

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Association pour la Création
d'Instituts de Recherche sur
l'Enseignement de la Philosophie

ACIREP

DOSSIER

*Que peut la philosophie en séries
technologiques ?*

– III –

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPH**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

Éditeur : ACIREPH, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Directrice responsable : Fanny Bernard,
ACIREPH, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Rédacteur en chef : Serge Cospérec
ACIREPH, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Comité de rédaction : Delphine Blondel, Rémy David, Laurent Germain, Charlie Renard, Maxime Volta

Ont participé à ce numéro : Sylvain Theulle, Emmanuel Jardin, Serge Cospérec

Imprimerie : Fadora, 55, rue Jean-Pierre Timbaud, 75011 PARIS

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans *Côté Philo*

Adressez vos textes au comité de rédaction *email* : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision : acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

Retrouvez *Côté Philo* et les autres travaux de

l'ACIREPH sur notre site

www.acireph.org

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

PRÉSENTATION		3
DOSSIER	Que peut la philosophie en séries technologiques ? (III)	
	Enseignement en séries technologiques : où en sommes-nous ? Sylvain Theulle	7
	La philosophie dans les classes technologiques Une expérience scolaire singulière Emmanuel Jardin et Serge Cospérec	15

Présentation

Après les *Côté Philo* n°26 (décembre 2024) et n°27 (avril 2025), ce *Côté Philo* 28 est le dernier numéro tiré de nos Journées d'étude de novembre 2023 et de juin 2024, consacrées à l'enseignement dans les séries technologiques. Il revient sur les raisons des difficultés rencontrées dans ces séries en écho aux discussions qui ont traversé nos journées d'étude. Quelles sont ces difficultés ? Y a-t-il une spécificité du public, une rupture avec les classes générales, ou une continuité qui révèle par son intensité les enjeux de métier qui peuvent rester négligés en classe générale ?

L'éclairage proposé est double.

Dans son article « *Enseignement en séries technologiques : où en sommes-nous ?* » — qui s'appuie sur un questionnaire réalisé par Charlie Renard à l'automne 2023 — Sylvain Theulle restitue de façon détaillée la parole des collègues. Il en propose une analyse qui souligne les tensions entre « les ambitions et les pratiques réelles » et le désaccord sur la question de savoir s'il faut réviser les ambitions ou les pratiques, alors même qu'aucun collègue n'est véritablement satisfait de l'enseignement tel qu'il existe aujourd'hui dans les séries technologiques. D'où sa conclusion : « ce "chantier" est difficile ! »

L'article d'Emmanuel Jardin « *La philosophie dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière* » est issu de sa présentation aux JE de juin 2024 à Rennes. Pour comprendre ce qui se passe dans les classes, il nous invite à nous placer du point de vue des élèves : qu'est-ce que c'est *pour eux* que d'être un élève de série technologique, qu'est-ce que cela signifie et implique ? Le cadre théorique est celui de la *sociologie de l'expérience* de François Dubet. Dans la première partie, Emmanuel Jardin rappelle le cadre institutionnel et la réalité sociale des séries technologiques. La deuxième partie croise les regards portés sur « ce monde des séries technologiques », par la société, par les élèves, par les enseignants et par l'institution philosophique. Enfin, la troisième partie, la plus conséquente, nous fait passer du côté des élèves, de la façon dont ils tissent péniblement les fils d'une expérience scolaire le plus souvent chaotique et au sein d'une institution scolaire aux missions passablement brouillées, voire contradictoires. Une expérience scolaire douloureuse, faite d'humiliation, de résignation, mais aussi de volonté de s'en sortir, de sauver ce qui peut l'être, et où la qualité de la relation avec l'enseignant joue un rôle déterminant. La connaissance des logiques d'action à l'œuvre chez les élèves, apparaît comme une clé de compréhension essentielle. Elle permet à l'enseignant de mieux comprendre ce qui se joue dans la classe, de mieux se positionner face aux comportements déstabilisants des élèves ou leurs demandes déconcertantes ; et ainsi, de mieux enseigner à ces élèves, dans ces classes. Ce qui est le but.

Dossier

Que peut la philosophie en séries technologiques ?

- III -

Enseignement en séries technologiques : où en sommes-nous ?

Sylvain Theulle

Cet article s'appuie sur le questionnaire réalisé par Charlie Renard en novembre 2023, à l'occasion des Journées d'Étude (JE) de l'ACIREPh consacrées à l'enseignement en séries technologiques. Il en présente un compte-rendu détaillé et en propose une analyse personnelle, dont je suis le seul responsable.

Le questionnaire a été administré en ligne, auprès de 259 collègues enseignant la philosophie, parmi lesquels certains n'enseignent pas ou plus en séries technologiques. 186 questionnaires ont été complétés entièrement. Un grand nombre de collègues a rempli le questionnaire sans assister aux JE, pour lesquels une centaine de participants étaient présents. Beaucoup d'entre eux ne sont pas adhérents à l'ACIREPh, il ne faut donc pas lire ces résultats comme reflétant l'opinion de l'adhérent moyen, mais seulement comme reflétant l'opinion des collègues se sentant concernés par ce sujet des séries technologiques.

Toutes les académies sont représentées, les plus grosses académies ayant mécaniquement davantage de répondants. Une légère surreprésentation des académies de Grenoble, Rennes, Normandie est observable, probablement en raison de membres assez actifs à l'ACIREPh venant de ces académies, qui ont pu inciter leurs collègues à remplir le questionnaire et à assister aux JE.

Une très forte surreprésentation de jeunes collègues est également constatée, avec 59 % ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans l'enseignement en général, et 70 % moins de 10 ans d'ancienneté en séries technologiques. Par comparaison, je me permets d'ajouter ici les données statistiques de la DEPP de 2022¹, qui

¹ Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022 [[disponible en ligne](#)]

montrent que dans l'ensemble des professeurs du public du 2nd degré, seuls 18 % de certifiés et 15 % d'agrégés ont moins de 35 ans (ce qui représente environ 10 ans d'ancienneté), et que l'ancienneté moyenne est de 17 ans.

Pour une très vaste majorité de collègues, le service d'enseignement est mixte, comprenant classes technologiques et classes générales. Et la moitié des répondants affirme disposer d'un aménagement particulier concernant les technologiques. Ces aménagements peuvent être un dédoublement d'une heure de cours ou bien une réduction permanente d'effectifs (consistant à constituer trois divisions à 23-24 élèves à partir de deux classes de 35 élèves, par exemple). Il reste donc encore une moitié des collègues pouvant se retrouver devant des classes de 35 élèves non dédoublées !

Enfin, 83 % des collègues enseignent en série STMG (sciences et technologies du management et de la gestion), qui est de loin la spécialité la plus choisie par les élèves. Viennent ensuite les séries STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable) et ST2S (sciences et technologies de la santé et du social), où enseignent respectivement 50 % et 38 % des collègues. Les autres séries : STL, STD2A, STHR, S2TMD, STAV, sont présentes dans les réponses mais plus minoritaires. Cette information est importante car les profils d'élèves sont souvent assez différents selon les filières, tant sur le plan socio-démographique qu'en ce qui concerne leur implication dans la scolarité.

Le questionnaire soulève ensuite différents aspects de l'enseignement en séries technologiques : les difficultés rencontrées par les collègues, les raisons de ces difficultés, les modalités d'enseignement spécifiques pour y répondre, la nature des épreuves du baccalauréat et les modifications qu'il faudrait y apporter, ainsi que les besoins en formation. Sans reprendre de façon exhaustive toutes les réponses, je voudrais présenter une synthèse et une analyse personnelle qui établissent les grandes lignes qui se dessinent. Autant que possible, j'ai cherché à y inclure autant de réponses que possible. Mais je ne prétends nullement faire droit à toutes les réponses données, d'autres lectures de ces mêmes réponses étant tout à fait envisageables.

Sans surprise, la gestion de la discipline en classe est une des principales difficultés rencontrées par les collègues, 78 % ayant indiqué éprouver des difficultés à l'assurer. Par discipline, il faut entendre maintenir les élèves en place, concentrés, limiter les bavardages, voire les cris, les remarques intempestives, les contestations, l'hostilité, etc. La grande taille des classes, jusqu'à 35 élèves, rend nécessairement plus difficile la discipline en classe. Demandant déjà beaucoup d'efforts dans de petits groupes, le maintien du calme

Enseignement en séries technologiques : où en sommes-nous ?

devient presque impossible dans de grands groupes. Et ces difficultés semblent, pour les collègues, davantage liées au caractère des élèves qu'aux modalités spécifiques de l'enseignement. Ainsi, les élèves sont jugés amorphes, apathiques, peu autonomes, bavards, bruyants, incapables de rester assis, insolents, tentant de déstabiliser le cours, ne comprenant pas le principe des sanctions, etc. Ce constat signifie-t-il que les professeurs n'assument plus la responsabilité du climat de classe, dont ils sont chargés en principe, en rejetant la faute sur le caractère des élèves ? La lecture des réponses au questionnaire laisse penser que c'est bien le cas. Peut-être les collègues ont-ils le sentiment qu'ils sont capables de réagir aux problèmes de comportements locaux quand la classe fonctionne globalement bien, mais qu'ils sont impuissants à contenir ces mêmes problèmes de comportements lorsqu'ils deviennent globaux. En effet, de telles situations appellent des réponses d'une autre nature que de simples rappels à l'ordre ou sanctions individuelles.

Nombre de collègues parlent également de « mettre les élèves au travail en classe » (70 %), ce qui recoupe les questions de discipline : après tout, il ne s'agit pas seulement pour un élève de s'asseoir, rester calme et se taire, il faut encore suivre le cours et participer aux exercices ! Enfin, beaucoup de collègues parlent de « les faire entrer dans la culture de l'école » (40 %). Les réponses écrites par les collègues mentionnent aussi la guerre active que livrent les élèves contre l'enseignement scolaire ; il n'est pas seulement question de jeunes ayant des difficultés involontaires de concentration et de travail, mais également de comportements reflétant un refus délibéré de s'engager dans les apprentissages. Bien entendu, il ne s'agit pas de tenir les élèves pour responsables. Ces élèves héritent malgré eux d'une culture qui peut entraver leur compréhension des codes de la culture scolaire. Néanmoins, ces deux façons de voir les élèves sont profondément différentes. La première perspective met l'accent sur les insuffisances d'une phase de « dressage » des élèves (qu'on m'excuse cette expression péjorative, et pourtant le terme est approprié : avant de penser par soi-même, il a bien fallu être dressé par les adultes à se taire, ne plus bouger, et se concentrer). La seconde insiste plutôt sur la dimension culturelle et idéologique : d'un côté, une culture scolaire qui serait familière aux élèves venant de milieux favorisés, et d'un autre côté, une autre culture, moins scolaire, pour qui l'école serait une perte de temps, du bavardage, du formatage, etc. Derrière cette opposition, il y a également des choix pédagogiques très différents. On ne corrige pas de la même façon un dressage inachevé ou un manque de connaissances des codes culturels implicites de l'école. Dans le premier cas, c'est d'une discipline quasi militaire dont les élèves auraient besoin. Dans le second cas, c'est plutôt d'une imprégnation lente et progressive dans une culture scolaire dont ils sont éloignés à l'origine.

D'autre part, le faible volume horaire et les difficultés initiales des élèves à l'écrit constituent une source majeure de difficultés pour les collègues. 81 % des collègues pensent qu'il est ardu de les « faire accéder aux exigences de l'examen ». Le problème n'est certes pas nouveau : le rapport Derrida-Bouveresse de 1989 estimait aussi que les exigences de la dissertation écrite sont inaccessibles et proposait que l'épreuve de série technologique soit remplacée par un examen oral (à partir d'un dossier constitué pendant l'année). Les épreuves du baccalauréat technologique, qui ne sont que la transposition minimale de celles de la série générale, sont d'autant plus inaccessibles que les élèves de série technologiques ont deux fois moins d'heures de cours et de plus grandes difficultés à l'écrit. Il est néanmoins remarquable que, dans les réponses des collègues, le thème de la nature des programmes et des exercices soit beaucoup moins mentionné que les insuffisances des élèves sur le plan académique (difficultés à l'écrit) ou sur le plan du comportement. Il y a ici quelque chose qui mérite d'être réfléchi, parce que ces réponses viennent heurter l'ambition démocratique et émancipatrice de l'école : l'école doit prendre les élèves tels qu'ils sont et non tels que nous voudrions qu'ils soient. Les réponses des collègues révèlent au contraire un certain fatalisme, et l'impression qu'en tant que professeurs de philosophie, leur pouvoir d'action est limité, et que la nature intrinsèque des élèves les rend incapables d'être à la hauteur d'un cours de philosophie. Je ne veux pas condamner ce fatalisme et adopter une posture moralisatrice. Bien au contraire, je pense qu'il faut prendre ce fatalisme au sérieux et s'interroger sur les meilleures manières d'y faire face, sans hypocrisie ni moralisme.

La très grande majorité (83 %) des collègues adapte ses cours aux spécificités de la filière. Mais il existe une grande diversité de façons de faire. Parmi elles, le questionnaire fait ressortir une stratégie « déficitaire », consistant à faire un peu moins qu'en série générale. Les textes donnés sont plus courts, les doctrines des auteurs sont présentées de façon simplifiée, les exercices sont plus limités. Une telle stratégie revient à faire qualitativement la même chose, mais quantitativement moins. On fait toujours des explications de textes, mais de textes plus faciles ou plus courts. On fait toujours des dissertations, mais sous forme d'exercices à trous, de rédactions d'arguments indépendants, etc. En pratique, le faible volume horaire de deux heures par semaine, ainsi qu'un programme presque aussi large que celui de la série générale, contraint à simplifier à la fois les cours et les exercices.

Mais il y a aussi d'autres stratégies. J'identifierais personnellement une stratégie fondée sur la « variété » : multiplier les types d'exercices, faire des séquences courtes et où l'on alterne oral et écrit, travail seul ou en groupe, QCM ou rédaction, etc. Cette stratégie, largement employée, peut néanmoins être

justifiée par des principes très différents. Elle peut être une réaction aux problèmes de concentration : changer souvent de tâche pour éviter la fatigue intellectuelle. Mais elle peut aussi être utilisée pour permettre au professeur d'expérimenter les formats d'exercices les plus efficaces. Elle peut enfin être employée comme simple conséquence de la stratégie « déficitaire » : si on ne peut plus faire de long cours, la seule solution restante est de faire des séquences courtes sur des thèmes et des formats différents.

Cette stratégie de la « variété » peut être critiquée. Multiplier les séquences est-il réellement une solution adéquate aux problèmes de concentration ? De même, est-il pertinent de diversifier les formats d'écriture pour remédier aux difficultés de rédaction de textes argumentatifs ? Il faut également prendre en compte le rythme d'une journée de cours prise dans sa totalité. Si un cours d'une heure se compose déjà de trois sous-séquences, et que chaque professeur applique cette stratégie, une journée de cours de six heures pour un élève représente un total de 18 sous-séquences ! Une telle fragmentation permet-elle réellement aux élèves d'assimiler des méthodes et des connaissances ?

