et des filles dans la même classe, dans le même établissement pour apprendre et vivre ensemble ne suffit pas pour permettre la construction et l'émancipation de chacun, pas plus que cela ne contribue a priori à la construction des attitudes permettant la relation. De même qu'organiser le collège sur le principe de la mixité sociale ne suffit pas à faire vivre celle-ci. Ce n'est pas une raison pour renoncer ou vouloir revenir en arrière.**

On doit repartir d'évidences que l'école interroge peu. Nicole MOSCONI<sup>1</sup> s'appuyant sur les travaux de Jacky BEILLEROT<sup>2</sup>, nous rappelle, au plan théorique, que nous nous construisons - et cela dès le plus jeune âge - dans une "grammaire sociale" immédiatement sexuée. Dans son rapport au savoir, au langage, au jeu, aux situations d'apprentissage, l'élève est d'abord un garçon, une fille. Dans son positionnement dans le groupe, dans ses représentations des métiers, du lien social, dans son rapport au temps, et singulièrement à l'avenir, l'élève, par le regard et les attentes de ses parents, de ses enseignants, de ses pairs, se construit dans les mille interstices du quotidien en tant que garçon, en tant que fille. C'est cette construction qu'il nous faut interroger, essayer de mieux comprendre.

## Les garçons mauvais objets, mauvais sujets de l'école?

Il n'est plus utile aujourd'hui de rappeler l'évidence d'un certain nombre d'indicateurs qui convergent tous et qui ne sont pas propres au système éducatif français. Que l'on parle de comportements difficiles, de redoublements, de relégation dans les structures de recours, classes relais, etc., on constate le plus souvent que de 60 à 80% des élèves concernés sont des garçons. De façon plus ordinaire, l'amplification considérable dès la fin de l'école primaire, et particulièrement au collège, du retrait, de la désimplification par rapport aux activités et surtout aux apprentissages concerne d'abord les garçons. La sociologue québécoise Pierrette BOUCHARD<sup>3</sup>, à l'issue d'une longue et rigoureuse enquête, arrive à la conclusion que pour certains garçons, et notamment ceux des milieux les plus défavorisés socialement, «devenir homme» comporte des exigences qui, sous certains aspects, risquent de distancier l'école».

On peut se demander ainsi si peu à peu, plus ou moins consciemment, les enseignants ne sont pas en train de s'habituer à considérer ces garçons comme des "empêcheurs" d'école. Éduquer et faire réussir des garçons dans le système scolaire s'avère difficile aujourd'hui, voire pour certains enseignants, objet de malaise, d'inquiétude et dans quelques cas de peur. Il est urgent de passer des constats à l'analyse.

Le cycle 3 de l'école primaire, et surtout l'entrée au collège, la classe de 6<sup>e</sup> marquent de plus en plus nettement le décalage de maturation psychoaffective entre garçons et filles à la fin de l'enfance. La maturation des garçons apparaît ainsi plus lente. D'où l'urgence pour les enseignants de collège de mieux prendre en compte le cadre de référence puéril des garçons.

La compréhension des difficultés de certains garçons dans le système scolaire tient encore bien davantage à leur rapport au langage et à la très difficile construction de l'expression de soi dès l'enfance. Claudine MOISE<sup>4</sup>, qui a étudié le "parler" des banlieues, note que si "les règles de communication développées chez les filles et les garçons rendent compte d'univers et de codes sociaux différenciés", les filles s'inscrivent dans un mode coopératif alors que les garçons sont sur un mode compétitif. Elle ajoute que le "parler urbain" des garçons apparaît "souvent comme une prise de pouvoir, de marquage, de rébellion et d'affirmation de soi", alors que le parler féminin moins direct, plus euphémisé est déjà beaucoup plus en phase avec les enjeux de la prise en compte de la différence, de l'altérité. On touche là à l'une des difficultés majeures quant à l'intégration des garçons dans la logique scolaire: ce rapport radicalement différent et plus immédiat à la confrontation est souvent incompréhensible ou peu supportable pour le cadre de référence féminin, qui, de plus en plus, donne forme et structure l'école.

Une autre clef de lecture du comportement des garçons tient à la très grande prégnance des phénomènes grégaires, du poids du groupe et du regard de celui-ci pour les garçons dont l'organisation sociale, quand elle n'est pas régulée, est d'abord celle de la meute. Le poids du regard de l'autre, l'inscription dans le groupe de pairs est ce qui prime dès le cœur de l'enfance. D'où les modes de confrontation, d'affrontement, que les enseignants vont avoir tendance à qualifier de violence, à dramatiser, voire à diaboliser. Il ne s'agit en rien de marquer la moindre indulgence pour tout ce qui pourrait mettre en jeu l'intégrité physique ou morale de chacun. Oui, les garçons

ont besoin, notamment à la fin de l'enfance, de ces confrontations physiques, de ces affrontements qui, s'ils doivent être régulés, ne sont, le plus souvent, que la manifestation d'une construction identitaire. L'éducateur est là devant une vraie difficulté que l'on retrouvera à propos des filles sur un autre plan. Nous avons à vivre une tension entre la nécessité de laisser garçons et filles se construire autour de stéréotypes sexuels sous peine de les mettre dans des vertiges identitaires, et en même temps l'une des premières fonctions de l'école est de leur permettre d'échapper aux déterminismes et à l'enfermement auxquels conduisent ces stéréotypes.

