

L'échec scolaire des garçons : questions à partir du Brésil

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

Universidade de São Paulo, Brésil

mariliac@usp.br

Dans les milieux éducatifs on trouve couramment l'idée selon laquelle la différence de réussite scolaire entre garçons et filles, avec un net avantage en faveur de celles-ci, est un constat typique des pays occidentaux industrialisés et que, dans ce qu'on appelle le Tiers-monde le problème se trouverait inversé, les enfants de sexe féminin étant exclus de l'école ou y ayant un accès plus limité que les garçons. Cette idée a été largement diffusée par des organismes comme l'UNICEF et l'UNESCO et a été à l'origine de campagnes internationales. Bien qu'on puisse la considérer juste et adéquate dans de nombreux cas, cette perception découle d'une certaine homogénéisation de l'ensemble des pays pauvres. Si dans les pays de tradition musulmane et dans beaucoup de pays africains, par exemple, les filles sont réellement exclues très tôt des processus de scolarisation, telle n'est pas la situation de la plus grande partie de la population de l'Amérique latine, depuis plusieurs décennies. Dans des pays comme le Brésil et le Mexique, au moins dès les années 1970, les femmes présentent une meilleure situation scolaire que les hommes, particulièrement à la fin du cycle de l'enseignement fondamental et moyen (Rosemberg 2001, Morales 2000).

Un rapport récent de l'UNICEF (Bellamy 2003), à la différence de documents antérieurs, reconnaît cette diversité de situations et souligne que, "en Amérique latine, et dans les Caraïbes, les garçons présentent en général des taux plus élevés de redoublement et un moindre rendement scolaire que les filles et, dans certains pays, un taux supérieur d'évasion" (61). C'est cependant une idée encore peu répandue chez les spécialistes des études du genre, à l'intérieur même des pays latino-américains, chez lesquels le débat sur les innombrables questions théoriques et pratiques qui en découlent ne fait que voir le jour. Cet article explore certains aspects de la situation brésilienne.

Tableau de l'éducation au Brésil

Le système scolaire brésilien est composé de quatre cycles d'enseignement : l'éducation infantile, jusqu'à six ans (maternelle et CP) ; l'enseignement fondamental (en gros le primaire et le collège français) d'une durée de huit ans, s'adressant théoriquement à des élèves de 7 à 14 ans ; l'enseignement moyen, d'une durée de trois ans (le lycée) ; l'enseignement supérieur. La démocratisation de l'accès à l'école au Brésil est relativement récente, le processus d'augmentation des effectifs scolaires ayant commencé à la fin des années 1970. Aujourd'hui encore, 5% des enfants entre 7 et 14 ans ne sont pas scolarisés et seulement 32% des jeunes entre 14 et 17 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement moyen. Le taux d'analphabétisme chez les adultes atteint 14% (chiffre du ministère de l'Éducation 2001, ministério da Educação 2002).

Ces lentes expansion et démocratisation du système éducatif brésilien, dans les quarante dernières années, ont considérablement joué en faveur des femmes. Si en 1990, les hommes avaient en moyenne 2,4 ans de scolarité et les femmes 1,9 en 2000 les hommes étudient 5,3 ans en moyenne et les femmes 5,6. Dans l'enseignement moyen, elles arrivaient à 56% des élèves inscrits et à 60% de ceux qui concluaient les trois années de cours. Dans l'enseignement supérieur, les femmes sont en majorité depuis les années 1980. En 2002, elles représentent 57% des étudiants (ministério da Educação 2002) mais elles sont fortement concentrées sur certaines filières : sciences humaines, branches auxiliaires des sciences de la santé et cours de formation d'enseignants.

L'écart entre la réussite scolaire des deux sexes augmente au cours des années. Ainsi, les hommes jeunes présentent un taux d'analphabétisme fonctionnel (moins de quatre ans de scolarité) bien supérieur à celui des femmes jeunes. En 2000, 18,5% des hommes et 12% des femmes entre 15 et 24 ans étaient analphabètes fonctionnels. Cette situation se reflète également dans les indices d'analphabétisme absolu. Dans la tranche des 15-19 ans, plus de 5% des garçons et seulement 2,5% des filles sont analphabètes (IBGE 2003). Ce n'est que dans la population des plus de 45 ans, celle qui a étudié avant la démocratisation de l'accès à l'école, que le tableau s'inverse et qu'on trouve des taux d'analphabétisme de 28% chez les hommes contre 34% chez les femmes.

Ces chiffres montrent que les deux sexes rencontrent des problèmes dans leur scolarisation, mais que les filles s'en sortent un peu mieux : elles entreprennent des études régulières plus tôt, abandonnent en moindre proportion et sont moins recalées que les garçons. Du point de vue racial et socioéconomique, on observe que le décalage entre la classe et l'âge est moins important chez les femmes que chez les hommes aussi bien chez les Noirs que chez les Blancs et dans toutes les tranches de revenus. Cependant, dans les couches moyennes et les familles les plus aisées, la différence est moindre que dans les familles à faibles

revenus. Les études portant sur le parcours scolaire des enfants de différents groupes des couches moyennes et de l'élite économique brésilienne sont relativement récentes et, en général, ne prennent pas en considération la différence entre les sexes (Almeida & Nogueira 2002, Nogueira, Romanelli & Zago 2000). Les données au sujet de l'échec scolaire de ces enfants sont en général fragiles, car les familles ainsi que les écoles privées qu'ils fréquentent préfèrent souvent camoufler ces difficultés.

