



HAL
open science

Une autre voie pour l'éducation des garçons ?

Sylvie Ayrat, Yves Raibaud

► **To cite this version:**

Sylvie Ayrat, Yves Raibaud. Une autre voie pour l'éducation des garçons?. Sylvie Ayrat et Yves Raibaud. Pour en Finir avec la fabrique des garçons, Volume 2, Maison des Sciences d'Aquitaine - Collection Genre, cultures, sociétés, pp.261-270, 2014, Sport, loisirs, culture, 10.4000/books.msha.1146 . hal-01094904

HAL Id: hal-01094904

<https://hal.science/hal-01094904>

Submitted on 14 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une autre voie pour l'éducation des garçons ?

Sylvie Ayrat et Yves Raibaud

Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol 2 Sport, loisirs, culture, dir. Sylvie Ayrat et Yves Raibaud, p. 261-270, MSHA 2014

« Mixité contre séparation, mélange contre ségrégation : il faut imaginer la vie de la cité future. Pour ma part je choisis la mixité et le mélange [...]. La mixité des sexes est une expérience concrète, une réalité ordinaire [qui] porte aussi un rêve de plaisir, d'harmonie, de justice ». Geneviève Fraisse (2006, p.71)

La fabrique des garçons

Dans des travaux précédents nous avons montré comment certains garçons polarisent l'attention et l'énergie des professionnel.le.s qui en ont la charge, rendant difficile la mise en œuvre d'activités mixtes (Ayrat et Raibaud, 2009). Ils jouent les « fortes têtes », adoptent des comportements violents et rejettent les activités qu'ils estiment dégradantes pour leur condition masculine. Dans le temps du sport, de la culture et des loisirs les adultes qui s'occupent d'eux ne disposent généralement pas d'un régime de sanctions formelles pour réguler l'indiscipline. Ils ont parfois tendance à suivre ces garçons sur les terrains favorables à l'expression de la masculinité : sports virils, culture rap/rock, jeux guerriers, cyberspace fantastique et violent, proposant implicitement une norme commune à tous les autres garçons, invités à s'aligner sur le modèle « viril et dominant ». Ce traitement particulier fait aux garçons, loin de favoriser l'approche égalitaire des sexes, participe à une surconstruction de la masculinité. Le virilisme, le sexisme et l'homophobie qui en découlent ne sont pas les conséquences d'une condition masculine « naturelle » mais des construits sociaux, encouragés implicitement par la communauté éducative afin de fabriquer des « vrais » garçons. Leur comportement est d'abord distingué, puis accepté, générant *in fine* un discours naturalisant : « les garçons sont comme ça ». Il devient alors difficile pour eux d'échapper à une norme masculine qui fait consensus aussi bien chez les filles de leur âge, habituées à être reléguées et souvent malmenées, que chez les parents et adultes qui redoutent une homosexualité latente et voient d'un bon œil tout ce qui peut être l'expression d'une masculinité affirmée. Viriliser les garçons apparaît sous cet angle comme un objectif pédagogique tacite, particulièrement dans la mise en œuvre de loisirs culturels et sportifs et dans les temps de vacances.

Une vision trop déterministe de la fabrique des garçons ?

Plusieurs auteur.e.s, dans ce volume, résistent à cette vision qu'ils estiment trop déterministe. Tout en reconnaissant l'influence d'un temps des loisirs organisés auquel on pourrait attribuer la fonction implicite de réenchanter les cultures masculines hégémoniques et la norme hétérosexuelle, ils affirment et démontrent que, loin d'être des spectateurs passifs de leur formatage, les garçons sont acteurs de cette construction. Ces derniers en connaissent les ficelles et savent mieux que personne utiliser à leur profit les multiples possibilités qui leur sont offertes (Voléry, Derasse, Besse Patin, Ferreira)¹. Un garçon dominant peut se réaliser y compris par la danse (Apprill), la littérature, les Arts plastiques (Joly). Même si les activités