C'est ici que la réflexion d'Élisabeth BADINTER<sup>5</sup> nous paraît devoir rejoindre la sphère éducative. Rappelant que *"la violence appartient à l'humanité et non aux garçons"*, elle nous met en garde contre le *"désir inconscient d'élever nos garçons comme nos filles"*. Car le débat sur la mixité scolaire ne peut être compris que si on l'inscrit dans les bouleversements que connaît notre société dans les rapports entre hommes et femmes. Élisabeth BADINTER s'élève contre les dangers d'une "bien-pensance féminine", tout en soulignant les profondes inégalités que la "domination masculine" continue à faire peser dans les rapports entre les sexes. Cette tendance aboutit, de son point de vue, dans une dérive du projet féministe, à une culpabilisation des hommes. Sans en faire une clef unique de lecture, ce qui serait tout à fait excessif, ne peut-on pas penser que la dramatisation qui est parfois faite du comportement des garçons dans le système scolaire, participe de ce mouvement inconscient au moment où symétriquement le métier d'enseignant devient d'abord un métier féminin? Certains garçons peuvent avoir le sentiment d'une non-acceptation de leur masculinité dans un système éducatif qu'informent

des valeurs féminines qu'ils ne décryptent pas et qui les renvoient à leurs propres déterminismes masculins.

De plus, les garçons peuvent avoir le sentiment de voir minoré, voire oublié le rapport au faire, à la réalisation qui peut constituer pour beaucoup d'entre eux la clef d'accès à l'abstraction, et de façon plus générale, à la pensée. Le collègue leur refuse trop souvent cet accès capital pour leur permettre d'entrer dans les activités intellectuelles proposées. Ils ont besoin d'explorer, de vivre des aventures dans lesquelles l'essai et l'erreur, la divergence, ne sont pas systématiquement bannis.

Enfin, les garçons ont souvent besoin de vivre la nécessaire confrontation à la limite, de jouer avec les interdits, de se frotter au vertige de la transgression. La construction du rapport à la loi est plus complexe et plus lente pour eux. Elle risque d'être empêchée si elle est décodée comme un refus de la loi, comme la manifestation d'un rapport de force avec l'adulte qui conduit parfois au retrait et au repli dans un lieu où le garçon se sent alors un étranger.

### **S'interroger sur un décalage**

S'il est légitime de s'interroger sur les standards culturels ainsi que sur les pratiques éducatives qui conduisent certains garçons à l'échec et au mal vivre à l'école, on doit symétriquement s'interroger sur ce qui ne se construit pas encore suffisamment à l'école, pour permettre aux filles de parvenir à une réelle égalité sociale. En effet, malgré leur meilleure réussite scolaire, il reste du chemin à faire pour que les filles échappent au déterminisme culturel ancestral qui voit leur place, leur ancrage et leur rôle encore entravés et insuffisamment reconnus au plan social.

L'inégalité persistante face au travail, à l'emploi, au politique ne peut qu'être analysée de façon globale. Là encore, les faits sont têtus et les données connues. Le très récent diagnostic sur l'état de l'école établi par le HCEE<sup>6</sup>, nous les rappelle en matière d'orientation à la fin du collège et au lycée. *"Si la scolarisation des filles s'est plus fortement développée dans le supérieur que celle des garçons et si elles sont aujourd'hui plus scolarisées au-delà de 24 ans, leur parcours dans le supérieur n'est pas à la hauteur des résultats obtenus dans le secondaire"*. Ou encore: *"On voit que les orientations des filles diffèrent grandement de celles des garçons, qu'elles ne bénéficient pas de la supériorité de leurs résultats scolaires, qu'elles empruntent des parcours de formation très spécifiques, ne débouchant pas toujours sur une insertion facile dans le monde du travail. On voit également que l'institution scolaire ne parvient pas à influencer les choix des filles, très déterminés par des modèles traditionnels"*. Et Jean-Paul CAILLE<sup>7</sup> d'ajouter: *"[Les filles] semblent préférer s'orienter vers des professions moins prestigieuses mais dont les conditions leur paraissent plus adaptées à leurs contraintes futures"*.

Nous avons évoqué le risque de voir les garçons devenir les mauvais sujets de l'école. Nicole MOSCONI en dévoile un autre aspect qui dessert gravement l'éducation des filles. Dans le cadre de ses observations,



Photo: François TEFNIN



elle s'est intéressée au regard et aux attitudes des enseignants dans l'animation de la classe. Elle a ainsi découvert des "inégalités de traitement" selon le sexe des élèves. "Par leurs représentations, leurs attentes et leurs manières de faire, dans des processus quotidiens parfois infimes, sans en avoir conscience, les enseignants tendent à positionner différemment filles et garçons". Et de ce point de vue, les filles occupent, curieusement, dans le regard de ces enseignants, une place infiniment moins valorisée que les garçons. Ceux-ci occupant l'essentiel du champ.