Enfin, un désaccord fondamental oppose ce que l'on qu'on pourrait qualifier d'approche « libertaire » et une autre approche « scolaire ». L'approche « libertaire » s'éloigne assez librement des attendus du baccalauréat, et cherche avant tout à impliquer les élèves en partant de leurs préoccupations, en les faisant davantage participer à l'oral, en variant beaucoup les supports (images, films, médias) ou les formats (débat, jeux d'écriture, etc.). Je parle de libertaire au sens où l'on se libère autant qu'il est possible de la tâche scolaire de préparation à un examen terminal. Cette approche repose sur l'argument selon lequel il existe de nombreuses manières de philosopher, non réductibles à la rédaction de dissertations ou d'explications, et que ces alternatives sont plus accessibles aux élèves de séries technologiques. L'approche « scolaire » choisit la démarche opposée : elle se focalise sur les compétences de base pour réussir les épreuves du baccalauréat, en explicitant au maximum les attendus de l'épreuve, et en faisant le maximum d'exercices pour que les élèves aient le temps d'intérioriser les méthodes. Cette approche est justifiée par les difficultés des élèves, qui nous obligent à rendre les méthodes plus explicites que dans une classe de série générale. Elle est justifiée aussi par la conviction que les exercices du baccalauréat ne sont pas de pures conventions, mais qu'ils mobilisent des capacités générales de réflexion qu'on retrouverait dans tout autre exercice argumentatif. Ainsi, apprendre à faire des dissertations serait véritablement apprendre à raisonner et argumenter.

Ce désaccord profond correspond aussi à deux façons différentes de répondre à l'argument ancien selon lequel la dissertation serait un exercice « rhétorique ». Le caractère rhétorique de la dissertation peut être combattu de deux façons : la

première est de faire autre chose, qui ne supposerait aucune familiarité avec cette rhétorique ; la seconde est d'en supprimer tout le mystère en la réduisant à une suite de règles d'écriture aussi explicites et simples que possible. Ainsi, le désaccord de fond entre ces deux approches porte aussi bien sur l'objectif ultime (sortir de la dissertation classique, ou y rester) que sur les méthodes (faire des exercices d'écriture variés et différents, ou formaliser les règles de la dissertation). Cette présentation des deux approches peut sembler simplificatrice ; et dans la pratique, les collègues peuvent très bien alterner les approches libertaire et scolaire et ne sont pas tenus de n'en suivre qu'une seule. Mais il s'agit d'idéals-types, utiles pour analyser nos pratiques et les divergences qu'elles recouvrent, malgré l'apparente homogénéité imposée par le programme et l'épreuve du baccalauréat.

Sans surprise, 75 % des collègues considèrent le format des épreuves insatisfaisant. Le fait que l'épreuve de quatre heures soit trop longue, et que le faible volume hebdomadaire ne permette pas de maîtriser suffisamment les méthodes et les connaissances du cours semble faire consensus. Cette inadéquation entre les moyens et les exigences de l'épreuve explique pourquoi la majorité des élèves quitte l'épreuve avant la fin. Mais les solutions suggérées par les collègues sont très différentes. J'identifie des positions « minimalistes », qui suggèrent d'alléger les épreuves : ne retenir qu'un seul type d'exercice, réduire la durée des épreuves, alléger les programmes, voire supprimer la philosophie en séries technologiques. A l'inverse, les positions « maximalistes » proposent d'augmenter les horaires de philosophie, par exemple en faisant débiter cet enseignement dès la classe de seconde ou bien en doublant les volumes horaires hebdomadaires en terminale. Les positions maximalistes sont très minoritaires : 5 répondants sur 97 ; alors que les positions minimalistes sont très présentes : 25 sur 97. Cependant, la majorité des collègues opte pour une position intermédiaire, proposant des ajustements des épreuves de baccalauréat et du programme. À noter, l'introduction d'une épreuve orale est proposée par 20 collègues¹. À mon sens, les positions maximalistes, minoritaires ici, sont beaucoup plus proches des positions publiques de l'ACIREPh ; mais on peut comprendre que des collègues qui éprouvent déjà des difficultés de gestion de classe deux heures par semaine soient réticents à doubler le volume horaire en terminale ou à retrouver les futurs élèves de séries technologiques dès la seconde. Ce problème dépasse de beaucoup le

¹ À la différence des autres statistiques de cet article, j'ai moi-même comptabilisé et classifié les réponses reportées dans ce paragraphe. Le fait que les réponses du sondage soient entièrement rédigées, avec les nuances que l'écrit autorise, a rendu cette comptabilité difficile, d'autant plus que certains collègues ont suggéré des alternatives plutôt que des réponses uniques. Néanmoins, il me semble que l'ordre de grandeur est correct.

Enseignement en séries technologiques : où en sommes-nous ?

cadre de l'enseignement de la philosophie, et pourtant, cet enseignement en dépend considérablement.

En outre, cette opposition entre maximalisme et minimalisme ne peut être dissociée d'une réflexion générale sur les programmes au lycée, dans la mesure où on ne peut dissocier les épreuves de philosophie des autres disciplines et de la formation générale dispensée dans le second degré. À titre personnel, j'estime que le cours de philosophie s'inscrit dans la continuité des autres enseignements et qu'il doit servir à perfectionner les compétences en lecture et en rédaction de textes. Il est donc pertinent que les productions écrites demandées aux élèves prolongent les exercices réalisés en français, en histoire, ou dans les autres disciplines littéraires. Cette approche cumulative favorise l'acquisition des capacités de rédaction, qui sont aisément transposables à d'autres situations de leur vie future. En revanche, concevoir des épreuves trop spécialisées et déconnectées des autres enseignements risque de promouvoir des compétences que les élèves n'auront plus l'occasion de remobiliser par la suite.

Quelques pistes peuvent être suggérées, sans prétendre donner de réponse définitive. Adapter la nature des épreuves en fonction de ce que les élèves nous paraissent capables de faire, ce que proposent plusieurs collègues dans les réponses au questionnaire, ne me semble pas satisfaisant, car cette démarche risque de reposer sur des critères subjectifs et contestables. Il est préférable de fixer d'abord un cap clair, en déterminant ce que nous souhaitons vraiment transmettre aux élèves. Une fois l'objectif défini, nous pourrons ensuite ajuster les moyens pour l'atteindre. Il va de soi que nous héritons du travail des collègues qui nous ont précédés : si les élèves n'ont pas été régulièrement entraînés à écrire, leur demander de composer des dissertations de 4h paraît irréaliste. La question de fond demeure : souhaitons-nous vraiment que les élèves soient capables de rédiger en 4h un texte argumentatif en partant de rien ? Il n'y a pas de réponse évidente, mais la question doit être posée.

Enfin, 76 % des collègues expriment un besoin en formation, bien que les avis sur ce sujet soient ambivalents voire contradictoires, puisque les collègues ont également conscience qu'il n'existe pas de solution miracle. Nombre de professeurs expérimentés concèdent qu'enseigner en série technologique reste difficile, malgré cette expérience. Ici aussi, un certain fatalisme se fait jour : si la formation est perçue comme une solution idéale en théorie, elle ne semble pas toujours répondre aux attentes en pratique. Mais pourquoi demander des formations si elles semblent décevantes ?

Il n'y a probablement pas de réponse unique. La formation pourrait avoir une fonction psychologique : rassurer les collègues sur le fait qu'on les soutient, qu'on s'occupe d'eux, et qu'on ne les laisse pas seuls devant des classes qui peuvent

être éprouvantes. Une autre hypothèse est que les collègues attendent toujours la formation idéale qui pourrait les faire progresser, alors que les formations existantes sont encore un peu décevantes.

En somme, l'enseignement de la philosophie en séries technologiques est marqué par une tension entre les ambitions et les pratiques réelles, sans véritable accord sur la question de savoir s'il faut réviser les ambitions ou les pratiques. Faute d'accord, chaque professeur expérimente à son échelle, mais peu d'entre eux semblent être pleinement satisfaits, d'où le fatalisme qui se manifeste fréquemment dans les réponses. Ce « chantier » est difficile !

Sylvain Theulle

La philosophie dans les classes technologiques

Une expérience scolaire singulière

Emmanuel Jardin et Serge Cospérec

Conférence donnée par notre collègue Emmanuel Jardin aux Journées d'étude de l'ACIREPH qui se sont tenues à Rennes en juin 2024.

Serge Cospérec a repris la conférence pour en faire un article, relu par Emmanuel Jardin et publié avec son accord.

Emmanuel Jardin indique qu'il a accompli sa deuxième terminale au *Collège Lycée Expérimental* (CLE) d'Hérouville-Saint-Clair où il a ensuite enseigné la philosophie pendant 10 ans et exercé les fonctions de chargé de direction élu par ses pairs pendant deux années¹. Le CLE est un établissement autogéré (par les élèves et les enseignants) de l'éducation nationale dont la « forme scolaire » est organisée selon les principes d'individualisation, de responsabilisation, d'interdisciplinarité, d'enseignement modulaire et de tutorat. C'est à ce titre qu'Emmanuel Jardin a, comme tous les enseignants du CLE, assuré chaque année le tutorat de 14 élèves dans le cadre de rendez-vous individuels réguliers. C'est là le point important car cette expérience lui a permis de parler avec les élèves de leur scolarité, d'entendre ce qu'ils avaient à dire de l'école, sur la façon dont ils se débrouillent avec les contraintes, les tensions, au cœur desquelles ils se trouvent et avec lesquelles ils doivent faire, pour construire leur *expérience scolaire*, c'est-à-dire tout un ensemble de choses dont les élèves ne parlent que très rarement avec leurs professeurs.

Au moment même où il cherche à élaborer conceptuellement toute cette expérience de terrain, Emmanuel Jardin découvre les travaux de François Dubet sur l'expérience scolaire des lycéens, à travers *Les lycéens* (1991), puis dans *Sociologie de l'expérience* (1994) qui définit le cadre théorique de la nouvelle sociologie de l'expérience. Il en suit le cheminement intellectuel avec *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire* (1997, écrit avec Danilo Martucelli), jusque dans *Faits d'école* (2008) qui rassemble ses études. Emmanuel Jardin suit encore les réflexions sur ce que pourrait être une école plus juste, à travers une série de petits livres : *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* (2004), *La place et les chances* (2010), *La préférence pour l'inégalité* (2016).

L'intervention s'appuie pour l'essentiel, précise enfin Emmanuel Jardin, sur le travail élaboré par François Dubet.

Le contexte

Pourquoi ai-je eu envie de vous parler de l'expérience scolaire des élèves des classes technologiques ? Parce qu'à la fin des Journées d'étude (JE) de l'ACIREPH en novembre 2023, il m'a semblé que nos discussions butaient sur quelque chose que nous n'arrivions pas vraiment à penser : l'impression qu'il y a quelque chose de *spécifique* à ces séries et à l'enseignement dans ces classes, tout particulièrement les classes de STMG, qu'il fallait essayer de comprendre. À la fin de ces JE nous oscillions entre l'idée, d'un côté, qu'il ne fallait surtout pas essentialiser les élèves de ces séries (et dire « ils sont comme les autres », « il n'y a pas de différence »), et de l'autre, une sorte d'essentialisation par le recours à des logiques sociologiques, des grilles d'interprétations à un niveau macro (« ils sont comme ça à cause des déterminismes dont ils sont porteurs ») ; une oscillation entre, d'un côté, une interprétation sociologique réifiante qui nous condamne à l'impuissance, qui nous laisse démunis (« il n'y a rien à faire », « on ne peut rien faire dans ces séries »), et de l'autre côté, le déni (« ils sont comme les autres », « il faut les prendre comme les autres ») qui engendre une forme de culpabilisation (« si nous n'y arrivons pas, c'est parce qu'on ne fait pas bien », et ainsi de suite).

Il me semble que l'on peut trouver une voie moyenne entre ce désespoir et cette culpabilisation en essayant de comprendre ce que sont ces élèves, de manière prudente, c'est-à-dire à égale distance entre leur essentialisation et le déni de leurs spécificités. L'entrée par « *l'expérience solaire* » nous permet de nous tenir sur cette ligne de crête, sur cette voie moyenne.

Mon exposé comportera 3 parties :

1^{ère} partie : connaître la réalité institutionnelle et sociale des classes des séries technologiques.

2^{ème} partie : regarder ce « monde des classes technologiques », ce qui signifie prendre au sérieux les représentations que les différents acteurs (élèves, enseignants, société, institution) associent à ces séries dont l'ensemble forme un monde, celui des classes technologiques », un monde dans lequel nous nous mouvons et dont on se fait, bien souvent, tout un monde.

3^{ème} partie : s'intéresser à « l'expérience scolaire » de ces élèves, essayer de décrypter ce monde et la façon dont les élèves y agissent, pour mieux les comprendre et comprendre la façon dont nous pouvons *mieux* ajuster nos comportements professionnels à la réalité des élèves de ces séries.

Première partie : quand ? quoi ? qui ?

Le cadre institutionnel

Premier symbole de la démocratisation du baccalauréat, les baccalauréats de technicien sont créés en 1968, à une époque où moins de deux jeunes âgés de 18 ans sur dix obtenaient le baccalauréat. Ils sont d'emblée pensés comme *moins généralistes* et *plus techniques*, car ils préparent directement à une *famille* de métiers (et non à *un métier précis* comme les CAP et les BEP) ; ils sont plus généraux que les baccalauréats professionnels, mais plus spécialisés que les baccalauréats de la voie générale.

On compte au départ 10 séries F (F1, F2, F3, etc.), plutôt techniques et scientifiques : construction mécanique, chimie de laboratoire, sciences médico-sociales, etc., auxquelles s'ajoutent trois séries G, qui couvrent l'univers de l'administration et de la gestion ; et enfin une série H pour les techniques informatiques. Les séries artistiques apparaîtront quelques années plus tard.

Depuis leur création, les séries technologiques n'ont jamais constitué plus de 30 % des bacheliers d'une génération et c'est principalement par eux que s'est effectué le gros de la démocratisation, jusqu'à la création des baccalauréats professionnels en 1985.

Dès 1969, la philosophie y est introduite selon des modalités identiques à celles des séries générales au nom de « l'égalité » (« ces élèves sont comme les autres »), c'est-à-dire un programme de *notions*, une épreuve de 4 heures (deux sujets de dissertation et une explication de texte au choix). Le « moins général » n'a donc pas été pensé selon une modalité qualitative mais quantitative : *moins* d'heures, *moins* de notions, mais avec les *mêmes exigences* qualitatives (on voit déjà la difficulté). Parmi les « moins » :

- 2h hebdomadaires au lieu de 4h dans la voie générale ;
- 7 notions au lieu de 17 ;
- Un coefficient de 4 au baccalauréat au lieu de 8 dans la voie générale ;
- Pas d'œuvre suivie mais la possibilité de prendre la philosophie à l'oral de contrôle (Une liste d'une dizaine de textes) ;

Un petit « plus » :

- Le 3^{ème} exercice est une explication de texte, apparue à la session de 1969 du baccalauréat de technicien (les séries générales ayant à l'époque le choix entre 3 sujets de *dissertation*).