¹ Les noms entre parenthèses, sans références, renvoient aux chapitres du volume dont ce texte est la conclusion.

restent des « opérateurs hiérarchiques de genre » (Welzer-Lang, 2004), séparant de façon asymétrique filles et garçons dans des rôles conformes à leur sexe, la partie est loin d'être perdue pour les garçons qui ne seraient ni sportifs, ni rockeurs, ni *geeks*. Ils peuvent encore trouver dans d'autres activités réputées féminines les moyens de s'affirmer en bénéficiant d'une compétition moindre, assurés que leur statut de garçon les aidera à réussir leur parcours. Ces possibilités complexifient la « classe des garçons » en distinguant les moins dotés de capital culturel et les plus dotés (Voléry et Derasse) : les premiers seraient potentiellement plus dépendants des rôles de genre masculins (Marro, 2010), les seconds, ayant affiné la quintessence de ce qu'est « être un garçon », utiliseraient tout l'éventail des possibilités offertes, y compris celles qui sont habituellement présentées comme proches de sexualités non-conformes pour les garçons (danse, arts plastiques, théâtre). Mais ne sont pas perdants seulement les garçons des classes défavorisées : tout garçon qui, à un moment ou un autre, se sent dépassé par les normes masculines en usage, et malgré leur grande variété, court le risque du décrochage de la communauté des pairs et les sanctions qui en découlent : mise à l'écart, harcèlement, persécution (Thomas et Espineira, dans le volume 1).

Ne pas oublier la fabrique des filles

S'il faut se garder d'incriminer les seuls adultes dans ces processus - ce serait faire injure à la capacité qu'ont les garçons à se construire eux-mêmes - force est de constater que lorsque les filles ne bénéficient pas d'un soutien institutionnel spécifique, leurs choix se réduisent, les cantonnant aux activités alignées sur les stéréotypes féminins. Des propositions leur permettent cependant de s'emparer, si elles le désirent, des activités des garçons. On a parfois analysé le retrait des filles des activités sportives et culturelles comme de l'autocensure. Dans les faits, lorsqu'elles en ont la possibilité, elles semblent plébisciter cette offre qui leur est chichement accordée : athlétisme, hand-ball, foot, rugby, mais aussi musiques actuelles, hip-hop.

Cependant les « vedettes » qui font rêver et servent de modèle d'accomplissement de soi (sportifs de haut niveau, musiciens, comédiens, auteurs littéraires, plasticiens) sont majoritairement des hommes. Il ne faut pas sous-estimer le poids de ces représentations sur les carrières inachevées des filles dans leurs loisirs, concrétisées par l'abandon progressif des activités à l'adolescence (Maruejols, 2011). Les modèles masculins sont, aujourd'hui plus que jamais, au sommet de la notoriété, beaucoup plus nombreux et variés que les modèles féminins. Même s'il faut relativiser le lien entre pratiques de loisirs et pratiques professionnelles, la domination masculine dans les formations professionnelles de sportifs de haut niveau comme dans les cycles supérieurs des écoles d'Art et des Conservatoires imprime sa marque sur l'ensemble des pratiques sportives, artistiques et de loisirs. Ainsi s'il existe mille et une façon de « faire l'homme, être un homme », il en existe beaucoup moins lorsqu'il s'agit de « faire la femme, être une femme » dans ses loisirs. Ces constats ont certainement un lien avec l'appauvrissement des orientations professionnelles des collégiennes, à la fin de la troisième, lorsqu'elles choisissent entre 300 métiers et les garçons entre 3000. Ils rappellent également l'asymétrie qui existe entre les « carrières » des adolescents rebelles ou déviants, où l'on voit toutes les possibilités qu'ont les garçons de se rattraper, de « rebondir »² alors que les filles se heurtent à des difficultés majeures dans des situations identiques (Rubi, 2005).

La mixité, une solution ?

a) La mixité légale ne suffit pas

² Grâce à des dispositifs de rattrapage scolaire (classes relais), de réinsertion professionnelle, d'apprentissage etc. dans lesquels les garçons sont majoritaires.