Quoi qu'il en soit, il faut retenir de ces chiffres que, dans l'école brésilienne, à l'instar de ce qui se passe dans les pays industrialisés, il n'existe pas de problèmes spécifiques d'accès selon le sexe. Au Brésil, il est incontestable qu'il reste des problèmes d'accès et de décrochage pour les deux sexes appartenant aux couches populaires. Cela étant, les hommes présentent en moyenne un parcours scolaire plus lent, plus accidenté et plus fréquemment interrompu. Il est important de rappeler que cela ne signifie pas que la situation des femmes soit égalitaire dans l'ensemble de la société, bien au contraire. La situation brésilienne offre à la fois des points communs et des différences importantes par rapport aux pays industrialisés. L'inégalité socioéconomique y est beaucoup plus grande, l'accès à l'école bien plus précaire et les taux d'ensemble de la scolarisation de la population beaucoup plus bas. Cependant, dans cette précarité, la scolarisation des femmes, de forme comparable à celle des pays développés, est supérieure à celle des hommes et ce sont les garçons et les jeunes hommes qui sont frappés le plus souvent par l'échec scolaire.

Le travail infantile explique-t-il l'échec scolaire des garçons ?

L'une des explications communément avancées au Brésil est la plus forte présence des garçons et des jeunes hommes sur le marché du travail. Ce qui renverrait au fait que la plus grande partie des garçons et jeunes hommes en difficulté scolaire provient des couches populaires. Ainsi, ils abandonneraient l'école en raison de la nécessité économique des familles. Les données de l'IBGE (2003), l'institut national de statistiques, indiquent que, sur un total de 5,4 millions d'enfants et de jeunes entre 5 et 17 ans travaillant au Brésil, 3,5 millions sont de sexe masculin, particulièrement pour la tranche supérieure à 14 ans.

Cependant, ces statistiques sont en général considérées comme peu fiables, bien que quelques auteurs allèguent que de récentes révisions des questionnaires officiels ont permis de capter des informations jusqu'alors peu visibles, particulièrement sur les femmes et les enfants (Rosemberg & Freitas 2002). Mais le travail des enfants et des jeunes au Brésil est un travail typiquement intermittent. Souvent il s'agit d'activités "informelles" exercées au domicile et perçues comme de

l'aide dans les travaux agricoles ou domestiques. De plus, depuis 1998, le travail des mineurs de moins de 16 ans est interdit, ce qui conduit à mal évaluer le travail des enfants dans les enquêtes officielles (Alves-Mazotti 2002).

Quoi qu'il en soit, les données indiquent que, au cours des années 1990, une part significative de jeunes s'est éloignée du marché du travail et parmi eux plus de garçons que de filles : alors qu'en 1989, 73% des jeunes de sexe masculin entre 15 et 19 ans faisaient partie de la population économiquement active, en 2001 cet indice chute à 47,6% (Sposito 2003). Mais ce mouvement, qui peut être attribué à la croissance simultanée du chômage et des chances de scolarisation durant toutes les années 1990, n'a pas entraîné une meilleure performance scolaire des garçons. Si le principal motif de leur échec était bien l'entrée sur le marché du travail, l'augmentation de l'inactivité chez les jeunes de sexe masculin devrait entraîner une élévation de leurs taux de scolarité et de succès scolaire, or il n'en est rien. Il semble donc y avoir un phénomène de désenchantement plus ample pour les garçons et les jeunes hommes des couches populaires non seulement par rapport aux opportunités de travail mais également par rapport à la vie scolaire.

Par ailleurs, les statistiques sur l'emploi appréhendent de façon précaire la participation des filles et des jeunes femmes aux travaux domestiques à leur domicile. Elle n'apparaît pas comme travail infantile ou juvénile, mais comme "inactivité". Certaines chercheuses ont émis l'hypothèse que l'exercice de ces activités domestiques serait plus compatible avec la poursuite d'études que l'entrée sur le marché du travail, ce qui favoriserait une plus grande scolarisation féminine (Rosemberg 2001, Madeira 1996), proposition qui demande toujours à être confirmée par plus de recherches empiriques. Dans les familles brésiliennes de l'élite et des couches moyennes, le travail domestique est réalisé par des employées de maison, ce qui constitue un vaste marché du travail pour les jeunes filles d'origine populaire. Il s'agit d'emplois précaires, mal rémunérés, qui servent souvent de porte d'entrée sur le marché du travail urbain pour des jeunes filles d'origine rurale (Lavinias & al. 1998, Melo 1998). En fait le thème de l'emploi domestique est peu étudié au Brésil, tant en ce qui concerne la vie et la scolarisation des travailleuses, que pour les effets de leur activité pour les jeunes filles de classe moyenne, soit sur leur vie scolaire, soit, lorsqu'elles sont adultes, sur leur présence sur le marché du travail.