Aujourd'hui, ce petit « plus » a évolué, et s'est accompagné d'un grand « moins » dans la réalité :

- La suppression, sous l'égide du Ministre Blanquer et de l'Inspectrice générale de philosophie Souâd Ayada, du dédoublement de l'une des deux heures d'enseignement pour les classes nombreuses, obtenu par le SNES en 1994². Ce qui fait que désormais, nous pouvons avoir des classes à 35 élèves dans ces séries !
- L'absence d'Enseignement de spécialité (EDS) et de HLP

Quelle est la réalité sociale des élèves qui remplissent ce cadre institutionnel ?

Les élèves du 2nd degré selon l'origine sociale à la rentrée 2023, en %

PUBLIC				
	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
2 nd e Générale et Techno	29,2	14,9	27,0	29,9
1 ^{ère} et T ^{ale} Générales	35,4	14,3	25,7	24,6
1 ^{ère} et T ^{ale} Techno	17,3	13,6	29,7	39,4

PRIVÉ SOUS CONTRAT				
	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
2 nd e Générale et Techno	52,7	14,5	22,2	10,6
1 ^{ère} et T ^{ale} Générales	56,2	13,8	21,0	9,0
1 ^{ère} et T ^{ale} Techno	37,5	17,8	27,9	16,8

Repères et références statistiques 2024, page 89 ([disponible en ligne](#))

Lecture : 39,4 % des élèves scolarisés en classe de 1^{ère} et T^{ale} dans un lycée du secteur public sont issus d'une catégorie sociale défavorisée.

Regroupement des professions et catégories socioprofessionnelles (GLOSSAIRE) :

- **très favorisée** : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles³ ;
- **favorisée** : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires ;
- **moyenne** : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;
- **défavorisée** : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Dans le public, les élèves d'origine sociale très favorisée se concentrent dans les 1^{ères} et T^{ales} générales (29,2 %), tandis que les classes des séries technologiques accueillent très majoritairement les élèves d'origine sociale défavorisée (39,4 %).

L'enseignement privé accueille très majoritairement des élèves d'origine sociale très favorisée : 52,7% en 2^{nde} générale et technologique contre 29,2% dans les établissements publics. C'est à noter pour bien comprendre le nombre apparemment bas d'élèves d'origine sociale défavorisée dans les 1^{ères} et T^{ales} technologiques qui est seulement dû au très petit nombre d'élèves d'origine sociale défavorisée dans ces établissements (10,6% en 2^{nde} générale et technologique, et 3 fois plus dans le public). Et cela, parce que le privé, bien que sous contrat avec l'État, ne fait rien pour renforcer la mixité sociale, les classes technologiques y sont plus hétérogènes, avec une majorité d'élèves d'origine sociale très favorisée et favorisée, à savoir 55,3%, contre seulement 16,8% d'élèves d'origine sociale défavorisée ; tandis que dans le public, la majorité des élèves sont d'origine sociale défavorisée (presque 40%) et moins du tiers sont d'origine sociale très favorisée et favorisée (en tout 30,9%).

Aux collègues qui se demandent s'il ne vaut pas mieux cesser d'enseigner la philosophie en série technologique, on rappellera que le bac STMG représente à lui seul près de 50 % des effectifs globaux de la voie technologique, que ses classes représentent 20% des services, dont dépend directement le nombre de postes offerts au concours. Nombre d'entre nous (disons 1 sur 5) ne seraient jamais devenus professeurs de philosophie si la philosophie n'était pas enseignée en série technologique.

La voie technologique, un monde non-homogène (chiffres 2015)

1 - Des filières sélectives qui correspondent presque toujours à un choix d'orientation positif

- La STD2A, *sciences et technologies du design et des arts appliqués*, (2,2%) est une filière hautement sélective composée de « bons » et « bonnes » élèves généralement intéressé(e)s par la philosophie.
- La ST2S, *sciences et technologies de la santé et du social*, (17%) est une filière assez sélective, très majoritairement féminine, et composée d'élèves « sérieux-ses ».

- La STL, *science et technologie de laboratoire*, (6%) est une filière en général assez sélective plutôt mixte.
- La STHR, *hôtellerie et restauration*, (1,8%) est une filière sélective et plutôt mixte.
- STI2D, *sciences et technologies de l'industrie et du développement durable*, (23%) est une filière aux spécialités diverses, moins sélective, majoritairement masculine et dans laquelle l'intérêt pour la philosophie est moins marqué.

2 - Une filière peu sélective qui correspond souvent à un choix par défaut

- La STMG, *technologique sciences et technologies du management et de la gestion*, (50%), est une filière peu sélective aux spécialités diverses ; elle est plus ou moins mixte selon les spécialités et le plus souvent choisie par défaut.

Quand on parle de la difficulté à enseigner dans les « classes technologiques », on pense souvent aux STMG. D'une part, parce qu'elles représentent environ 50% des classes de la voie technologique ; d'autre part, parce que c'est en STMG qu'il y a le plus d'élèves orientés par défaut ou sans l'avoir désiré. Cette filière peu sélective paraît ainsi concentrer les difficultés.

Deuxième partie : les représentations sociales associées au bac STMG, des regards croisés qui convergent

Essayons à présent de comprendre ce « monde des STMG » en croisant les regards portés sur ce monde par les élèves, les enseignants, la société et l'Institution philosophique.

1. Le regard de la société et des élèves ; « Bac G : faut-il désespérer ? »

La chanson déjà ancienne de Michel Sardou, *Le bac G*⁴, demeure un bon exemple de la perception sociale des séries technologiques. Il va de soi que, « pour nous », Michel Sardou « c'est non ! » Sauf que Michel Sardou est un chanteur très « populaire », c'est-à-dire très apprécié dans les « milieux populaires », ceux dont les élèves de nos classes technologiques sont très majoritairement issus, parce que ces milieux reconnaissent leur « expérience vécue » dans ses chansons et sa mise en mots. Nos réactions d'exaspération, de mépris, de moquerie, dès qu'on évoque Sardou, le fait qu'immédiatement s'instaure un rapport de distanciation, de refus, dit aussi quelque chose de notre rapport « spontané » aux élèves des classes populaires et à la culture dont ils sont porteurs.

Prenons juste cet extrait :

Vous aviez-quoi ?
17 ans, 19 ans
Vous me l'avez écrit mais je n'm'en souviens pas
On hésite, on remet, on attend
Et la lettre se perd, mais vous savez tout ça
Vous passiez un bac G, un bac à bon marché
Dans un lycée poubelle, l'ouverture habituelle
Des horizons bouchés
Votre question était « faut-il désespérer ? »
Michel Sardou, *Le bac G*, 1992

À l'époque la chanson a soulevé un tollé. En fait, ses paroles étaient inspirées d'une lettre écrite par un jeune à Michel Sardou et auquel il regrettait de n'avoir pas répondu (« *J'aurais dû, j'aurais pu certainement / Vous renvoyer dix lignes / Je ne l'ai pas fait voilà* »). Et les mots qui ont fait polémique étaient les siens.

Les élèves savent pertinemment ce qu'ils vivent. Il faut savoir écouter leur parole, même quand elle heurte nos convictions. Contrairement à ce que l'on croit bien souvent, les élèves ont une grande capacité à analyser et à juger leur expérience, ils ne sont pas dupes de leur situation. Et ce n'est pas par hasard que cette chanson a rencontré un grand succès dans les milieux populaires, si dure soit-elle.

La persistance d'une perception sociale négative

Beaucoup d'élèves ne font que renvoyer le regard que la société porte sur eux. Ils en sont conscients et ils le disent. Malgré la réforme de la voie technologique, deux articles, écrits à 20 ans d'intervalle, témoignent de la persistance de l'image négative de ce bac auprès des élèves, parents, enseignants et acteurs de l'orientation.

DOCUMENT 1 (1995). Extrait de l'article « Les bac G veulent sortir du ghetto », *Libération*, 6 mars 1995.

Au cours des dix dernières années, le bac technologique G a représenté la principale filière de promotion scolaire pour des centaines de milliers d'adolescents. Avec 73.500 lauréats l'an dernier, les G représentent un bachelier sur six en moyenne, beaucoup plus dans le Nord, en région parisienne et en Lorraine. Bac "démocratique", bac des cités et des zones moins scolarisées : la moitié de ses diplômés sont issus d'une famille d'ouvriers ou d'employés (contre un quart des "S"). Ceux que l'on orientait autrefois en BEP ou vers la vie active ont pris place parmi la population des lycéens, sans vraiment s'assimiler à eux, sans vraiment être acceptés par nombre d'établissements ayant vocation à former des élites, ou croyant avoir cette vocation.

L'article évoque plusieurs points :

- « *une filière de promotion scolaire* ». Il rappelle le rôle du Bac G dans la démocratisation de l'école. Cette démocratisation purement quantitative (augmentation du taux d'accès au lycée et Bac) n'a pas été vécue par les élèves comme une promotion mais comme une mise à l'écart dans une filière de relégation.
- « *le Nord, en région parisienne et en Lorraine* ». Ces zones géographiques renvoient aux grands bassins industriels frappés par la désindustrialisation durant les années 80-90. Le bac technologique est perçu comme la filière des déclassés.
- « *Bac "démocratique"* ». En utilisant volontairement des guillemets et en ajoutant « *bac des cités et des zones moins scolarisées* », le journaliste atteste de ce qui n'est pas seulement une « perception » négative, mais une

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

réalité que le sociologue Pierre Merle caractérise comme une « démocratisation ségrégative »⁵.

- « *Ceux que l'on orientait autrefois (...) ont pris place parmi la population des lycéens, sans vraiment s'assimiler à eux, sans vraiment être acceptés* ». De fait, les « nouveaux » lycéens sont des lycéens « marginaux » ; marginaux et non pas « exclus » car « la marge » est bien dans la page, et dans ce cas, ce qui est « dans la marge » aspire à entrer sur la page, tout en éprouvant la crainte « d'y aller » et préférant se maintenir « à la marge », avec une très grande attention à ne pas « perdre la face », à sauver sa dignité malmenée
- ce sur quoi nous reviendrons dans la troisième partie

Les témoignages recueillis par Pierre Bourdieu de ceux qu'il appelle les « exclus de l'intérieur » vont dans le même sens :

Pour eux, la G, c'est une poubelle

- D'après toi, il y a une hiérarchie entre les bacs ?

- Oui. Rien qu'en ce qui concerne les mentalités, le bac C [ex-Bac S, ou scientifique] c'est beaucoup plus coté. Les personnes de C sont beaucoup plus appréciées que les personnes de G. Pour eux, la G, c'est une poubelle. (...)

- Donc, quand on dit l'enseignement est le même pour tous, c'est faux ?

- Ce n'est pas vrai. Disons, il est peut-être le même pour tous à l'origine. Mais la considération qu'a tout le monde, y compris les profs, envers certaines classes, ça fait que... les profs eux-mêmes ne considèrent pas les G comme de vraies classes.

— Ils considèrent ça comment ?

— Poubelle ! Pour eux, ce sont toutes les personnes qui, en 3^{ème}, n'ont pas voulu s'arrêter et en seconde [celles qui] n'ont pas obtenu d'assez bonnes notes pour aller dans les S ... enfin, dans les autres sections⁶.

DOCUMENT 2 (2015). Extrait de l'article : « Le bac technologique n'est pas une voie de garage », *Le Monde*, 15 mai 2015

Trente-cinq ans et trois réformes n'y auront rien changé. Le bac technologique peine à se débarrasser de son stigmate de « voie de garage ». Une marque au fer rouge dans l'imaginaire des élèves et des parents qui y voient la promesse d'un déclassement. Les changements de nom de ce qui fut d'abord le bac « G », puis STT (sciences et techniques tertiaires) après la réforme de 1992, STG (sciences et technologies de la gestion) en 2005 et enfin STMG (sciences et technologies du management et de la gestion) à la rentrée 2012, n'ont en rien modifié la perception de cette filière : « Les meilleurs doivent aller en série générale, quand on relègue les médiocres aux séries techno », dénonce Marie-France Gravouil enseignante en économie et gestion de la région nantaise.

Vingt ans après, le constat reste vrai.

2. Du côté des enseignants : le « bain froid » et « chaud » de l'enseignement en classes technologiques

Pour entrer de manière sensible dans l'univers des classes de STMG, le mieux serait sans doute de décrire, par le menu, le déroulement d'une séance. Par chance, un de nos collègues, Éric Bonnargent, a récemment publié un ouvrage intitulé *Les désarrois du professeur Milltelmann*⁷. Ce roman (que l'on comprend en partie autobiographique) est le regard rétrospectif d'un professeur de philosophie sur sa vie. À l'aube de la retraite, il se rend compte qu'il a échoué à mener la carrière littéraire à laquelle il aspirait, mais que, finalement, il a peut-être réussi là où il ne le cherchait pas vraiment, dans son enseignement.

Éric Bonnargent insère dans son roman le *verbatim* fictif et détaillé de trois séances. Celui intitulé « 2004 : Les lâches et les salauds » nous intéresse particulièrement. Il « restitue », en effet, l'atmosphère et les échanges dans une classe de STMG. La séance porte sur la liberté et la thèse sartrienne de la liberté absolue. En voici un extrait long :

On reste debout, s'il vous plaît... Allez, debout ! Walid, levez-vous... Walid, on se lève, allez, on-se-lève. Clarisse, pareil. Godwin, on se lève, j'ai dit. Moi aussi, je suis fatigué, Godwin, mais un grand gaillard comme vous l'est forcément moins que moi. Pardon ? Walid, on est en décembre, je ne vais quand même pas vous l'expliquer jusqu'en juin... C'est une question de politesse, de respect mutuel : quand vous entrez dans la salle, je ne suis pas assis, je vous accueille à la porte, on s'assoit tous ensemble, c'est comme ça. Tout le monde est debout, c'est bon ? Bien, asseyez-vous et sortez vos affaires. En silence, s'il vous plaît... Merci. Allan, la casquette... Célia, vous ne m'avez pas donné le cahier d'appel, il a encore disparu ? Ça fait déjà deux fois depuis la rentrée... Bon, attendez trente secondes que je retrouve ma liste et mon carnet... Voilà. Oh, on se calme ! Walid, sortez vos affaires et enlevez-moi ce sac de votre table, nom d'un chien. Ne

commencez pas à me fatiguer, Walid, sinon vous allez battre votre record de temps de présence avant expulsion...

Bon, cet appel :

Dalil ?

Allan ? Vous vous foutez de moi, Allan... ? Qu'est-ce que j'ai dit au sujet de cette casquette ? Non, Allan, ne la mettez pas dans la capuche de votre doudoune, vous allez être tenté, rangez-la dans votre sac... Dans votre sac, Allan, pas sur la table... Voilà.

Godwin ? Godwin, tenez-vous correctement, s'il vous plaît. Oui, je sais, vous l'avez déjà dit, vous êtes fatigué, mais même fatigué, ne vous affalez pas sur la table, compris ?