La mixité, c'est d'abord la présence commune des garçons et des filles à l'école. La non mixité avait prévalu en 1881 après un débat qui opposait les militants de la coéducation (libertaires) et les partisans de la séparation (moralistes), les plus nombreux. La loi de 1881 clôt le sujet. « *L'école Ferry marque une étape : non mixte, elle est égalitaire dans ses programmes et (presque) dans ses maîtres, les institutrices faisant figure de premières intellectuelles* »³. Le débat se prolonge un peu à travers les mouvements de jeunesse. Mais à part quelques expériences dans l'entre deux guerres dans des mouvements laïques et chrétiens (les auberges de jeunesse) ou proches du parti communiste (les Faucons rouges) il faudra attendre 1944 et la fondation des francs et franches camarades (Francas)⁴ pour qu'il soit relancé (Têtard, citée par Gillet et Raibaud, 2005). Si la mixité se généralise entre 1957 et 1975, c'est pour des raisons de massification du système scolaire (réforme Haby, collège unique) et parce que les résistances s'amenuisent après des années d'évolution marquées par le vote des femmes, leur entrée massive sur le marché du travail, les lois libéralisant le divorce, l'avortement et la contraception. Elle s'impose aussi par des effets structurels, liés au déclin du monde rural puis à celui de la classe ouvrière et à la croissance des classes moyennes.

La mixité légale assure une visibilité du principe d'égalité des chances pour les filles et les garçons, mais elle ne fait pas partie fondamentalement du programme, comme le relèvent, par exemple, les études sur les contenus des manuels scolaires (Méjias, 2005). Elle se traduit le plus souvent par une simple coprésence des filles et des garçons à l'école. Les inégalités filles garçons et les violences de genre, lorsqu'elles sont constatées, sont attribuées à des différences biologiques, psychologiques ou socioculturelles externes, sans que soit remis en question le rôle de l'institution éducative (Ayrat et Raibaud, 2009).

b) La mixité « sociale » brouille les cartes

La mixité, dans son acception française au début du XX^{ème} siècle, s'entendait exclusivement comme mixité filles-garçons. Il n'est pas anodin que le terme ait été progressivement étendu, au sens de « mixité sociale », à la société tout entière. La mixité sociale est, depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, un objectif républicain, en particulier lorsqu'il s'agit de lutter contre la séparation des classes sur des territoires urbains marqués par la fracture sociale et la constitution de ghettos.

Il est advenu de la notion de mixité filles-garçons ce qu'il est advenu de la question des inégalités femmes-hommes : le concept de mixité sociale l'a englobé en le faisant peu à peu disparaître au profit d'un concept élargi⁵.

Dès lors que la mixité devient la règle (en France dans les années 1970) il devient impossible de dire que les inégalités filles-garçons perdurent structurellement à l'école sans mentionner, dans le même temps, d'autres inégalités liées aux classes sociales, au handicap, aux origines. Le concept de mixité sociale est inclusif, comme le sont les politiques d'intégration. Il vise toutes les minorités. Les femmes, qui représentent pourtant plus de la

³Michelle Perrot, in *Sciences Humaines hors série* déc.2005 p.13. Cf. également le n° 18/2003 de la revue *Clio, Coéducation et mixité*, sd. de F. Thébaud et M. Zancharini-Fournel.

⁴ Suivi de près par les Eclaireuses et Eclaireurs de France qui mettent en pratique dans leurs camps mixtes la coéducation, et par les Céméa (cf. Bataille).