Pour les jeunes filles d'origine populaire, il s'est produit le même mouvement d'éloignement du marché du travail que celui observé pour les garçons dans les années 1990, mais en moindre proportion. Il est possible de supposer qu'elles sont devenues inactives surtout pour assurer des tâches domestiques à leur propre domicile, puisque 48% des femmes entre 15 et 24 ans qui ne travaillaient ni n'étudiaient en 2001 avaient déjà constitué une famille et que 58% d'entre elles avaient déjà des enfants (Sposito 2003).

Si l'on prend les données de l'IBGE concernant les personnes de 5 à 17 ans qui ne fréquentent pas l'école en 2001 (IBGE, 2003), le chiffre est très proche pour les deux sexes. Pourtant le sexe féminin n'est majoritaire qu'à partir de 15 ans. Considérant que les garçons entrent plus tardivement à l'école et font des parcours plus tumultueux, interrompus par les redoublements et les abandons, on peut supposer qu'un grand nombre de ces filles de 15 ans ou plus ont déjà terminé l'enseignement fondamental et se consacrent aux tâches domestiques, alors que leurs camarades du sexe masculin n'ont encore terminé aucune étape de la scolarisation.

Depuis quelques années, des chercheuses brésiliennes soulignent le fait que les filles de couches populaires, souvent confinées à la maison en raison du travail domestique et des restrictions de l'éducation traditionnelle, ont une perception plutôt positive de l'école, espace de socialisation, de liberté et de réalisation personnelle, ce qui les amènerait à avoir plus d'intérêt et un engagement plus profond envers le processus de scolarisation (Rosemberg 2001, Madeira 1996). Une hypothèse semblable a été l'objet d'une recherche en France. Terrail (1992) a travaillé sur la supposition que le succès scolaire des filles des couches populaires, relativement plus élevé que celui des garçons, serait dû principalement à une mobilisation active des filles (et de leurs mères), plus intéressées par ce type de réussite que les garçons. Marry (2000) a soutenu l'idée que les femmes ont une perception plus positive de l'école et des chances de réussite personnelle dans la carrière et souffrent donc avec autant d'intensité que les hommes de la pression de la compétition scolaire. Il n'y a pas de doute que le débat dans les deux pays aurait beaucoup à gagner d'un meilleur dialogue et de la comparaison entre les situations de chacun.

D'autres recherches au Brésil, surtout en anthropologie, révèlent que, pour de nombreuses familles, le travail des enfants ou des jeunes n'est pas perçu comme contradictoire avec la scolarisation ou même avec l'enfance. Des études qualitatives portant sur des familles d'hommes d'affaires de hauts revenus (Almeida & Nogueira 2002) et des couches moyennes peu qualifiées (Nogueira, Romanelli & Zago 2000) montrent que, pour ces groupes, le travail des jeunes est perçu comme partie indispensable de leur formation professionnelle, encouragé par les parents et perçu comme complément à la scolarisation, particulièrement après l'entrée dans l'enseignement moyen, c'est-à-dire à un stade qui souvent n'est pas même atteint par les jeunes des couches populaires. Parmi des familles de couches populaires de banlieues pauvres de grandes villes, notamment face aux dangers de la rue, à la violence et à la possibilité de voir les enfants se laisser entraîner dans les gangs ou dans le trafic de drogues, la tentative de certaines familles d'orienter leur garçon vers le travail peut signifier un effort pour améliorer ou compléter son éducation et ne pas être perçue comme contradictoire avec sa présence à l'école (Coelho 1999, Dauster 1992, Freitas 1998, Madeira

1996, Paparelli 2001). Il faut surtout rappeler que l'école brésilienne n'offre qu'un faible contingent d'heures journalières dans les murs de l'école (quatre heures en moyenne), ne pouvant ainsi jouer un rôle de gardien et de protecteur.

Les indications ne manquent pas qui montrent que l'option des garçons de couches populaires pour le travail rémunéré va souvent de pair avec un parcours scolaire marqué par l'échec, les difficultés et les redoublements. C'est ce que constatent les études sur les rapports entre travail infanto-juvénile et échec scolaire réalisées au Brésil au cours des années 1990 (Alves-Mazzotti 2002). À partir d'une révision de ces études, elle signale une inversion de la cause dégagée par la littérature sur l'éducation jusqu'aux années 1980 –et encore très présente dans la littérature universitaire et chez les enseignants– selon laquelle le travail infantile causerait l'échec scolaire. Pour elle, les deux phénomènes sont “conséquences des mécanismes d'exclusion qui perpétuent la pauvreté” (89) et les expériences des difficultés que vivent les jeunes à l'école –le redoublement, les pratiques agressives et humiliantes de discipline ou les relations conflictuelles avec les enseignants– sont à l'origine aussi bien du désir d'abandonner l'école que d'entrer dans le monde du travail.

Or, à l'intérieur des établissements scolaires, les principaux problèmes de discipline –en quantité et en gravité des transgressions– touchent des élèves du sexe masculin. Rosemberg & Freitas (2002, 111), inversant la causalité admise et prenant en compte la variable sexe, en arrivent à affirmer que “le fait que les garçons présentent des résultats scolaires moins bons que les filles peut expliquer en partie et indirectement leur plus grande participation sur le marché du travail”.