Kheasemaye ?

Jayson ?

Nicolas ? À votre avis, Nicolas ? Chépa ? Non ? Vous ne savez toujours pas, depuis le mois de septembre, que vous êtes le premier des deux Nicolas dans la liste

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

d'appel ? Eh bien, essayez de vous en souvenir, je suis certain que vous pouvez y arriver...

Soumayya ?

Chuuuuuuut... Restez tranquilles.

Émir ?

Kevin ?

Pollya ? Pollya ? Pollya n'est pas là ? Je ne l'ai pas revue depuis la Toussaint... Elle ne vient plus du tout, ou il n'y a qu'en philosophie qu'elle est absente ? Non, mais vous pouvez me répondre, hein, je ne vais pas aller la chercher chez elle, rassurez-vous : moins vous êtes nombreux, plus grandes sont vos chances de progresser. Je vous pose la question par curiosité. Oui, Soumayya ? De temps en temps, mais seulement dans les matières technologiques ? Bon, grand bien lui fasse... Qu'est-ce qu'il y a, Walid ? Je suis d'accord avec vous : avec son coefficient, la philosophie ne vous fera pas rater le bac, c'est certain, mais elle peut y contribuer, notamment en ce qui vous concerne, Walid, car vu vos notes dans les autres disciplines, vous feriez bien de limiter la casse dans celle-ci, vous ne croyez pas ? Si vous le dites... Oh non, je ne parie pas, Walid, je vous souhaite de tout cœur de le décrocher, ce bac, ça m'évitera de vous revoir l'année prochaine... Arrêtez de rire, les autres. On se calme, on se calme...

Eysa ? Oui, Eysa, ça va, et vous ?

Mohamed ?

Séri ?

Silence, bordel. J'en vois qui n'ont pas encore sorti leurs affaires, n'est-ce pas Enzo ?

Arnaud ?

Nicolas ?

Soraya ? Soraya ? Elle n'est pas là non plus ?

Chuuuuuuut. S'il vous plaît.

Moussa ?

Enzo ? Allez, dépêchez-vous de sortir de votre sac ce dont vous avez encore besoin et reposez-le ensuite par terre.

Ricardo ? Vous vous croyez où, Ricardo ? Oui, je sais que vous ne parlez pas... Vous ne devinez pas le problème ? Vraiment ? Remettez vos chaussures, vous n'êtes pas chez mémé... Moi aussi, j'ai mal aux pieds, je n'enlève pas mes chaussures pour autant... Ça fait, Ricardo, qu'on ne retire pas ses chaussures en classe, c'est comme ça. Non, mais je rêve... On se calme, les autres, on se calme.

Sabrina ? Arrêtez de bavarder, Sabrina, merci.

Ryan ? Absent ? Je l'ai pourtant aperçu devant le lycée, tout à l'heure... Il ne sentait pas bien ? Vu la grosse cigarette roulée qu'il tenait à la main, ça ne m'étonne pas... Ah, ça vous fait rire... Allez, on se calme. Chuuuuuuut...

Célia ?

Mizgin ?

Chuuuuuuut... J'en ai bientôt fini, restez calmes. Qu'est-ce qu'il y a encore, Walid ? Ricardo, remettez vos chaussures de suite ! Ça suffit, Ricardo, pas d'insultes en cours ! Asseyez-vous où je vous fiche dehors. Walid et Ricardo, ça suffit ! Walid, arrêtez de ricaner bêtement... Oui, oui, vous l'avez bien eu, on ne va pas en faire des caisses, c'est bon. Ricardo ! Qu'est-ce que j'ai dit ! Asseyez-vous ! Taisez-vous !

Bordel, ce n'est pas possible...

Bryan ? Sortez vos affaires, s'il vous plaît.
Pardon ? Comment ça, vous n'avez ni feuilles ni stylo ? Regardez dans votre sac, vous finirez bien par trouver quelque chose. Vous n'avez pas de sac ? Vous l'avez oublié ? Mon Dieu... Que quelqu'un ait l'obligeance de passer une feuille et un stylo à Bryan, s'il vous plaît.

Ricardo, je vais vous sortir, si vous continuez. Ne regardez plus Walid, regardez devant vous.

Youssef ?

Claude ? Claude retirez votre doudoune, s'il vous plaît... Vous vous foutez de moi, Claude ? C'est en A007 que les radiateurs ne fonctionnent plus, ici c'est tout le contraire, on crève de chaud, vous allez cuire à l'étouffée. Non, Claude, vous retirez votre doudoune, point barre. Voilà.

Clarisse ? Retournez-vous, et arrêtez donc de parler avec Sabrina... Je sais, je sais, vous ne parlez pas, mais vos lèvres bougent et vous êtes retournée... Mettez-vous face à votre table et tâchez de contrôler vos lèvres... Merci. Arrêtez de rire, les autres.

STOP !

Lucian ? Oui, Lucian, je suis d'accord avec vous, ils sont relous.

Rukshini ? Merci, ma petite Rukie, c'est gentil...

Grigore ?

Divine ?

Boh ?

Setan ? Ha ha ! Oui, j'ai une copine, Setan, je suis désolé, ha ha !

Et on termine par le meilleur : Walid !

Eh oui... Vous êtes là, toujours là, oui, hélas... On se demande pourquoi,

d'ailleurs... Pardon ? Vous avez quel âge, Walid ? Vous êtes donc majeur depuis un certain temps, vous n'allez pas me dire qu'un grand garçon comme vous vient en cours parce que ses parents l'y obligent, si ? Ah... Mais puisque vous respectez vos parents, ne croyez-vous pas que vous devriez travailler un minimum ? Je suppose que vos parents ne veulent pas seulement se débarrasser de vous - quoiqu'à leur place... Ils veulent que vous alliez en cours pour travailler, vous assurer un avenir, pas pour faire acte de présence. Qu'en pensez-vous ? Si c'est pour ne rien faire, autant ne pas venir, non ? Mais non, vous n'êtes pas obligé : regardez Pollya, elle ne vient pas en cours et vous savez quoi, Walid ? Je la respecte pour cela parce qu'elle, au moins, elle assume. Eh oui, Walid, Pollya, ça, c'est quelqu'un... Mais non, mais non, Walid, vous savez très bien qu'on n'exclut plus un élève parce qu'il est absentéiste, Pollya ne risque rien, si ce n'est d'être admonestée par les CPE, rien de plus. Pardon, Rukie ? Ah... Admonester, ça veut dire se faire engueuler... Oui, je vous l'écris au tableau... Voilà. Qu'est-ce qu'il y a, Boh ? Ah... C'est vrai que c'est une bonne raison pour venir en cours, ça, éviter une dérouillée... Pardon, Walid ? Ah non, le deal est impossible, je dois inscrire absents les élèves qui ne sont pas là, c'est comme ça... Vous avez peur de vous faire gronder par vos parents, vous avez peur de vous faire gronder par les CPE ? Pauvre chou... Quoi qu'il en soit, vous n'êtes obligé à rien, il faut que vous en soyez conscient... Non, non, non, je ne suis pas d'accord... Hé, hé !, si vous voulez qu'on en discute, vous restez calmes, d'accord ? Bon, je vous explique. En fait,

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

Boh et Walid ont le choix entre se faire engueuler par leurs darons, comme ils disent, ou bien venir en cours, et s'ils font le choix de venir en cours, rien ne les y contraint. Rien, Boh et Walid, rien ne vous force à venir, comme rien ne m'y force non plus, vous comprenez ? Même quand mon réveil sonne à 5 h 45, même lorsque comme aujourd'hui, mercredi, je dois me lever pour tenter de vous faire cours, aucune force surnaturelle ne me sort de mon lit, ne me fait boire mon café, ne me pousse sous la douche, ne me dépose dans le métro, puis dans le RER, vous voyez ? Exact, Séri, exact, si je restais dans mon lit, je perdrais une partie de mon salaire, mais je pourrais décider de le sacrifier, c'est bien moi qui préfère mon salaire à mon lit, vous voyez ? Sabrina et Clarisse, vous faites beaucoup de bruit pour des jeunes filles qui ne bavardent pas... Retournez-vous face à votre table, Clarisse, merci. Rien ne nous oblige à rien, nous avons toujours le choix, c'est ça que j'aimerais vous faire comprendre. Et sans vouloir vous vexer, Walid, vous seriez, selon Sartre, un lâche. Attendez, attendez. Le lâche est un concept sartrien que je vais vous expliquer avant de reprendre le cours. De toute façon, nous sommes déjà tellement en retard que nous pouvons nous permettre cette digression. Alors, Sartre... Qui a déjà entendu parler de Jean-Paul Sartre ? Oui, Eysa ? Exact, bravo. Oui, en effet, si vous avez un peu étudié Simone de Beauvoir pour votre exposé sur le féminisme en classe de seconde, vous avez entendu parler de Sartre, oui, forcément... Ah non, de Beauvoir et Sartre n'étaient pas mariés. Pardon Divine ? Qu'est-ce que ça veut

dire, ça, « *starfoullah* » ? Que Dieu te pardonne ? Ah. Bon... Si vous en avez besoin... Simone de Beauvoir, donc, a été, avec son livre *Le Deuxième sexe*, l'une des premières théoriciennes du féminisme, et était donc la compagne de Jean-Paul Sartre, un philosophe et écrivain français né en 1905 et mort en 1980. Sartre est un philosophe existentialiste. J'écris ça au tableau... Chut, arrêtez de parler dès que j'ai le dos tourné... Pour lui, l'homme est absolument libre parce que, attention, les termes vont vous paraître compliqués, mais c'est en réalité assez simple, parce que son existence précède son essence... Je vous fais un schéma au tableau, regardez. Pour l'homme, il y a d'abord l'existence, et ensuite l'essence... Ha ha ! Oui, Rukie, « l'essence », pas « les sens ». L'essence, c'est ce qu'une chose est, sa définition si vous préférez... Attendez avant de dire que vous ne comprenez pas, attendez... Taisez-vous, bordel... Pour les objets, c'est le contraire : ils ont d'abord une essence, puis une existence. Alors, qu'est-ce que ça veut dire ? Prenons un objet quelconque. Sartre prend l'exemple d'un coupe-papier, mais je vais prendre... tiens, mon marqueur. Qu'est-ce que ça veut dire que son essence précède son existence, vous allez voir, c'est tout bête : ça veut dire que le marqueur a été pensé avant d'être créé, il n'est pas arrivé à l'existence par hasard, vous voyez, et c'est parce qu'il a été pensé avant d'être créé qu'il a une fonction : permettre d'écrire sur un tableau. Oui, Rukie ? Voilà, c'est ça, c'est pareil avec votre trousse qui a été fabriquée pour contenir tout un tas d'objets : stylos, effaceurs, règles, etc.

Nicolas, vous allez me faire le plaisir d'ouvrir les yeux avant que je me fâche... Peu importe que vous écoutiez ou non, Nicolas, vous ouvrez les yeux... À vrai dire, entre le fait que vous m'écoutiez les yeux fermés ou que vous ne m'écoutiez pas les yeux ouverts, je préfère la seconde option, on est d'accord ? Bien. Bon, qu'est-ce que je racontais ? Ah oui, donc vous avez compris ? Pour les objets, l'essence précède l'existence. Facile, non ? Bon. Pour l'homme, c'est le contraire : son existence précède son essence, parce que nous naissons d'abord et ce n'est que par les choix que nous effectuerons ensuite que nous nous distinguerons les uns des autres. Nous différencier, nous construire une essence. Vous voyez ce que je veux dire ? Non ? C'est tout bête : je ne suis pas né professeur de philosophie, j'aurais pu être maçon, avocat ou je ne sais quoi. Quand je suis né, je suis né sans fonction : je n'étais rien et ne servais à rien... Très drôle, Mohamed, mais c'est vrai, contrairement à un marqueur qui sert à quelque chose, je ne sers effectivement à rien, surtout avec vous, mais c'est le cas de chacun d'entre nous. Vous n'êtes pas né ceci ou cela... Vous êtes d'une certaine manière votre propre œuvre d'art, au sens où vous vous construisez sans cesse et pouvez devenir

ce que vous aurez décidé de devenir. Sartre dit que notre existence est contingente... Attendez, attendez, j'écris le mot au tableau... Contingent, c'est le contraire de nécessaire, ça veut dire que tout est possible. $2 + 2$ font nécessairement 4, mais la couleur de mon pull, elle, est contingente puisque mon pull est noir, mais aurait tout aussi bien pu être rouge, vous voyez ? Très bien... Regardez ces deux marqueurs. Ils sont identiques, rien ne les distingue vraiment parce qu'ils ont la même fonction, alors que, je ne sais pas, moi, même nos deux Nicolas, bien que portant le même prénom, sont bien deux individus distincts... Pourquoi ? Parce qu'ils sont libres. Et parce qu'ils sont libres, ils ne sont pas des objets, mais des sujets. Un objet peut être défini, comme le mot l'indique, « ob-jec-ti-vement », pas un sujet, parce qu'un sujet est toujours en construction... Oui, Lucian ? Très bonne question, mais non, pas du tout, parce que je ne me définis pas seulement par mon métier, Dieu merci !, je continue à faire des choix, ne serait-ce que celui de rester professeur de philosophie, mais je pourrais très bien changer de métier et, croyez-moi, j'en ai souvent envie... Je suis donc, tout comme vous, toujours en construction...⁸ [ndlr : la description se poursuit car nous n'en sommes qu'à la moitié de la séance]

Tout enseignant aura repéré les efforts du « professeur Mittelman »⁹ pour tenir ensemble les trois fils du métier qu'il s'agit tisser le plus habilement possible, séance après séance : le fil des obligations administratives (logique institutionnelle), celui de la régulation des interactions au sein d'un groupe-classe (logique psycho-sociale), enfin celui du professeur de philosophie soucieux de sensibiliser les élèves aux exigences du raisonnement et de la conceptualité philosophiques (logique intellectuelle).

L'extrait fait probablement écho à l'expérience que nous avons de ces classes, c'est-à-dire une expérience « froide », au sens où la classe nous « refroidit » quand nous en découvrons la réalité ; et en même temps une expérience très « chaude » car il faut sans cesse réguler les sollicitations multiples et les micro-désordres (comme on dit : « c'est chaud »). Les heures dans ces classes sont usantes, fatigantes. Elles requièrent beaucoup de « froideur », de concentration intellectuelle pour ne pas perdre le cap, le fil du discours ; et une grande vigilance, beaucoup de réactivité, afin conserver le « contrôle » de la classe, tout en évitant le mot de trop », celui qui ferait basculer une séance dans le désordre ou la protestation.

3. Du côté de l'institution philosophique

Les constats de l'inspection générale de philosophie

Quand Jean-Louis Poirier remet au Ministre son *Rapport sur l'état de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*¹⁰, il est alors Doyen de l'Inspection générale de philosophie. Le rapport n'est pas public mais il circule aussitôt. Les autres Inspecteurs généraux de philosophie ont refusé de signer un rapport qui plaide pour ce qu'ils se sont évertués à empêcher pendant 30 ans, à savoir une réforme raisonnée de l'enseignement de la philosophie¹¹. Certains constats du Rapport doivent être lus *cum grano salis* : ils reflètent, en effet, le discours et les représentations de ces Inspecteurs Généraux dont Jean-Louis Poirier combat l'immobilisme et les outrances. Cela s'applique aux extraits que nous commentons immédiatement.