⁵ Il en est de même pour la question des inégalités. Tout se passe comme si inégalités et violence de genre, politiquement indicibles dans une société où les individus sont théoriquement égaux en droit, ne pouvaient être formulées qu'en énonçant simultanément toutes les autres inégalités et violences et toutes les catégories de victimes. La restauration d'un Ministère du Droit des Femmes en 2012, l'élargissement des missions de la Ministre Najat Vallaud-Belkacem à la Ville, à la Jeunesse et aux Sports en 2014 est de ce point de vue un tournant majeur dans la prise en compte d'un féminisme politique.

moitié de la population, sont ainsi transformées en minorité. La lutte pour les droits des femmes est considérée comme une revendication particulière, ses militantes sont soupçonnées d'être « individualistes » au regard de l'intérêt général, surtout lorsqu'elles parlent du droit à disposer de leurs corps. Certains de leurs détracteurs présentent les revendications des femmes comme émanant d'un groupe particulier, opposables à l'intérêt général et comparables à celles d'autres catégories discriminées (handicapés, migrants, classes sociales défavorisées...). D'autres esquivent ces revendications en les inscrivant dans la perspective d'une émancipation « totale » d'un individu libéré de tout rapport de domination d'âge, de sexe, de classe ou de race⁶. D'autres encore pensent que les revendications féministes sont non seulement individualistes mais nocives : ils évoquent les risques qu'une éducation « égalitariste » ferait peser sur le bien-être et la réussite des garçons (cf. Ayrat, vol.1).

c) La mixité et les garçons

Les résistances institutionnelles à une définition égalitaire de la mixité filles-garçons et aux problématiques de genre - dont on a rappelé à de nombreuses reprises, dans ces deux volumes, l'actualité préoccupante - sont traitées dans les articles de ce deuxième volume par trois types d'approches.

La première, à partir de l'observation de garçons en situation d'éducation non-mixte, démontre que cette non-mixité est favorable à la construction des masculinités hégémoniques. Les auteur.e.s analysent comment ces masculinités se construisent dans des « Maison des Hommes » telles qu'elles ont été modélisées - depuis les travaux Maurice Godelier sur les Baruyas de Nouvelle-Guinée (Godelier, 1988) - par de nombreux auteurs (Welzer Lang, 2004, Raibaud, 2008). La formation des futurs professeurs et éducateurs sportifs en STAPS, décrite par Betty Mercier-Lefèvre dans ce volume, en est un exemple édifiant. A la mixité obligatoire de l'école s'opposerait une fabrique institutionnelle des garçons dans des contextes non-mixtes, notamment dans la sphère du sport, de la culture et des loisirs.

La deuxième consiste à analyser comment la domination des garçons s'affirme aussi dans un contexte de mixité. Lorsque les garçons sont numériquement à égalité avec les filles, la bicatégorisation qui se met en place « naturellement » dans le cadre de la mixité légale joue en leur faveur (situation habituelle dans la classe, et sur laquelle se penchent la plupart des auteur.e.s du premier volume, mais qu'on retrouve à l'identique dans le centre de loisirs ou la colonie de vacances). Lorsqu'ils sont numériquement inférieurs, leur « qualité » de garçon les distingue comme étant plus compétitifs, créatifs, performants que les filles (exemple des écoles et conservatoires de théâtre, musique, danse, arts plastiques).

La troisième s'attache à montrer simultanément la « casse pédagogique » que représentent à la fois la non-mixité et la mixité légale pour tous les individus « entre-deux », « inclassables », « ni l'un ni l'autre »⁷ et les possibilités qui leur seraient offertes par une mixité active/coéducation qui prendrait en compte les « relations de genre » (Théry, 2007) comme un élément central du dispositif éducatif.

Les articles consacrés à l'éducation populaire, l'animation socioculturelle et les vacances, envisagent une autre éducation pour les garçons, qui leur faciliterait l'entrée dans la

⁶ Utopie commune aux perspectives marxistes et *queer*, fonctionnant parfois comme « ultrasolution » évinçant le féminisme politique.