Des études de cas sur des écoles publiques de la ville de São Paulo, concernant les classes de la première à la quatrième de l'enseignement fondamental (du CE1 au CM2, c'est-à-dire, idéalement, des enfants de 7 à 11 ans) que je réalise depuis 2000 ¹ montrent qu'il y a un pourcentage plus élevé de garçons dans les activités de rattrapage (classes spéciales, cours de soutien scolaire, etc.) et que le problème le plus aigu les concernant est la discipline et non l'apprentissage (Carvalho 2001, 2004). Ces études portent sur les enseignantes de deux écoles primaires et se fondent sur des entrevues, des observations de classe et des questionnaires de caractérisation raciale et socioéconomique des élèves. Elles ont pour but de repérer les critères d'évaluation utilisés pour attribuer les notes et pour orienter les enfants vers les activités de soutien. Même des garçons avec de bons résultats scolaires, dont une majorité est blanche et originaire de familles à revenus moyens et haut capital culturel, sont décrits par leurs enseignantes comme “agités”, “indisciplinés” et souvent le fait de désigner des élèves pour des activités de soutien tient davantage à une évaluation de leur comportement qu'à celle de leurs résultats. Si les enfants blancs de couches moyennes parviennent

1. Recherche financée par le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq).

en général à concilier leur comportement agressif avec de bons résultats, un groupe significatif de garçons noirs et métis, de couches populaires, adopte des conduites de conflits vis-à-vis du personnel et des règles scolaires, faisant en général de cette posture un instrument d'affirmation de leur masculinité.

L'écart entre garçons et filles dans les résultats aux tests standards a été peu étudié au Brésil et la plus grande partie des études constate, à la fin du primaire, une petite différence en faveur des filles en portugais et une certaine égalité en mathématiques, qui se transforme en une habileté légèrement supérieure des garçons en mathématiques, à mesure qu'on avance dans le système scolaire (Barbosa 1999, Ferrão & Fernandes 2001).

Mais dans le quotidien de l'école, les différences entre les sexes semblent être bien plus significatives que celles identifiées par les tests standards, les garçons dominant largement dans l'effectif des élèves retenus pour des activités spéciales, ce qui, une fois de plus, semble relever davantage du comportement des garçons que de leur apprentissage. Lorsqu'il s'agissait de désigner les élèves ayant des problèmes de comportement, les enseignantes mentionnaient une grande majorité d'enfants appartenant à toutes les couches et tous les groupes raciaux. Pourtant, elles percevaient comme porteurs de problèmes d'apprentissage surtout des enfants noirs ou métis provenant de familles à faibles revenus. Il semble que l'indiscipline des élèves plus favorisés (en général des blancs) n'affecte pas aussi sérieusement leur performance scolaire, tout au moins du point de vue des enseignantes (Carvalho 2004).

De nombreux auteurs étrangers mentionnent une situation semblable dans d'autres pays, soulignant la présence plus importante de garçons dans les classes et les activités de soutien ou d'accompagnement spécial, souvent plus en raison de leur indiscipline que de leurs difficultés d'apprentissage, dans la mesure où les enseignants prennent en compte dans leurs notes le comportement des élèves (Duru-Bellat 1994, Lingard & Douglas 1999, Epstein & al. 1998, Ferguson 2000).

Dans les établissements sur lesquels porte notre recherche, les filles ayant un problème de discipline étaient très minoritaires, mais plus intensément présentes dans la parole des enseignantes qui soulignaient leur comportement et le qualifiait de "masculin". La désobéissance et l'agitation étaient considérées naturelles chez les garçons, conséquence tout autant de leur développement hormonal, de leur manque de maturité psychologique, que de l'éducation familiale, comme le résume l'une d'elles : "C'est parce que les garçons, dans cette phase, ils sont plus curieux, ils sont vraiment plus agités que les filles. Ils parlent plus. C'est une plus grande agitation qu'ont les garçons. Les filles, c'est différent, je crois que, en tout, n'est-ce pas ? La femme est différente dans l'éducation familiale. On laisse plus de liberté aux garçons." Il est intéressant de remarquer que ces mêmes tendances sont trouvées par Duru-Bellat (1994) et par des études menées en Grande-Bretagne selon la synthèse *Filles et garçons à l'école* : "Les maîtres réagissent également de manières différentes aux comportements d'agressivité ou

d'agitation, jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles" (76).

Pour les enseignantes interrogées, l'indiscipline était secondaire, n'entraçant pas le bon fonctionnement de l'enseignement primaire comme c'est généralement le cas au Brésil et ailleurs. Pourtant, beaucoup de ces garçons qui n'apparaissent alors que comme "agités", se transforment en "indisciplinés et violents" dans l'enseignement moyen.