EXTRAIT 1

Il faut bien le reconnaître, une masse assez importante d'élèves, surtout dans certaines séries, manifeste une indifférence totale et sans nuances à l'aspect libérateur de la philosophie, et considère, à tous égards, qu'elle perd son temps en classe de philosophie.

« Une masse » — donc déjà quelque chose d'indénombrable, « manifeste » — affirmation d'une intentionnalité spécifique, « une indifférence totale et sans nuances » — on pourrait observer que ce propos est lui-même... « total et sans nuances », « à l'aspect libérateur de la philosophie » — rendez-vous compte ! Les élèves sont insensibles au pouvoir émancipateur de la philosophie, « et considère[ent], à tous égards, qu'[ils] perd[ent] [leur] temps en classe de philosophie » — c'est le coup de grâce, les élèves sont radicalement insensibles

aux charmes de la philosophie comme au charisme du « professeur-philosophe ».

EXTRAIT 2

Les élèves de la voie technologique ne satisfont pas pour beaucoup aux critères scolaires admis. S'agit-il de leur apprendre à dissenter ? Quel que soit le dévouement des enseignants (et il est grand !), il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves un travail véritable, et surtout un travail qui ressemble à une dissertation, en particulier en STI.

« *Les élèves ... ne satisfont pas pour beaucoup aux critères scolaires admis* » – admis ? quand ? par qui ? pourquoi ? On ne sait pas, mais ils sont « *admis* ».

Puis dans un style plus littéraire qu'administratif le Rapport aborde la grande affaire : « *s'agit-il de leur apprendre à dissenter ?* » (« n'est-ce pas ? » pourrait-on ajouter) qu'aussitôt le rapport souligne l'ardeur et l'héroïsme des enseignants :

« *quel que soit le dévouement des enseignants (et il est grand !), il est pratiquement impossible...* » ;

Le « *et il est grand !* » prévient les objections : malgré le zèle et l'ardeur des enseignants, on ne peut pratiquement rien obtenir de ces élèves. C'est avéré. La conclusion est sans appel, « *il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves, un travail véritable, etc.* ». Malgré les efforts des professeurs (« *et ils sont immenses !* » pour paraphraser le propos), les élèves ne veulent pas. Il serait logique, dans ces conditions, que l'inspection générale de philosophie conclue à la nécessité d'arrêter d'enseigner la philosophie dans ces classes. Évidemment, elle ne le fait pas car des postes sont en jeu¹².

Soulignant les « conditions de travail extrêmement difficiles » dans ces séries, le Doyen affirme (contre les autres IG) que :

Le refus de considérer la spécificité de ces séries entretient le sentiment d'un enseignement inattentif aux élèves et donne une image dissuasive de la philosophie.

Cette remarque, tout à fait juste, qui vise la position traditionnelle de l'inspection générale de philosophie.

Éléments de diagnostic d'un groupe de travail piloté par Yann Martin (IA-IPR de philosophie) dans l'académie de Strasbourg en 2018

En 2018, l'IPR Yann Martin réunit, sous la responsabilité de Stéphane Clerjaud (de l'APPEP), « une douzaine de collègues pour travailler sur les spécificités de

l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques ». Le *Compte-rendu* publié sur le site de l'Académie de Strasbourg¹³ résume les conclusions :

Premièrement, les élèves des séries technologiques ont des difficultés plus importantes à mémoriser et assimiler des connaissances, d'autant plus lorsqu'elles relèvent de l'abstraction conceptuelle (définitions, syllogismes, argumentaire doctrinal, etc.). Cela complexifie grandement l'élaboration d'une réflexion sur le long terme, faute de pouvoir s'appuyer sur les connaissances précédemment enseignées.

Les collègues affirment que les élèves des séries technologiques sont affectés de déficiences cognitives, dont un déficit mnésique qui limite sévèrement leur capacité d'abstraction. La thèse déficitariste naturalisent les difficultés scolaires.

Deuxièmement, un nombre significatif d'élèves éprouvent des difficultés importantes dans l'expression écrite et orale - parfois aggravées par une graphie difficilement lisible. La maîtrise du français comme prérequis de toute réflexion en français est souvent défaillante, rendant difficile la compréhension et l'intelligibilité aussi bien des auteurs que de l'enseignant et des élèves.

On peut s'accorder sur le constat. Qui nierait l'importance des difficultés à l'écrit ? Mais le diagnostic est douteux. Peut-on soutenir qu'en raison d'un déficit si général de « maîtrise du français », les enseignants n'arrivent plus à se faire comprendre des élèves ni ceux-ci des enseignants ? D'autre part la phrase est équivoque. L'absence de « *maîtrise du français* » serait telle que ces élèves ne disposeraient même pas du « prérequis de toute réflexion en français ». Ils seraient donc tout bonnement incapables de réfléchir et de s'exprimer « *en français* » ; et le professeur de philosophie serait pareil à voyageur égaré au milieu de peuplades étrangères ignorant la langue du visiteur, incapables de s'en faire comprendre et de le comprendre. Pourtant chaque enseignant a observé combien ces élèves savent argumenter et se faire comprendre quand il s'agit de trouver des excuses ou négocier une note à la hausse.

Troisièmement, nous avons constaté un **défa**ut en termes **de culture générale**, au sens où elle est attendue d'un élève de Terminale. Il s'agit ici davantage d'un **manque de repères de la culture collective** (expressions courantes ou idiomatiques, connaissances historiques ou littéraires basiques, suivi de l'actualité ou appréhension élémentaire des enjeux contemporains) **que d'une véritable culture** « **scolaire** » ou académique - qui n'est pas immédiatement nécessaire pour la réflexion philosophique à ce stade. En outre, la **culture religieuse** est parfois **présente, voire omniprésente jusqu'à en inhiber l'exercice du jugement réfléchi**. [nous soulignons]

Les élèves des classes technologiques manquent de « *culture générale* ». On pourrait penser que c'est un peu normal étant donné qu'ils n'ont pas suivi une voie générale et que ce manque s'observe également ailleurs. Mais l'argument devient étrange quand il affirme que ce manque de « *culture générale* » ne relève pas de la « *culture scolaire* » mais d'une « *culture collective* » [sic] qui, bien que non-scolaire, serait donc « *attendue d'un élève de terminale* » parce que « *générale* ». La réussite à l'école supposerait donc outre la « *culture scolaire* », une mystérieuse « *culture collective* » que l'école ne saurait transmettre. Une telle affirmation corrobore ironiquement un constat de Pierre Bourdieu :

On voit [...] que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, [le système scolaire] exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas.¹⁴

Mais surtout, à quoi pensent au juste nos collègues ? Qu'est-ce que cette culture collective non scolaire ? Le concept de « *culture collective* » est utilisé en anthropologie, en ethnologie et dans les sciences sociales, où il renvoie toujours aux éléments supposés constitutifs de l'identité culturelle d'un peuple ou d'un groupe national (ses normes, valeurs et coutumes). Le glissement de la culture générale à la culture collective interroge. Etienne Balibar relève que la référence appuyée à la « *culture collective* » fonctionne souvent comme une métaphore de « *l'identité nationale* » :

Ce que la pensée moderne appelle culture, dans l'éventail des usages de ce terme, serait-ce donc l'analogie de la religion dans l'institution nationale, devenue dominante ? Ne serait-ce pas plutôt le nom qu'il faudrait donner, analogiquement, à toutes les « religions nationales » si elles étaient des religions, ce qu'elles ne peuvent pas être ?¹⁵

Les auteurs du compte-rendu protesteront. Rien dans leur texte ne justifie une telle interprétation. Mais pourquoi, alors, parler de « *culture collective* » ? Et le trouble grandit quand on lit la suite. Le propos final qui oppose cette « *culture collective* » (inexistante chez les élèves des séries technologiques) à celle « *parfois présente* » chez eux, « *voire omniprésente* » [sic], à savoir la « *culture religieuse* » (pour ne pas dire *leur* culture religieuse) qui va « *jusqu'à inhiber l'exercice du jugement réfléchi* ».

L'académie de Strasbourg, lieu de l'enquête, est en Alsace qui, comme chacun sait, est restée sous le régime du Concordat. La loi de 1905, fondatrice de la laïcité « à la française », ne s'y applique pas. Quelle peut être cette « *culture religieuse* » qui inhibe « *l'exercice du jugement réfléchi* » et prive les élèves de toute possibilité d'apprendre comme les enseignants de toute possibilité d'enseigner¹⁶ ? Il est difficile de croire que nos collègues s'inquiètent des ravages intellectuels de la culture catholique, protestante ou juive. Mais alors laquelle ? On ne peut davantage suspecter les collègues du groupe travail de Strasbourg d'être racistes

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

ou islamophobes. Il faut raison garder. Après avoir dit que ces élèves ne savent pas parler français et qu'on ne trouve pas chez eux cette « culture collective » qu'on serait en droit d'attendre (présente dans le reste de la nation ?), ajouter qu'ils sont enfermés dans *une* « culture religieuse » aliénante (elle inhibe le jugement) et omniprésente, est pour le moins maladroit.

Au fil du compte-rendu, un certain portrait des élèves de ces classes commence à se dessiner. Après les faibles d'esprit, les croyants obtus, voilà les sauvages :

Quatrièmement, enfin, de nombreux professeurs font face à des manquements disciplinaires, qui ne sont **pas tant la conséquence d'une malignité des élèves** mais d'une **méconnaissance de normes sociales courantes** - parmi lesquels, la politesse ou la bienséance dans l'expression orale, celles qui régissent le rapport à l'autorité, ou plus généralement le rapport aux membres de la communauté scolaire (camarades et professeurs). [nous soulignons]

Le mal n'est pas radical ; la « malignité » des élèves est exclue. Si le professeur a du mal à gérer la classe dans ces séries, c'est parce que les élèves sont mal élevés, insuffisamment éduqués. Ils ignorent les normes de la bienséance et la nécessaire soumission aux autorités légitimes. L'environnement est hostile.

Le compte-rendu formule enfin des propositions pour améliorer les choses (sur la prise de notes, les rituels d'entrée et de sortie, etc.), mais elles restent très vagues. Le ton est moralisant et assez décalé : « *La question n'est pas de savoir si ces élèves doivent prendre des notes, mais de réfléchir à la meilleure façon de les y amener* » ; « *il ne saurait être question pour nous de remplacer l'écrit par l'image, encore moins de transformer le cours en spectacle sons et lumières au prétexte que ce serait l'unique façon d'intéresser les élèves* » ; « *il ne suffit pas qu'ils écoutent et participent (ce qui est déjà une très bonne chose, bien sûr). Encore faut-il qu'ils produisent eux-mêmes les gestes d'écriture* ». Mais qui soutient qu'il faudrait « *remplacer l'écrit par l'image* » ou « *transformer le cours en spectacle sons et lumières* » ? À qui s'adresse ces chimères ? La dénonciation rituelle du spectre pédagogue semble un gage du sérieux des auteurs du compte-rendu. La conclusion oppose les collègues démagogues qui flattent les élèves aux collègues authentiquement philosophes qui les élèvent à la hauteur de la pensée :

Il ne s'agit donc pas de leur proposer un succédané philosophique qui risquerait parfois de ressembler à une soupe peu consistante, mais de les prendre au sérieux en prenant au sérieux la philosophie elle-même. Les cours qui fonctionnent le mieux ne sont pas des cours qui se voudraient interactifs ou « adaptés ». Ce sont au contraire des cours exigeants, construits, qui confrontent les élèves à des problèmes réels et concrets dont ils sont capables de prendre la mesure. L'effort pédagogique consiste donc moins ici à se mettre « au niveau des élèves » (expression pour le moins condescendante qui sert parfois de justification facile aux cours désinvestis)

qu'à inventer un rituel philosophique et pédagogique qui puisse les aider à se repérer. Pour le dire autrement, il ne suffit pas de leur offrir ce que nous pensons *a priori* qu'ils peuvent comprendre, quitte à flatter leur sens commun quand ce n'est pas leur « sensibilité », mais de leur montrer, un peu au-dessus d'eux, un horizon de pensée auquel ils peuvent légitimement prendre part puisque seul ce qui est plus haut que nous a la puissance de nous élever.

Le texte franchement médiocre reprend les *topoi* de l'idéologie antipédagogique :

« PAS BIEN »	« BIEN »
succédané philosophique soupe peu consistante cours interactifs ou « adaptés » se mettre au niveau des élèves, condescendance, justification facile des cours désinvestis flatter [le] sens commun, la sensibilité	prendre au sérieux [les élèves] en prenant au sérieux la philosophie cours exigeants, construits effort pédagogique, inventer un rituel philosophique et pédagogique leur montrer au-dessus d'eux un horizon de pensée
« Seul ce qui est plus haut que nous a la puissance de nous élever »	

Quel est le statut de ce compte-rendu publié sur un site académique ? Est-il considéré comme représentatif de l'opinion des professeurs de philosophie ou seulement de celle des professeurs de ce groupe de travail ? Reflète-t-il le point de vue de l'Inspection de philosophie ? celui de l'I-A IPR Yann Martin ? À quelle fin est-il publié ?

4. Et du côté de l'Acireph ?

La question au centre des Journées d'étude de l'ACIREPH des 9 et 10 novembre 2023 était « *Que peut la philosophie en séries technologiques ?* ». L'ACIREPH rappelait que, dès 1989, le rapport Derrida-Bouveresse¹⁷, mettait déjà en évidence une situation inacceptable et demandait :

Comment les choses ont-elles changé depuis ? A-t-on vu fleurir, chaque année et dans toutes les académies, des formations spécifiquement consacrées à l'enseignement de la philosophie pour les classes de la voie technologique ? Le Ministère a-t-il jugé bon de consacrer une épreuve du CAPES et de l'agrégation aux dispositifs pédagogiques idoines en STMG ? Les collègues qui débutent sont-ils aujourd'hui mieux armés qu'hier pour enseigner une philosophie vivante et utile à la formation intellectuelle des élèves de la voie technologique ? Les programmes et

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

l'épreuve du baccalauréat ont-ils évolué pour « considérer la spécificité de ces séries » ? Non. **En dehors de quelques exceptions**, comme la modification du sujet d'explication de texte (...) **l'institution persiste dans son refus de prendre à bras le corps les difficultés propres aux classes de la voie technologique.**

De fait, tout conspire pour faire de la philosophie dans la voie technologique un enseignement accessoire et dénué d'enjeu : faiblesse de l'horaire (2 heures par semaine), faiblesse du coefficient de l'épreuve terminale (4%), heures en classe dédoublée assurées dans une minorité d'établissements, difficultés méthodologiques des épreuves du baccalauréat, mauvaise intégration avec les équipes des disciplines technologiques, absence de projet d'établissement favorisant la philosophie dans ces filières...¹⁸

Troisième partie

Comprendre les élèves des classes technologiques

La sociologie de l'expérience scolaire

-

(I) La face objective : les logiques institutionnelles

Il arrive que les difficultés rencontrées par les enseignants dans les classes technologiques les conduisent à voir leurs élèves comme « substantiellement » différents de ceux des classes de la voie générale, à interpréter comme une différence de *nature* ce qui n'est qu'une différence de *degré*, ou pour parler comme Jean-Jacques Rousseau, à interpréter en termes d'inégalités naturelles ce qui résulte des inégalités d'institution.