⁷ Cf. la description du malaise des trans à l'école dans les articles d'Alessandrin et d'Espineira et Thomas, 1^o volume.

mixité. Ce « laboratoire du genre » qu'est le centre de loisirs (Besse-Patin, Ferreira) permet d'observer la « traversée des frontières de genre » (Thorne, 1993) qu'opèrent quotidiennement, et de façon discrète, la plupart des enfants lorsqu'ils ne sont pas dans une activité prescrite. Ces observations révèlent les écosystèmes de vie qui, en marge de l'activité organisée par les animateurs.trices, favorisent l'expérience collective d'autres attitudes sociales, moins marquées par les rôles de genre, dans les temps libres ou les lieux de repos par exemple. La colonie de vacances (Bataille) en est un autre exemple. L'analyse textuelle que Bataille fait du carnet de terrain d'une directrice de colonie de vacances dans les années 1960 révèle l'inventivité des enfants et comment, découvrant pour la première fois un contexte de mixité, ils créent spontanément d'innombrables situations non-conformes. Ainsi, toujours d'après ces auteur.e.s, en échappant à la « forme scolaire », dans les activités libres ou les temps de repos, les enfants éviteraient en partie la « domestication de l'enfance » (Besse-Patin) et le formatage opérés par les stéréotypes sexuels.

L'ensemble de ces textes s'interroge sur les possibilités d'en finir avec la fabrique des garçons, matrice de rapports sociaux de sexe inégalitaire fondée sur la norme hétérosexuelle. Faut-il cesser de favoriser des maisons des hommes productrices de masculinités hégémoniques ? Faut-il agir de façon volontariste pour éduquer à l'égalité filles et garçons à l'école, comme tente de le réaliser le programme ABCD de l'égalité ? Une troisième voie pourrait être, pour les professionnel.le.s de l'éducation et des loisirs « *d'accepter l'abolition des certitudes et des évidences [dans le domaine du genre et des sexualités], d'apprendre à vivre avec l'inconnu (...) de questionner la possibilité d'une école qui travaille avec les événements, le non savoir* » (de Assis Cesar, tome 1, p. 296). Cette proposition passe évidemment par une approche critique des pédagogies et des activités éducatives. Elle ouvre un chantier nouveau qui intègre les questions de genre aux travaux sur l'enfance et la jeunesse et les place au cœur du projet éducatif. Elle montre comment les « lunettes du genre », à l'école ou dans les activités sportives, culturelles et de loisirs, remettent en question de façon radicale un système d'éducation qui, sous couvert d'apprentissages de plus en plus techniques, perpétue des rapports sociaux de sexe inégaux.

- Ayral S., Raibaud Y., (2009) Les garçons, la mixité et l'animation, *Agora Débats Jeunesse n°51*, septembre 2009, p. 43 à 58
- Connell R.-W., (1995), *Masculinities*, Polity Press, Cambridge.
- Fize M., (2003), *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Seuil.
- Fraisse G., (2006), *Le mélange des sexes*, Gallimard Jeunesse Giboulées, coll. « Chouette ! Penser », Paris.
- Gillet J.-C., Raibaud Y., (2006), *Mixité, parité, genre et métiers de l'animation*, Paris, L'Harmattan, 2006
- Goffman E., (2002 [1977]), *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.
- Godelier M., *Trahir le secret des hommes*, Le Genre Humain n° 17, 1988.
- Marro, C. (2010). *La dépendance-indépendance à l'égard du genre*, HDR soutenue en juin 2010, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Maruejols E., (2011), La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde, *Agora Débats Jeunesse n°59*, septembre 2011, p. 79 à 91.
- Mejias J., (2005), *Sexe et société*, Paris, Bréal, 2005
- Raibaud Y., (2008), Masculinité et espaces publics, l'offensive des cultures urbaines, in *Utopies féministes et expérimentations urbaines*, sd. S. Denèfle, P.U.R, Rennes, 2008, p. 141 à 152.
- Rubi S., (2005), *Les «crapuleuses», ces adolescentes déviantes*, Paris: PUF.
- Théry I., (2007), *La distinction de sexe*, Odile Jacob, Paris.
- Thorne B. (1993), *Gender Play : Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.
- Welzer-Lang D., (2004), *Les hommes aussi changent*, Paris, Payot.