Dans une synthèse des débats internationaux, particulièrement de langue anglaise, sur les performances scolaires des garçons, Connell (2000) souligne l'importance de la structure d'autorité de l'école pour certains types de masculinité vécus par certains garçons, dans la mesure où elle devient "l'antagoniste principal contre lequel se modèle la masculinité de quelqu'un, c'est-à-dire que c'est dans l'affrontement de cette structure que le sujet affirme sa masculinité" (144, traduction Carvalho). Ces garçons développent une masculinité de protestation par le défi à l'autorité, posture très fréquente dans les écoles des classes travailleuses de nombreux pays. L'auteur souligne également qu'ils ont de telles pratiques non à cause d'hormones de l'agressivité, mais pour acquérir ou défendre leur prestige, pour marquer une différence avec leurs pairs et en obtenir du plaisir, faisant de la transgression une partie centrale de leur masculinité, surtout quand ils ne disposent pas d'autres moyens pour l'affirmer comme le succès scolaire.

D'autres auteurs insistent sur l'importance des associations faites, pour les cultures infantiles et juvéniles, entre réussite scolaire et bon comportement d'une part, caractère efféminé et homosexualité de l'autre (Epstein al. 1998). Ils montrent également que les attitudes des éducateurs et éducatrices renforcent souvent ces associations, provoquant chez beaucoup de jeunes des peurs et des anxiétés sur leur propre masculinité.

Au Brésil, le phénomène croissant de la "violence des jeunes", –de fait une violence entre hommes, victimes et auteurs majoritaires pour toutes les tranches d'âge– n'est qu'un des aspects de ce même processus de crise, de désenchantement à l'égard du travail et de l'école. L'adhésion de beaucoup de garçons à une image masculine associée à la violence, à l'usage des armes, à la peur imposée aux autres apparaît clairement (Zaluar 1992). À nos yeux, il s'agit d'une crise de perspective, d'une désespérance du futur, liées à la fois au chômage, aux problèmes de l'école, aux modèles de masculinité disponibles pour ces jeunes pauvres des banlieues et des favelas.

Bien que les médias brésiliens mettent souvent à la une des actes violents de jeunes des couches moyennes et hautes, qui mettent en jeu des représentations de classe et de genre, peu d'études se sont penchées sur les pratiques violentes de ces jeunes en milieu scolaire (Camacho 2001, Sposito 2001). En général ces travaux recourent au concept d'incivilité et à la crise de l'efficacité des institutions socialisantes –la famille et l'école– mais ne prennent pas en compte le sexe des acteurs et, par conséquent, ne traitent pas la masculinité qui

est en jeu. La question reste entière : dans quelle mesure un modèle commun de masculinité fondé sur l'exercice de la violence et l'imposition de la peur est-il présent dans les différentes classes sociales au Brésil. Quelles sont ses manifestations dans la vie scolaire des jeunes hommes de différentes origines socioéconomiques ?

Ce tableau souligne combien il est urgent que les chercheurs et chercheuses brésiliens abandonnent une vision restreinte au travail infanto-juvénile, centrée sur les problèmes sociaux, et ouvrent le dialogue avec la production universitaire sur l'échec scolaire des garçons dans les pays industrialisés, qui traite la masculinité de protestation construite à travers les conflits avec l'institution scolaire, le désintérêt pour l'école, les décalages entre les attentes sociales sur les garçons et leur "métier d'élèves" (Connell 2000, Epstein & al. 1998, Gilbert & Gilbert 1998, Skelton 2001).

Les études portant sur les jeunes garçons brésiliens –et latino-américains en général– ne pourront que s'enrichir en tenant compte des débats qui voient le jour là où le travail infantile, même s'il existe, n'est pas mis en avant comme explication de l'échec scolaire des garçons de différentes couches sociales, ce qui invite à regarder en face le malaise des jeunes de sexe masculin à l'école et les références de masculinité que leur propose la société. Ces approches mettent l'accent sur la nécessité de prendre en compte les différences chez les garçons entre eux et chez les filles entre elles, aspect capital dans un pays comme le Brésil, creusé par de profondes inégalités. Dans tous les pays, l'échec scolaire est plus élevé pour les enfants issus de familles à faibles revenus, appartenant aux minorités ethnico-raciales, mais à l'intérieur de ces groupes il frappe plus fortement les garçons. Comme l'affirme MacAnGhail (1995), qui a étudié la réussite scolaire des garçons, il est nécessaire d'introduire les différences socioéconomiques dans les discussions sur la masculinité (et sur la féminité ajoutons-nous) pour dépasser la critique de la primauté de la catégorie de classe dans les analyses de l'échec scolaire, critique déjà développée par les féministes. De plus, ajoute l'auteur, on ne peut oublier le large éventail d'actions des sujets face aux déterminations sociales. Ces chercheurs offrent donc des alternatives sérieuses pour des analyses prenant simultanément en considération les déterminations de classe et de genre qui pourraient contribuer à la compréhension du phénomène de l'échec en milieu scolaire brésilien.

L'école est-elle hostile aux garçons ?

En entreprenant ce dialogue avec la littérature internationale, les chercheurs et chercheurs brésiliens doivent prendre garde aux pièges tendus par la pensée conservatrice dans les pays industrialisés. Des auteurs, hommes et femmes, de différents pays de langue anglaise ont caractérisé une "panique morale" autour de l'échec scolaire des garçons (Epstein & al. 1998, Lingard & Douglas

1999). Des courants de pensée conservateurs accusent les réformes scolaires des années 1980, destinées à garantir l'égalité des chances pour les filles, d'avoir fait de l'école un espace hostile aux garçons et à la masculinité. Sur ce point, un regard sur la situation brésilienne peut contribuer à la critique de ces arguments : les garçons brésiliens ont, en effet, des résultats inférieurs à ceux des filles, alors que le pays n'a connu aucun processus important de réformes féministes de l'enseignement.