Il n'en demeure pas moins que les difficultés dans ces classes sont telles que les fils de la relation pédagogique sont extrêmement distendus et que notre travail semble ne plus tenir qu'à un fil. Comment faire en sorte que ce fil ne casse pas ?

Essayons de démêler l'écheveau, de clarifier les conditions spécifiques à l'enseignement dans ces classes, d'identifier les limites, les contraintes, mais aussi les possibilités, les marges d'action. Le détour par la *sociologie de l'expérience scolaire* de François Dubet nous y aidera grandement¹⁹.

1. La *sociologie de l'expérience scolaire*, entre refus du déterminisme sociologique et refus du psychologisme

Dans l'avant-propos de son livre *Les lycéens*, François Dubet explique l'origine de son étude :

Un constat et un agacement sont à l'origine de cette étude sur les lycéens. Le constat, c'est l'absence ou la part infime de travaux consacrés aux élèves dans la production sociologique attachée à l'école. On connaît « tout » du système et pas grand-chose des acteurs de l'école.²⁰

Dubet note que les sociologues analysent souvent l'école à un niveau « macro » (« on connaît « tout » du système »), sans s'intéresser aux acteurs eux-mêmes, à ce qu'ils *font* et à ce qu'ils *disent* de ce qu'ils font. Dubet ne nie pas l'intérêt de ces approches classiques de Bourdieu ou de Boudon²¹ par exemple, il affirme même leur importance. Mais il reproche à l'approche « macro » de considérer les acteurs (ici les élèves) comme des individus sans réelle autonomie parce que principalement assujettis aux logiques sociales qui les dépassent. Pour Dubet, les acteurs sociaux doivent aussi être pris et compris comme des *sujets* (à la voie

active), c'est-à-dire des individus qui prennent des décisions, qui agissent en fonction des conditions et contraintes qui pèsent sur eux :

L'essentiel des recherches, surtout de celles qui se sont imposées par leurs qualités et leurs vertus critiques, concerne le fonctionnement de l'école. D'abord, elles étudient la production ou la reproduction des inégalités, et **les élèves y paraissent seulement comme porteurs d'un statut social** pris dans un mécanisme et dans un parcours que les sociologues étudient à travers les carrières, les choix d'orientation, les mécanismes sélectifs à l'œuvre. Les rapports de la structure scolaire et de la structure sociale sont analysés de la manière la plus fine, comme les déterminismes sociaux et les procédures sélectives internes à l'école. Les grands livres sur l'inégalité des chances ne nous informent sur les élèves et leur expérience que de manière très indirecte. (...) Pourtant les élèves, notamment **les lycéens, sont des acteurs sociaux** (...) La méconnaissance des élèves, de leur subjectivité, de la manière dont ils vivent et construisent leur expérience, provoque de l'agacement, une irritation légère et persistante.²² [nous soulignons]

Pour avoir un accès plus direct à l'expérience scolaire des élèves, Dubet fait le choix d'une sociologie plus qualitative, reposant sur des entretiens avec les élèves. Dubet s'intéresse à la *subjectivité* des élèves, c'est-à-dire à des sujets au double sens du terme, à la fois *assujettis* à et *capables d'initiative*²³. Il ne s'agit pas de penser la subjectivité individuelle ou psychologique des élèves, mais bien **la subjectivité sociale**. Ceci parce que nous ne sommes pas avec nos élèves dans des relations individuelles, mais dans des relations personnelles *médiatisées* par une institution. C'est donc comme les acteurs sociaux (rôle, fonction et personne) que nous sommes nous-mêmes qu'il nous faut penser nos relations avec les élèves, et le faire « sans rire ni pleurer » :

« Sans rire et sans pleurer », sans faire le pari d'une « crise » générale du système scolaire, il faut étudier l'expérience lycéenne. Il faut s'intéresser aux acteurs eux-mêmes et faire l'hypothèse qu'il s'agit d'acteurs, pas seulement de pions ou de rouages, moins encore de simples objets pédagogiques.²⁴

La formule de Dubet est un clin d'œil à Spinoza « ni rire ni pleurer, mais comprendre ». « *Ni rire* », c'est-à-dire ne pas se moquer (on y reviendra), « *ni pleurer* », c'est-à-dire ne pas se lamenter, ne pas désespérer, ni haïr ni mépriser, mais *comprendre* (prendre ensemble) les logiques d'action des acteurs, afin d'entrer davantage en « résonance » avec nos élèves et pouvoir développer une relation mieux « accordée » à leur expérience et à leur logique d'action. « Comprendre » ce qui se passe, telle est la condition d'un meilleur climat scolaire, d'une meilleure expérience scolaire (pour les élèves) et d'une meilleure expérience professionnelle (pour les enseignants).

Le concept d'expérience scolaire

Pour bien saisir le sens de ce travail de compréhension, il faut s'arrêter sur ce concept majeur chez Dubet, celui d'*expérience scolaire*. L'école est un monde traversé par différentes logiques. L'expérience scolaire se construit à leur intersection. Elle a une face subjective et une face objective :

On définira l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. Cette expérience possède une double nature. **D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité**, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas a priori. Dans cette perspective, la socialisation et la formation du sujet sont définies comme processus par lequel les acteurs construisent leur expérience, de l'école primaire au lycée pour le cas qui nous intéresse. **Mais d'autre part, les logiques de l'action** qui se combinent dans l'expérience, n'appartiennent pas aux individus ; elles correspondent aux éléments du système scolaire et **sont imposées aux acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas**. Ces logiques correspondent aux trois « fonctions essentielles » du système scolaire : **socialisation, distribution des compétences et éducation**.²⁵
[nous soulignons]

L'école se présente aux acteurs sociaux (personnels éducatifs, parents, élèves) comme un *système*, un ensemble, structuré autour d'un certain nombre de missions. Pour saisir la *face objective* de ce système, il faut connaître un peu l'histoire de l'école, comprendre comment elle s'est démocratisée en unifiant d'anciens réseaux autrefois strictement cloisonnés – l'école du peuple et l'école de la bourgeoise, l'école des filles et l'école des garçons – jusqu'à former un « système scolaire. J'en dirai quelques mots, mais je conseille vivement de lire les travaux remarquables de ces deux grands historiens de l'école : Antoine Prost et Claude Lelièvre²⁶.

2. La face objective de l'expérience scolaire : les logiques institutionnelles

Quelles sont les fonctions essentielles de l'école, d'où viennent-elles ?

Deux auteurs nous intéressent particulièrement ici parce que, si leur position sur le spectre politique est assez différente, ils nous disent pourtant la même chose des fonctions de l'école dans les sociétés démocratiques.

Le premier est Raymond Aron. Dans le premier chapitre de son *Essai sur les libertés* (1965), Aron montre que les sociétés occidentales se sont construites à l'articulation de deux grandes représentations du monde dont les idéals-types sont

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

Tocqueville (pour la « démocratie libérale ») et Marx (pour le « socialisme bâtisseur »). Et il conclut ce chapitre sur cette note :

Les sociétés occidentales d'aujourd'hui ont un triple idéal : la *citoyenneté bourgeoise*, l'*efficacité technique* et le *droit pour chacun de choisir la voie de son salut*. De ces trois idéaux, aucun ne doit être sacrifié. N'ayons pas la naïveté de croire qu'il soit aisé de les accomplir tous trois.²⁷

Ces trois idéaux entrent nécessairement en tension. Le rôle des institutions, dont l'école justement, est d'organiser ces tensions dans des formes stabilisées.

Le second est Henri Pena-Ruiz. Dans *Qu'est-ce que l'école ?* (2005), Pena-Ruiz développe un propos qui, 40 ans plus tard, fait écho à celui d'Aron :

Dans une République, l'idéal de l'école se propose pour fins simultanées la réalisation de l'accomplissement humain comme tel, l'exercice éclairé de la citoyenneté, et la formation en vue de l'activité professionnelle.²⁸

L'accord entre l'historien et le philosophe ne doit rien au hasard. Notre société et notre école sont le produit d'une histoire, et au regard des principes et des idéaux qui ordonnent les sociétés démocratiques, l'École a toujours plus ou moins vocation à remplir ces trois grandes fonctions : former l'homme, le citoyen et le professionnel.

De leur côté, François Dubet et Danilo Martuccelli, tous les deux sociologues présentent ainsi ces fonctions :

Tout système scolaire doit remplir trois « fonctions » essentielles et peut être défini par la manière dont il les hiérarchise et les articule. (...)

— La « fonction » de **distribution** tient au fait que l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés. L'école répartit des « biens » ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales. (...)

— La deuxième « fonction » de l'école est celle que nous pouvons qualifier d'**éducative** afin de la démarquer le plus nettement possible de la fonction de socialisation. Alors que la socialisation vise l'intégration dans un système et une société, la **fonction d'éducation** est liée au projet de **production d'un type de sujet** qui n'est pas totalement adéquat à son « utilité » sociale.

— La **troisième « fonction »** scolaire est celle de la **socialisation**. L'école produit un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit et reprenant l'héritage que toute éducation transmet (...) En même temps que l'école est un appareil de distribution des positions sociales, elle est un appareil de production des acteurs ajustés à ces positions. (...) L'acteur est considéré comme un élève tenu d'apprendre des rôles et un « métier » à travers lesquels il intériorise des normes et des aptitudes qui implantent les dispositions lui permettant d'entrer dans la société.²⁹

La fonction de distribution

On peut la décrire comme « une fonction de sélection et de hiérarchisation » :

Toute école distribue des valeurs et des compétences, des diplômes qui sont autant des ressources sociales que des "biens de salut".³⁰

Les sociétés modernes exigent une certaine harmonisation entre les formations dispensées à l'École et les besoins de la vie économique et sociale. Sans que l'École soit « directement subordonnée aux finalités professionnelles », il faut bien « une correspondance entre les "besoins" de la société et les qualifications scolaires »³¹. Cette fonction s'affirme très nettement au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale avec le plan Langevin-Wallon qui veut établir un lien plus solide entre la structure des *formations* et celle des *emplois*. L'idée est aussi que dans une société juste, la distribution des positions sociales ne devrait reposer que sur les compétences et le mérite individuel³². C'est aussi après 1945, que s'amorce la bascule entre la domination des humanités littéraires, traditionnellement valorisées, et la place de mieux en mieux reconnue des enseignements scientifiques et techniques³³.

François Dubet observe à ce propos que « *l'école est aujourd'hui dominée par sa fonction de distribution* », sans que les promesses d'élévation sociale soient tenues :

les diplômes sont devenus à la fois plus nécessaires qu'autrefois, car ils fixent le niveau d'accès de la plupart des emplois, et moins nécessaires aussi, certains d'entre eux ne donnant aucune assurance d'emploi.³⁴

Ce qui modifie aussi la fonction d'*éducation* :

[la] fonction d'intégration culturelle et nationale a cédé le pas à sa fonction d'intégration sociale *via* la formation du capital humain.³⁵

Enfin, la domination de la *distribution* sur les autres fonctions, induit un effet pénible : « elle conduit à considérer l'école comme un "marché" »³⁶ (elle affecte particulièrement les élèves que Dubet appelle les « bons lycéens », j'y reviens plus loin).

La fonction d'éducation

L'école produit aussi « un type de sujet », non réductible à son utilité sociale. Dans les sociétés modernes, le type idéal est le sujet libre, autonome. Cette fonction éducative (faire des êtres libres) repose sur la conviction que « la culture a une valeur en soi et une vertu libératrice », que « la connaissance et le savoir » forgent « la personnalité et la liberté des élèves »³⁷.

C'est l'idéal éducatif hérité de Condorcet et des Lumières. Le savoir libère les individus et simultanément la nation :

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

C'est donc un devoir de la société que d'offrir à tous les moyens d'acquérir les connaissances auxquelles la force de leur intelligence et le temps qu'ils peuvent employer à s'instruire leur permettent d'atteindre.³⁸

Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison³⁹.

Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain, toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves.⁴⁰

L'école doit former des sujets libres, critiques, autonomes. C'est sa fonction éducative.

La fonction de socialisation

L'école vise l'intégration sociale des individus, à produire « un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit » par l'intériorisation des normes, des modèles culturels et des rôles sociaux. La sociologie classique insiste principalement sur cette fonction, à l'exemple de Durkheim :

L'éducation a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet **d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre**, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle opération. Comment pourrait-elle en être absente, puisqu'elle est le point de repère d'après lequel l'éducation doit diriger son action ? C'est donc à elle qu'il appartient de rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant pour le mettre **en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre**.⁴¹ [nous soulignons]

Pour Durkheim, l'éducation consiste à préparer l'individu à **la vie sociale** par l'intériorisation des *normes communes*, et à **la place** qui sera la sienne dans le milieu spécifique où il doit vivre en apprenant le *rôle* qu'il y tiendra. L'idéal éducatif est ainsi « à la fois un et divers » : il est « dans une certaine mesure, **le même** pour tous les citoyens » (les normes sociales communes) et **différencié** « suivant les milieux particuliers », « le groupe social particulier (caste, classe, famille, profession) » ; car il s'agit de « développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui **et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial** auquel il est particulièrement destiné »⁴².

L'École de Jules Ferry : intégration nationale et éducation politique

L'école de Jules Ferry répond à cette description. C'est une école de « classes », elle sépare les enfants du peuple et ceux de la bourgeoisie (cf. le point suivant sur « le double réseau »). Elle assure ainsi l'intégration de chaque enfant *au milieu social* « où il est destiné à vivre » (la socialisation au sens classique). Elle assure aussi l'intégration à *la société* (transmission des normes sociales communes par l'éducation morale) et d'un même mouvement *l'intégration politique* (par l'éducation civique). L'école doit transmettre les valeurs et l'idéal politique hérités des Lumières⁴³, elle doit fabriquer des républicains comme les écoles chrétiennes devaient fabriquer des chrétiens :

L'école républicaine française a été construite comme une institution chargée d'installer la légitimité d'un régime politique, de forger une nation moderne et de la faire basculer dans la modernité. (...) L'école a été pensée comme contre l'Église tout en l'imitant dans bien des domaines. On attendait de l'école qu'elle installe le règne des Lumières dans les esprits, qu'elle accomplisse pacifiquement et culturellement le projet de 1789 contre la vieille alliance du trône et de l'autel. Des grandes écoles positivistes aux écoles de village patriotiques et laïques, l'école républicaine a été portée par un projet moral de libération et d'installation d'un nouvel ordre social.