Le projet d'émancipation de la personne qui est au cœur du projet de l'école ne peut donc se résigner à cet éloignement progressif de certains garçons et à leur stigmatisation grandissante, pas plus qu'il ne peut accepter ce déséquilibre et ces freins dans l'insertion des filles. Plus globalement, il est sans doute temps de prendre conscience, sans maximiser les enjeux et sans dramatisation, que l'école est traversée par un inconscient qui lui fait reproduire des stéréotypes sexuels qui bien sûr la dépassent et dont elle n'est pas l'origine mais dont elle peut être le creuset.

### **Au centre du système éducatif: la relation**

Comment penser une éducation affective prenant en compte l'ensemble de la personne? Comment penser une éducation qui permette l'apprentissage de l'altérité de l'enfance à l'adolescence? L'urgence n'est-elle pas plutôt de donner les outils conceptuels, sensibles, affectifs aux enfants et aux adolescents pour qu'ils puissent interroger les stéréotypes et les archétypes relationnels que, par exemple, la prégnance de la télévision dans leur univers psychique impose à tous? Le formidable écrasement, l'incontestable rétrécissement de la personne, réduite à ses affects, la violence non médiatisée des rapports interpersonnels qui y apparaissent, la vacuité de la relation, l'enfermement dans la sensation et le moment présent semblent donner réalité à la prémonition de NIETZSCHE décrivant l'homme moderne attaché au piquet de l'instant.

N'avons-nous pas à prendre conscience, en tant qu'éducateurs, que les extraordinaires mutations dans la façon de vivre socialement les relations affectives qui animent les adultes dans notre société peuvent être, pour nombre d'enfants et d'adolescents, des éléments d'interrogation et d'anxiété? Nous avons à

prendre en compte le climat d'insécurité dans la relation entre les sexes que les recompositions en cours au plan sociétal induisent chez beaucoup d'entre eux.

Le projet d'éducation de l'école ne peut que se situer, alors, dans un pas de côté et une prise de position ferme et optimiste.

Dans l'enseignement catholique, pour aller dans ce sens, nous devons nous appuyer sur une conception de l'être humain nourrie aux sources de l'anthropologie chrétienne, et sur la recherche d'un humanisme revisité auquel nous invitent de nombreux philosophes aujourd'hui. Il s'agit d'oser revenir à une conception de la personne plus globale, plus ambitieuse dans laquelle, se rappelant avec Tzvetan TODOROV<sup>8</sup> que "*la relation précède la vie*", on puisse considérer dans le quotidien de la vie de la classe, que la rencontre entre les garçons et les filles ne va pas de soi et se construit peu à peu. Dans le débat bien caricatural qui consiste à se demander si ce sont les savoirs ou l'élève qu'il s'agit de placer au centre du système éducatif, nous faisons l'hypothèse que ce qui est central, c'est la relation. Ce serait alors, permettre aux garçons et aux filles, de dépasser les représentations aliénantes qu'ils ont de la relation homme-femme, ce serait éduquer à la découverte de l'altérité.

Réussir la mixité nous demande un effort de lucidité et d'analyse pour interroger les stéréotypes qui traversent l'école, pour oser prendre en compte les différences en refusant de les considérer comme des fatalités. Réussir la mixité nous demande aussi de revenir aux sources d'un projet d'éducation qui ose penser la personne dans sa globalité et dont la fin est de permettre à chacun de devenir le "*noyau de sa propre parole*" et donc de pouvoir accéder à la relation. ■

**Christiane DURAND et Yves MARIANI,**

membres de l'ONP (Observatoire National de Pédagogie),  
Secrétariat général de l'Enseignement catholique (Paris)

1. Enseignante-chercheur en sciences de l'éducation, Paris X - Nanterre, auteur notamment de *Égalité des sexes en éducation et formation*, PUF, 1998.
2. Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X - Nanterre, auteur notamment de *L'éducation en débats - la fin des certitudes*, L'Harmattan, 1999.
3. Département des fondements et pratiques en éducation, université de Laval (Québec). Coauteur de *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire et de Les héritières du féminisme*, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, 2003.
4. Sociolinguiste, auteur de *Danseurs du défi - rencontre avec le hip-hop*, Indigène, 140 p., 1999.
5. Dernier ouvrage paru: *Fausse route - réflexions sur 30 années de féminisme*, Odile Jacob, 2003.
6. Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
7. Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale.
8. Auteur de *Devoirs et délices - une vie de passeur* (entretiens avec Catherine PORTEVIN), Seuil, 2002.

Reproduction, avec l'aimable autorisation de Gilles DU RETAIL, directeur des publications, d'un article du dossier "Apprenons ensemble" paru dans la revue française *Enseignement catholique actualités* n°278, novembre 2003, pp. 25-28.