Dans les pays industrialisés, la dénonciation de la victimisation des garçons fait partie d'un mouvement conservateur plus ample. Les années 1990 ont été marquées par un recul de la politique éducative née de mouvements sociaux et féministes. De vastes campagnes de presse dans plusieurs pays sur l'échec scolaire des garçons ont accusé le système public d'avoir privilégié les femmes à travers ses politiques d'égalité des chances (Weiler 1993, Gilbert & Gilbert 1998, Epstein & al. 1998, Bouchard 1994). Des changements de programmes, l'implantation d'activités destinées à encourager la participation des filles dans des disciplines comme les sciences et les mathématiques, le changement des contenus des manuels et des cours de formation d'enseignants, entre autres initiatives, auraient non seulement atteint leurs objectifs, mais aussi privilégié les élèves filles et amené à des attitudes de négligence, voire d'hostilité vis-à-vis des garçons.

Le cas brésilien est exemplaire pour démontrer la fragilité de ce type d'argument. Stromquist (2004) analysant la situation en Amérique latine affirme que la question du genre n'a que peu de présence dans les grilles de réformes éducatives mises en œuvre dans ces pays, malgré l'influence positive des conférences internationales organisées par l'ONU dès les années 1970. Elle signale également que l'équité de genre ne parvient pas à toucher les réformes de cursus ni les programmes de formation des enseignants ; des actions concrètes dépendent souvent de l'appui d'agences externes et ne bénéficient pas de ressources budgétaires ; les activistes liées au mouvement des femmes ne participent pas aux négociations et aux décisions sur les politiques éducatives.

Au Brésil, le degré d'influence des mouvements organisés de femmes sur les politiques éducatives a été assez modeste, tout comme est limitée leur capacité d'analyse et de proposition sur l'éducation scolaire. En conséquence, les formes d'interaction et d'influence établies entre le pouvoir public et les organisations représentatives sont fragiles et même des initiatives ponctuellement adoptées dans d'autres pays d'Amérique latine sont absentes. Les thématiques centrales où s'observe une interaction entre chercheuses ou chercheurs féministes et mouvement des femmes d'une part et, de l'autre, législateurs et gestionnaires de la politique éducative, ont été l'éducation infantile, les manuels et les contenus des Paramètres des Programmes Nationaux (orientations de programmes de l'enseignement fondamental, unifiées pour tous les pays). La mention de l'éducation infantile comme partie intégrante de l'éducation dans la constitution (1988) et dans la loi sur l'éducation (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996) a été le

fruit de l'action conjointe des mouvements pour les crèches et de leurs alliés, dans laquelle le poids des mouvements des femmes et des courants féministes est relativement important.

Quant aux manuels, leur modification a été l'un des rares thèmes explicitement formulés par les revendications des mouvements des femmes concernant l'éducation scolaire. Il avait été par ailleurs largement abordé, dans les années 1970 et 1980, sous la forme de recherches sur les discriminations reproduites dans les manuels (Freitag & al. 1987, Negrão & Amado 1989). Toutefois ce n'est qu'en 1996 que ces pressions ont pris une expression concrète dans les politiques éducatives grâce au Protocole de coopération passé entre le ministère de l'Éducation et le Conseil national des droits de la femme. Le ministère s'y engageait à faire du contenu non discriminatoire par rapport à la femme l'un des critères de sélection des manuels à acheter ou à recommander aux écoles. Il s'y engageait également à incorporer aux programmes des thèmes pouvant promouvoir la reconnaissance de l'égalité des droits entre hommes et femmes. D'après Beisiegel (2001), l'évaluation accompagnant le Programme national des manuels a banni les préjugés et discriminations encore présents dans ces ouvrages. Malgré son sérieux, elle n'a pas réussi à déjouer les stéréotypes et les hiérarchies enfouis dans les présupposés des textes et des illustrations, ces subtiles manifestations que les livres reproduisent en puisant simplement dans la société environnante. Une modification de cette ampleur demanderait une transformation culturelle beaucoup plus vaste et la participation effective de féministes actives à la révision des manuels.

De même, les analyses indiquent que l'incorporation dans les programmes de la thématique relative au genre a connu des avancées limitées : elle est centrée sur l'éducation sexuelle et celle-ci, à son tour, est réduite à l'idée de santé, de prévention des maladies et des grossesses précoces (Altman 2001, Vianna & Unbehaum 2004). Ainsi, bien que présent dans les sujets abordés en éducation physique, en éthique et pluralité culturelle, le débat sur les inégalités de genre dans les programmes nationaux de l'école brésilienne n'en est qu'à ses débuts. Les inégalités des droits entre hommes et femmes sont dénoncées ainsi que les préjugés et stéréotypes les plus explicites, mais restent intacts les présupposés les moins évidents sur lesquels sont fondées les hiérarchies du genre, comme le caractère naturel et immuable des différences entre hommes et femmes ou l'hétérosexualité prise comme standard. De surcroît, il faudrait encore évaluer l'impact de ces propositions de programmes dans les pratiques scolaires, puisque les thématiques relatives au genre n'ont pas été incluses dans les cours de formation des enseignants et que nombre d'entre eux prétendent avoir des difficultés à accéder et surtout à comprendre les textes et leurs arguments.