La connaissance et la culture scolaire ont été moins pensées comme des utilités que comme des biens de salut, plus ou moins sacrés. Il s'agissait moins de forger des compétences socialement utiles que de transmettre des valeurs nouvelles : celles de la raison, du progrès, de la République et de la nation pour les enfants du peuple, celles des humanités classiques pour les enfants de la bourgeoisie.⁴⁴

Le contexte historique joue ici beaucoup. Les Républicains arrivés au pouvoir après la défaite contre la Prusse, ont conscience de la fragilité de leur base⁴⁵. Il faut prouver la force morale du nouveau régime, sa capacité à développer le patriotisme, à réarmer spirituellement la France afin de préparer « la revanche » et récupérer l'Alsace et la Moselle. Si les Républicains, sont soucieux que les enfants de la IIIe République aillent à l'école, c'est aussi avec les yeux fixés sur la ligne bleue des Vosges. Il s'agit de consolider la nation républicaine. La fabrique du républicain ne s'arrête pas à l'enseignement du français et de l'histoire nationale. « Le champ de la nation scolaire » est élargie : « La littérature *française* apparaît dans les programmes », « l'enseignement de la géographie du territoire *français* » permet « aux petits Français de se représenter enfin physiquement l'État-nation »⁴⁶. Les constructions idéologiques y ont leur part, notamment en histoire où le récit national⁴⁷ met en avant la figure de « Vercingétorix, martyr de la résistance à l'envahisseur étranger et père fondateur de la nation française »⁴⁸ et valorise le fait révolutionnaire.

Les fonctions d'éducation et de socialisation (politique) sont étroitement liées, intégrées. Elles dominent l'école de Jules Ferry. La fonction de distribution (sélection et hiérarchisation, distribution des diplômes et des places) y est mineure, parce que tout est déjà joué avant l'entrée à l'école. C'est le point suivant.

L'École de la République : une école fait de réseaux étanches

Illusion : le salut est dans le passé. L'air du temps est au conservatisme, voire aux appels réactionnaires à un âge d'or d'autant plus enchanté qu'il n'existe que dans la nostalgie des images d'Épinal.

F. Dubet, « En finir avec l'élitisme scolaire », *Le Monde*, 22 janvier 2007⁴⁹

Ce n'est pas l'une des moindres vertus de la culture historique que d'aider à aborder les questions du moment avec plus de lucidité, à tempérer les engouements excessifs, à éviter les réflexions anachroniques et à distinguer ce qui se proclame ou se désire de ce qui se réalise effectivement.

Antoine Léon, *Histoire de l'enseignement en France*, 2012⁵⁰

L'école de Jules Ferry représente, encore aujourd'hui, une sorte d'âge d'or de l'école républicaine. Et moins on la connaît, plus le mythe est fort. Il ne s'agit pas d'en contester les mérites réels : avoir rendu gratuit, laïque et obligatoire, l'instruction des enfants du peuple.

Pour le reste, c'est une école inégalitaire. Il faut éduquer le peuple, mais pas trop et dans l'ordre qui lui convient, soigneusement à l'écart de l'ordre scolaire qui convient à la bourgeoisie, dont la destinée sociale et politique est bien plus haute. L'école de la IIIe République repose en effet sur **deux réseaux scolaires distincts, et quasi-étanches** (voir le tableau page 45).

Le **réseau primaire** accueille les « enfants du peuple » (paysans, ouvriers, petits employés, petits commerçants, instituteurs), à peu près 95 % des petits Français dans les années 1920-30. Il comprend l'école communale ou primaire qui forme un cursus complet débouchant sur la vie active ; et le « *primaire supérieur* » (les *cours complémentaires* et l'*enseignement primaire supérieur*), où iront « les plus doués ».

Le **réseau secondaire** accueille les enfants de la bourgeoisie. Il scolarise environ 5% des jeunes Français dans deux types d'établissements : les « lycées » de quelques grandes villes sont gérés par l'État et accueillent les enfants de la très grande bourgeoisie ; les « collèges communaux »⁵¹, plus nombreux, créés à l'initiative des communes et sous leur responsabilité financière, accueillent les

enfants pour la petite et moyenne bourgeoisie. Les jeunes enfants sont accueillis dans « les « petites classes » pour une durée de 5 ans de la 11^{ème} à 7^{ème} (le « petit lycée ») qui les mèneront au baccalauréat qui permet d'accéder à l'Université et aux classes préparatoires des Grandes Écoles. La mission du réseau secondaire est de former l'élite sociale et politique du pays : avocats, médecins, journalistes, officiers, professeurs (du réseau secondaire), industriels et entrepreneurs⁵².

Chaque classe sociale a ainsi *son ordre* complet et cohérent d'enseignement — des petites classes jusqu'à l'enseignement supérieur —, avec ses établissements, programmes et diplômes *spécifiques*, son corps *spécifique* d'enseignants, formés et diplômés du primaire d'un côté, du secondaire de l'autre. Et les dénominations « collèges » et « lycées » désignent bien deux types d'établissements offrant *chacun* une scolarité des petites classes (notre école élémentaire) jusqu'au baccalauréat.

Il y a bien eu quelques mesures timides de démocratisation. La plus notable est l'instauration de la gratuité du secondaire de 1925 à 1930, à l'exception des classes du « petit lycée » qui resteront le privilège et le signe de la bourgeoisie⁵³ et dont la suppression décidée en 1960 ne deviendra effective qu'en 1965. On tente aussi d'unifier les « collèges communaux » et les « lycées »⁵⁴, mais sans succès. On rapproche les programmes de l'enseignement primaire supérieur de ceux du 1^{er} cycle du secondaire (c'est-à-dire des classes de 6^{ème} à la 3^{ème} du lycée). Mais la République conservatrice veut maintenir à tout prix cette organisation. Ainsi au moment même où la gratuité du secondaire s'achève, la sélection est aussitôt renforcée par la création en 1933 d'un examen d'entrée en 6^{ème}.

Le philosophe Alfred Fouillée (1838-1912) exprime clairement la philosophie qui sous-tend l'École républicaine de Jules Ferry :

Que les instituteurs soient, pour les lycées et collèges, les « recruteurs naturels des sujets d'élite », rien de mieux ; mais doivent-ils provoquer artificiellement, dans les milieux auxquels appartiennent la plupart du temps leurs élèves, un afflux d'écoliers « moyens » et médiocres vers les divisions supérieures de l'enseignement secondaire ? Nous ne le croyons pas. L'école publique n'est point faite pour seconder l'ambition des pères et mères qui veulent soustraire leur progéniture au travail manuel, pour créer de nouveaux aspirants aux emplois du gouvernement. Elle est faite pour préparer à la société des hommes honnêtes et capables d'honorer la profession même la plus humble. (...)

Quand nous disons : « Point de déclassés », voulons-nous dire qu'il ne faille pas instruire le peuple ou la petite bourgeoisie ? Loin de là : **il faut instruire chacun le plus possible. Mais non pas tous de la même manière, ni par des méthodes qui produisent finalement un manque d'adaptation de l'enfant à sa condition future.** [nous soulignons]

A. Fouillée, *Les études classiques et la démocratie*, Armand Colin, 1898.

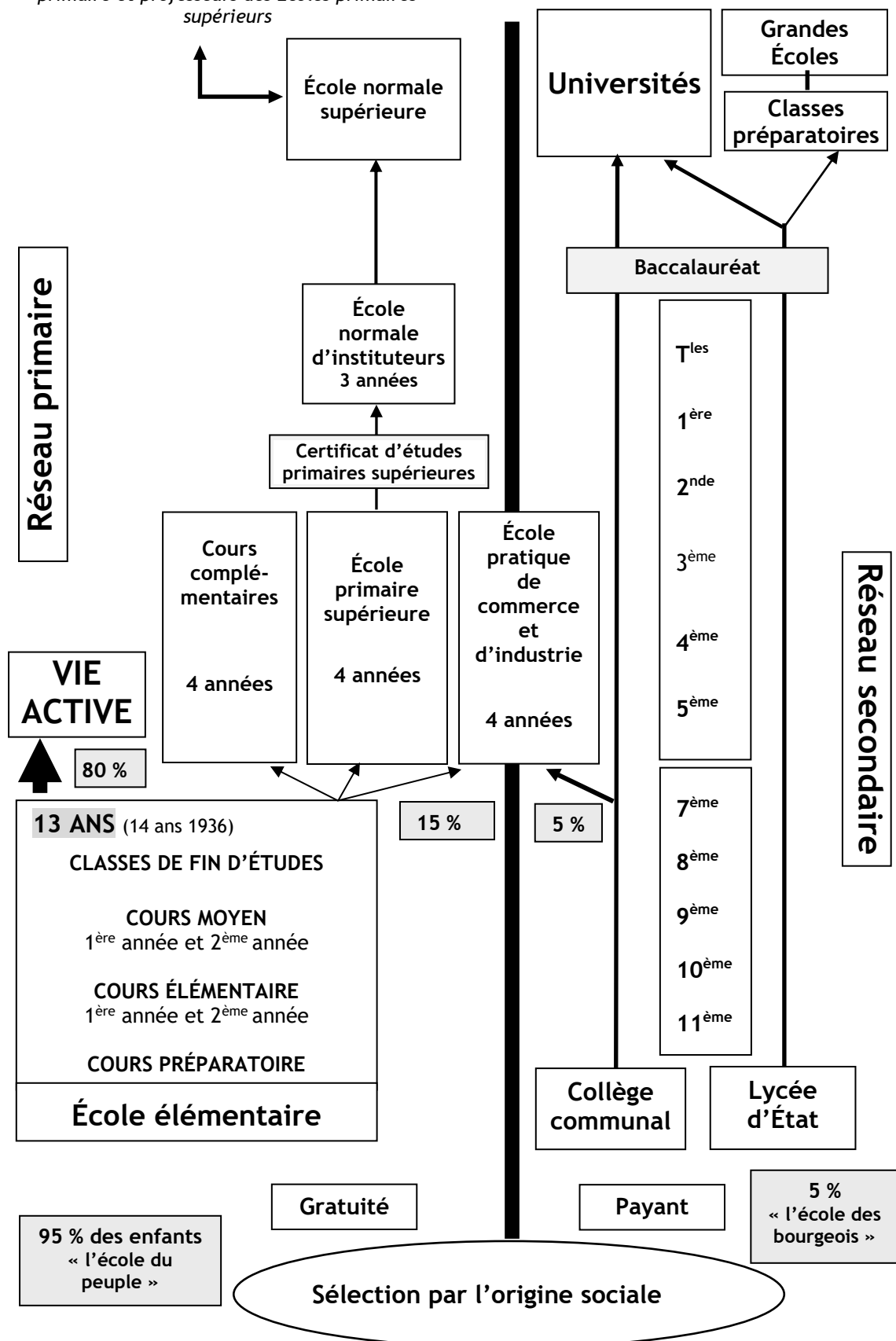
La structuration de l'école en deux réseaux étanches

Forme l'élite de l'enseignement primaire

Directeurs des Écoles Normales, Inspecteurs du primaire et professeurs des Écoles primaires supérieures

Forme l'élite sociale et politique

« L'état-major de la démocratie »



L'articulation des 3 fonctions dans l'école de Jules Ferry

François Dubet insiste sur l'absence de contradiction entre les diverses fonctions dans l'école de la IIIe République. La *socialisation* (l'intégration politique) est associée à l'*éducation* (la subjectivation) « par le projet libérateur des Lumières et de la nation » pour les enfants du peuple et « par la grande culture et les diplômes "rentables" pour les lycéens ». La distribution (*la sélection*) est accomplie « en amont de l'école par le poids des destins sociaux intériorisés dans les aspirations des individus ; nous sommes destinés aux études ou nous ne le sommes pas »⁵⁵, de sorte que :

Cet ordre assez injuste pouvait être relativement paisible, les publics scolaires pouvaient être homogènes et les expériences scolaires relativement intégrées et ajustées aux demandes du système.⁵⁶

Pourquoi l'école de Jules Ferry évoque un âge d'or dans l'imaginaire collectif ?

Probablement parce qu'elle paraît fonctionner selon le principe égalitaire et méritocratique du « *primus inter pares* ». Ce qui n'est pas tout à fait faux.

Dans le réseau primaire, l'instituteur pouvait diriger l'enfant du peuple que distinguait « son mérite » vers l'*Enseignement primaire supérieur*, qui permettait d'accéder aux les carrières « moyennes » (employé de bureau, contremaîtres, agent des administrations). Et si de nouveau il se distinguait par son excellence, il pouvait entrer à 16 ans à l'*École Normale* et devenir lui-même un *instituteur*, comme son « maître ». Si là encore, il était le *primus inter pares*, le « premier parmi ses pairs (ses égaux) », il pouvait entrer à 18 ans à l'*École Normale Supérieure* pour devenir *professeur des Écoles primaires supérieures* ou, plus tard, *Directeur d'École Normale* ou *Inspecteur du primaire*. L'attachement des institutrices et instituteurs à l'école de la République se comprend aisément. Comme le souligne François Dubet, ils ne pouvaient que croire à la réalité de la méritocratie républicaine, leur parcours en portait témoignage :

L'élitisme républicain permettant à ceux qui le méritent de s'élever était une affaire de justice sociale et une nécessité politique, il devait donner à la République les « sous-officiers » dont elle avait besoin. L'ascenseur social montait donc parfois très haut, mais d'autant plus haut que ceux qui l'empruntaient étaient rares et très sélectionnés. Les autres élèves, de très loin les plus nombreux allaient là où leur sexe et leur classe sociale les destinaient puisque, dans une large mesure, l'orientation et le tri scolaire étaient joués avant même que les élèves entrent à l'école. Cela n'empêche pas que se soit forgée une légende dorée de l'école républicaine selon laquelle tous les élèves méritants pouvaient s'élever grâce à l'école, légende entretenue par les quelques élèves qui ont bénéficié de l'élitisme

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

républicain et dont beaucoup sont devenus instituteurs et cadres moyens, les élites dirigeantes étant plus souvent passées par le petit lycée « bourgeois ».⁵⁷

L'illusion méritocratique était confortée par les très rares élèves passant du réseau primaire au réseau secondaire, les *boursiers* de l'enseignement secondaire, ces « oblates », dit Bourdieu, « prédisposé[s] à défendre l'institution, avec la dernière conviction »⁵⁸. Et Ferdinand Buisson disait déjà en 1910 que les bourses ne sont que des « exceptions consolantes », « propres à faire oublier l'injustice foncière qui reste la règle générale »⁵⁹.