Nous pouvons donc affirmer qu'au Brésil le système scolaire a été très peu touché par les changements provenant des revendications féministes et qu'il

n'existe pas jusqu'à présent d'actions à l'échelle nationale visant à obtenir l'égalité des chances entre les sexes dans l'éducation, à influencer décisivement la formation des enseignants ou à élaborer des programmes capables de remettre en question les notions courantes de féminité et de masculinité. Tout en reconnaissant que dans les pays industrialisés aussi les objectifs féministes sont loin d'être atteints, nous constatons qu'au Brésil il n'existe même pas de tentatives équivalentes. Pourtant, les filles brésiliennes ont une meilleure réussite dans leurs études et semblent avoir une relation plus harmonieuse avec l'école que les garçons, ce qui réduit à néant les arguments conservateurs fondés sur l'idée que le sexe féminin serait favorisé par les récentes réformes scolaires.

Un autre type d'argument conservateur est ressassé depuis que les enseignants du primaire sont majoritairement des femmes dans la plupart des pays occidentaux : il manquerait aux élèves de sexe masculin des modèles d'hommes adultes et l'omniprésence des femmes, indépendamment des positions féministes, suffirait à faire de l'école un espace inconmode, voire hostile, aux garçons.

Dans les années 1960, par exemple, aux États-Unis, une vague d'études de psychologie a dénoncé "l'efféminisation" de l'école, accusée de nuire aux résultats scolaires des garçons et à leur acquisition des "rôles sexuels", particulièrement l'autonomie et la confiance en soi considérées comme des caractéristiques masculines. L'absence de modèles masculins pendant l'enfance était vue comme la cause de problèmes aussi divers que la délinquance juvénile, l'homosexualité et les difficultés scolaires des garçons. Dès cette époque et tout au long des décennies suivantes, divers chercheurs (Fagot 1981, Gold & Reis 1982, Lee 1973, Yepes 1994) se sont penchés sur les éventuelles différences de formes de travail entre enseignants et enseignantes. Ils ont conclu que ces caractéristiques proviennent bien plus des formes d'organisation des établissements que du sexe des professeurs. Ainsi, la culture scolaire peut répondre en grande partie à ce que des commentateurs ont appelé la "féminisation" des écoles. Cette question resurgit pourtant avec force dans les années 1990 dans le lot des arguments conservateurs sur l'échec scolaire des garçons et débouche sur des propositions diverses très médiatisées : donner la priorité à l'embauche d'enseignants de sexe masculin, séparer les classes ou les écoles par sexe. Dans ce débat, sont presque toujours confondus sexe (le fait qu'il s'agisse de personnes de sexe masculin et féminin) et genre (caractéristiques socialement identifiées à la masculinité ou à la féminité) et on en revient à des oppositions simplistes entre hommes et femmes.

De même, sont insuffisantes les réponses fondées sur une vision bipolaire qui oppose garçons et filles, enseignant et enseignante, pris comme des groupes homogènes. Les raisons des difficultés de relations d'un contingent significatif d'élèves de sexe masculin avec l'école, dans des pays si différents semble résider bien plus dans les référentiels de masculinité et dans les horizons de réalisation personnelle et professionnelle qu'offre la société à ces garçons, que dans une

simple opposition entre garçons et filles ou entre eux et leur enseignantes. Faire dialoguer ces ressemblances, en apprendre quelque chose, sans perdre de vue les différences notoires entre les sociétés dans lesquelles elles s'insèrent constitue encore un défi théorique.

Repères bibliographiques

- ALMEIDA A.M.F. & NOGUEIRA M.A. (orgs.) 2002 A escolarização das elites : um panorama internacional da pesquisa, Petrópolis, RJ, Vozes, 135-147
- ALTMAN H. 2001 "Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais", *Estudos Feministas*-9-2, 575-585
- ALVES-MAZZOTTI A.-J. 2002 "Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil", *Revista Brasileira de Educação*-19, janv./avr., 87-98
- BARBOSA M.-L. de O. 1999 "Desempenho escolar e desigualdades sociais : resultados preliminares de pesquisa", travail présenté aux XXIII^{es} Rencontres annuelles de l'ANPOCS, Caxambu, oct.
- BEISIEGEL C. de R. 2001 Educação e valores democráticos, in Moisés J.-Á. & al. *Cultura e Democracia* 2, Rio de Janeiro, Fundo Nacional de Cultura, 13-61
- BELLAMY C. (dir.) 2003 *Estado mundial de la infancia 2004 : las niñas, la educación y el desarrollo*, Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- BOUCHARD P. 1994 "O êxito escolar dos meninos em Quebec : o surgimento de ma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação", *Estudos Feministas, numero special*, Florianópolis, 368-386
- CAMACHO L. M.Y. 2001 "As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes", *Educação e Pesquisa*-27-1, janv./juil., São Paulo, 105-121
- CARVALHO M. 2001 "Mau aluno, boa aluna ? Como as professoras avaliam meninos e meninas", *Estudos Feministas* 9-2, Florianópolis, 554-574
- CARVALHO M. 2004 "Quem são os meninos que fracassam na escola ?", *Cadernos de Pesquisa*-34-121, jan-abr., São Paulo, 11-40
- COELHO S. L.B. 1999 O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados, in Dayrell J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, UFMG.
- CONNELL R. W. 2000 Teaching the boys, in Connell R. W. *The men and the boys*, Berkeley, UC Press, 148-176
- DAUSTER T. 1992 "Uma infância de curta duração", *Cadernos de Pesquisa*-82, août, São Paulo, 31-36
- DURU-BELLAT M. 1994 "Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psychosociales" (1^{re} et 2^e partie), *Revue Française de Pédagogie*-109-110, 111-141
- EPSTEIN D. & al. (eds.) 1998 *Failing boys ? : Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press
- FAGOT B. 1981 "Male and female teachers : do they treat boys and girls differently ?", *Sex Roles : a journal of research*-7-3, 263-71

- FERGUSON A.A. 2000 *Bad boys : public school in the making of black masculinity*, The University of Michigan Press
- FERRÃO M. E. & FERNANDES C. 2001 À Escola brasileira faz diferença ? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série, in Franco C. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*, Porto Alegre, Artmed
- FREITAG B., MOTTA V.R., COSTA W.F. 1987 *O estado da arte do livro didático no Brasil*, Brasília, Reduc/ INEP
- FREITAS R.B. 1998 "Distribuidoras de folhetos", in *Seade Vinte anos no ano 2000, estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista*, São Paulo, Seade, 207-211
- GILBERT R. & GILBERT P. 1998 *Masculinity goes to school*, London, Routledge
- GOLD D. & REIS M. 1982 "Male teachers effects on young children : a theoretical and empirical consideration", *Sex Roles : a journal of research*-8-5, 493-513
- IBGE 2003 *Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD 2001)*, Rio de Janeiro
- LAVINAS L. & al. 1998 *Diferenciais por gênero e raça no mercado de trabalho*, Rio de Janeiro, IPEA
- LEE C. 1973 "Male and female teachers in elementary schools : an ecological analysis", *Teachers College Record*-75-1 sept., Teachers College, Columbia University
- LINGARD B. & DOUGLAS P. 1999 *Men engaging feminisms : pro-feminism, backlashes and schooling*, Buckingham, Open University Press
- MACANGHAILL M. 1996 *The making of men : masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press
- MADEIRA F.R. 1996 *Quem mandou nascer mulher ?*, Rio de Janeiro, Record-Rosa dos Tempos/Unicef
- MARRY C. 2000 Filles et garçons à l'école, in van Zanten A. (dir.) *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 283-293
- MELO H. 1998 *O serviço doméstico remunerado no Brasil : de criadas a trabalhadoras*, Rio de Janeiro, IPEA/ DIPES, Série Seminários, 6
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 1998 *Censo Escolar-1998*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2002 *Sinopse estatística-2001*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MORALES S. 2000 Equidad de género en la educación, in González R.-M. (coord) *Construyendo la diversidad : nuevas orientaciones en género y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional
- NEGRÃO E. & AMADO T. 1989 *À imagem da mulher no livro didático : estado da arte*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI G. & ZAGO N. (orgs.) 2000 *Família e escola : trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis RJ, Vozes, 125-156
- PAPARELLI R. 2001 *Trabalho precoce e escolarização : uma trama complexa*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, USP, Instituto de Psicologia
- ROSEMBERG F. & FREITAS R.B. 2002 "Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação", *Educação e Realidade*-27-1, janv-juil., Porto Alegre, 95-125
- ROSEMBERG F. 2001 "Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo", *Estudos Feministas*-9-2, Florianópolis, 515-540

- SKELTON C. 2001 *Schooling the boys : masculinities and primary education*, Buckingham, Open University Press
- SPOSITO M. P. 2003 *Os jovens no Brasil : desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*, São Paulo, Ação Educativa
- SPOSITO M.P. 2001 "Um breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil", *Educação e Pesquisa-27-1*, janv-juil., São Paulo, 87-103
- STROMQUIST N. 2004 "Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina : algunas consecuencias para la equidad de género", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 83-203/204/205, janv./dec 2002. (publié en mars 2004), Brasília, 51-64
- TERRAIL J. 1992 "Réussite scolaire : la mobilisation des filles", *Sociétés Contemporaines-11-12*, 53-89
- VIANNA C.P. & UNBEHAUM S. 2004 "O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil : 1988-2002", *Cadernos de Pesquisa-34-121*, janv./avr., São Paulo, 77-104
- WEILER K. 1993 *Feminism and the struggle for democratic education : a view from the United States*, in Arnot M. & Weiler K. (eds.) *Feminism and social justice in education : international perspectives*, New York, The Falmer Press
- YEPEZ M.E. 1994 "An observation of gender-specific teacher behavior in the ESL classroom", *Sex roles : a journal of research-30-1/2*, 137-151
- ZALUAR A. (org.) 1992 *Violência e educação*, São Paulo, Livros do Tatu, Cortez