À l'intérieur de chaque réseau, le fonctionnement semblait démocratique, égalitaire et méritocratique. Le « meilleur » était le « *primus inter pares* » ; la réussite scolaire semblait gagée sur le seul mérite individuel. Mais l'organisation d'ensemble était « aristocratique », élitaine et ségrégationniste. Les élèves étaient triés avant l'entrée à l'école, sélectionnés pour l'un ou l'autre réseau en fonction de leur origine sociale. On ne se mélangeait pas. Comme dit Dubet :

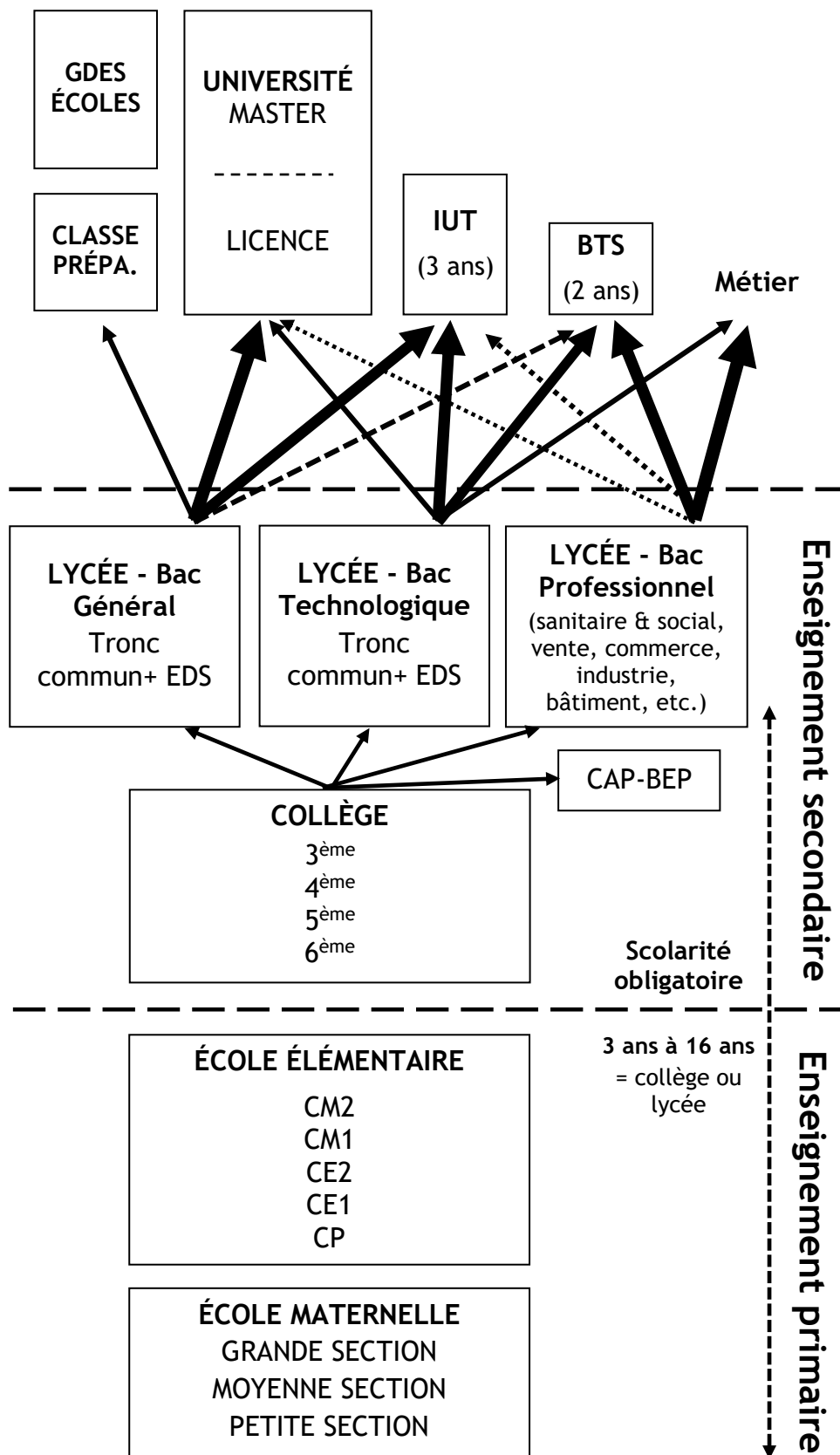
L'élitisme républicain des pères fondateurs de l'école laïque n'était nullement assimilable à un projet de mobilité sociale.⁶⁰

La face objective de l'école aujourd'hui : un système divisé en degrés et filières, en charge de la distribution et de la sélection

Après 1945, l'ancienne organisation n'est plus tenable. La demande de poursuite de scolarité dans le secondaire se fait de plus en plus pressante. Et, surtout, l'École française est si malthusienne qu'elle s'avère incapable de répondre aux besoins de la nation portée par le développement économique des « Trente Glorieuses ». La France manque d'ouvriers qualifiés, de techniciens, d'ingénieurs, de cadres, de savants. Le système hérité de la IIIe République est à bout de souffle, il faut « moderniser ». La scolarité est portée à 16 ans en 1959. Le processus d'unification des structures est lancé. Il aboutit en 1977 à la création du « collège unique » et se poursuit avec le « lycée de masse » au début des années 80.

Aujourd'hui, tous les élèves entrent dans un système unifié (voir schéma page suivante). L'École se veut école de « l'égalité des chances » (accès de tous à une même école) et école de « l'élitisme méritocratique ». C'est l'invention de « l'égalité méritocratique des chances ».

Un système divisé en degrés et filières⁶¹



Pour François Dubet, l'école fonctionne comme une **distillerie sociale** :

L'école de masse accueillant tous les élèves, elle les trie désormais selon un processus de distillation continue, de « raffinement », en fonction des résultats, des filières, des options, tout au long des parcours scolaires (...) Nous savons que ce sont globalement les mêmes élèves qui triomphaient dans l'école républicaine et qui triomphent aujourd'hui dans l'école démocratique de masse. Mais alors que les inégalités étaient inscrites dès le départ dans l'école républicaine aux systèmes séparés, elles sont maintenant produites par l'agrégation de « petites inégalités » qui se renforcent tout au long des parcours et des épreuves scolaires.⁶²

Ce qui explique

... que deux élèves relativement proches en cours préparatoire se retrouveront douze ans après, l'un dans une classe préparatoire, l'autre dans une formation professionnelle qu'il n'a pas choisie.⁶³

La force de Bourdieu est d'avoir montré que cette « distillation » reproduit en fait *ce qui est au départ* (les inégalités sociales) pour le rendre légitime *à la sortie*. L'École transforme le fait en droit. Les inégalités sociales sont naturalisées : les différences de position résultent uniquement du mérite individuel. Les élites sociales semblent ne devoir *leur place* qu'à leurs talents et à leurs efforts, constatés et authentifiés par le diplôme délivré par l'école.

La rhétorique de l'*égalité des chances* masque la fonction de tri, de sélection et de distribution qui constitue la **face objective** du système scolaire. Tous les élèves accèdent au même système scolaire (égalité), mais un système qui, loin d'être homogène, les trie, les sélectionne et les distribue dans des filières, elles-mêmes hiérarchisées.

Bien avant *La tyrannie du mérite* de Sandel⁶⁴, des auteurs comme Marie Duru-Bellat et François Dubet ont montré les effets délétères de la compétition méritocratique. Avec d'un côté l'arrogance des gagnants, sûrs de mériter leurs succès et de l'autre, la sécession des élites, convaincues qu'elles *ne doivent rien* à ceux qui n'ont « pas de mérite » et qui n'ont rien fait pour en avoir, et qui sont

... à la fois culturellement libéraux et socialement favorables au "nouveau monde" économique qui leur ouvre les bras (...) plus savants, plus "cultivés", plus démocrates et plus confiants.⁶⁵

Et de l'autre côté, l'humiliation et le ressentiment des perdants ; et la sédition des « vaincus de l'école démocratique de masse » qui

... basculent vers l'absentéisme politique, le nationalisme, le culte des hommes forts, la défiance envers la démocratie, l'hostilité aux immigrés et aux plus pauvres, les populismes et l'extrême droite.⁶⁶

Ou qui se

... sentant méprisés par les vainqueurs, les "sachants", les experts, les "cosmopolites" (...) retournent alors les valeurs de l'école contre elle-même puisque l'école ne leur a pas donné ce qu'elle promettait.⁶⁷

L'articulation des fonctions de l'école dans la forme scolaire contemporaine

Tant que le système scolaire était « formé par la juxtaposition d'écoles différentes et séparées, correspondant grossièrement aux grandes divisions sociales », « la fonction de sélection de l'école » pouvait « être gérée sur un mode relativement "harmonieux" »⁶⁸. Chaque réseau accueillait un public homogène contrôlé par l'institution qui « restait fermée à la compétition de la mobilité sociale » ; « les attentes des enseignants, des élèves et de leur famille étaient ajustées, au point que s'est formée peu à peu l'image d'un âge d'or scolaire »⁶⁹. Mais :

Avec la massification scolaire, tout a changé et ces trois fonctions ont été conjointes, mêlées, contradictoires et probablement de plus en plus. Les tensions que le système régulait par des ordres scolaires rigides se sont déplacées au cœur même de l'expérience des acteurs.⁷⁰

L'institution n'apparaît plus comme un « bloc » de fonctions intégrées, mais comme une construction relativement instable.⁷¹

Aujourd'hui, la forme scolaire est massivement dominée par la fonction de distribution, la logique de la sélection et de l'utilité, qui entre en contradiction avec les fonctions d'éducation et de socialisation.

Avec la « massification le « sale boulot » sélectif est entré au lycée ; il devient de moins en moins facile d'accuser la société lorsque la sélection se fait intramuros. Dans les lycées de l'élite, on pouvait à la fois enseigner à de bons élèves préalablement triés et accuser l'injustice sociale fermant les portes du lycée à la masse des enfants « méritants ». Ce n'est plus aussi facile.⁷² [nous soulignons]

L'école n'apparaît plus comme une institution gouvernée par des valeurs partagées et organisée par des normes et des rôles sociaux, mais comme traversée par des logiques contradictoires, qu'il appartient aux élèves de combiner et de hiérarchiser. Ce qui nous conduit au point suivant : **la face subjective du système scolaire.**

Troisième partie

Comprendre les élèves des classes technologiques

La sociologie de l'expérience scolaire

-

(II) La face subjective de l'expérience scolaire

L'analyse minutieuse de l'expérience sociale des individus m'a conduit à admettre comme une évidence le fait que chacun de nous est porté par plusieurs logiques d'action. Chacun de nous est multiple. (...) Dans un registre, nous agissons en fonction de notre **intégration** et de notre **socialisation**, nous accomplissons les **habitus** et les **programmes** que nous avons **intériorisés**. Mais nous sommes aussi des **acteurs stratégiques** qui visent des objectifs. Enfin, nous sommes des **sujets** qui essaient de se « réaliser » et de se « vivre » comme les maîtres de leur action.

Ces **trois logiques** sont socialement déterminées, elles induisent des conceptions du monde social et nous sommes tenus de les hiérarchiser, de les combiner et de nous produire nous-mêmes en construisant notre expérience et notre identité. Si nous ne maîtrisons pas les conditions de nos expériences sociales, nous sommes « obligés » de les construire en fonction des épreuves, inégalement réparties, que nous devons résoudre. [nous soulignons]

François Dubet, « Sociologue de l'expérience sociale »⁷³

Les fonctions institutionnelles (*éducation, socialisation, distribution*) forment la face objective du système. Il reste à comprendre la face subjective, **les logiques d'acteurs**, c'est-à-dire comment les élèves font face à ces diverses fonctions.

Fonctions institutionnelles		Logiques d'acteurs
Éducation	↔	Subjectivation
Socialisation	↔	Intégration
Distribution	↔	Stratégie

Face à la fonction d'*éducation*, l'élève s'inscrit dans une **logique de subjectivation**. Il s'agit pour l'élève de se construire comme *sujet* : soit comme un intellectuel s'appropriant la culture scolaire, quand l'ajustement entre l'école et l'élève se fait « naturellement » ; soit comme se tenant à distance du système scolaire (la vraie vie est ailleurs) quand la culture scolaire ne semble pas capable donner un sens subjectif fort à ses études⁷⁴ ; soit comme rebelle qui refuse les stigmates et les jugements scolaires qui l'invalident, et qui combat avec plus ou moins de violence le monde scolaire⁷⁵.

Face à la fonction de *socialisation*, les élèves se retrouvent dans des **logiques d'intégration**. Ils doivent combiner les exigences (attentes et normes) de la vie scolaire, de la vie familiale et de la vie juvénile (le groupe des pairs, les amitiés et les amours). Cet équilibre est facilement assuré dans le cas des « Héritiers », dont « l'"habitus" et le capital culturel » forgent « une proximité et une continuité entre la culture familiale et la culture scolaire », pour lesquels « le sens des études est vécu comme allant de soi »⁷⁶ et l'avenir assuré. Les bons élèves négocient leur liberté avec leurs parents (« fais ce que tu veux du moment que tu as le bac avec mention ») ; le lycée les laisse mener leur vie juvénile, la compétition suffisant à assurer le contrôle social. Pour les autres, le clivage est « profond entre leur vie scolaire et leur vie juvénile », « leur problème est de survivre dans le système », « ils sont socialisés à côté de l'école plutôt qu'ils ne le sont *dans* l'école ». Quant aux « élèves les moins bons et qui sont aussi les moins favorisés socialement », ils « construisent leur expérience *contre* l'école »⁷⁷.

Face à la fonction de *distribution*, les élèves développent une **logique stratégique**. L'école est vue comme un lieu d'opportunités (avoir un métier). Les « meilleurs » élèves et leurs familles, l'élite scolaire des « grands lycées » sont des experts des arcanes de l'orientation et des parcours scolaires (choix d'établissements, d'options, de loisirs « utiles »). Les bons élèves s'efforcent d'optimiser leurs ressources, calculent au plus juste les coûts et les bénéfices, mesurent leur travail à l'aune des coefficients attribués aux diverses matières et des notes qu'il « faut assurer ». Les « nouveaux lycéens », ceux du lycée de masse, « se comportent comme des employés ritualistes »⁷⁸ (« avec le bac on n'a pas beaucoup, sans le bac on n'a rien »), les « moins performants et souvent moins favorisés vivent leur scolarité sous la forme d'un ajustement minimal »⁷⁹, pour ne pas tout perdre :

"Le bac, c'est rien du tout et, quand on a un bac G, on n'a plus rien, c'est nul"... [Ces élèves] sont pessimistes. Le BTS est sélectif et paraît trop dur. La fac, c'est l'échec presque assuré. Le bac ne définit ni un niveau de culture ni un niveau de spécialisation professionnelle. Uniquement un moyen d'échapper au chômage, de se placer un peu plus favorablement sur le marché de l'emploi.⁸⁰

On l'a dit, l'institution scolaire n'apparaît plus « comme un "bloc" de fonctions intégrées, mais comme une construction relativement instable »⁸¹. Les élèves, comme l'école, sont traversés par des logiques plurielles. « Au fur et à mesure que les logiques de l'action se séparent et se distinguent, elles transforment l'action en problème »⁸². Car, dans cette nouvelle donne, c'est aux élèves qu'il appartient de trouver les équilibres, de combiner et de hiérarchiser ces logiques. Comment articuler « les logiques d'action afin d'en avoir la plus grande maîtrise possible » ?

Comment se constituer comme un acteur et comme un sujet ? C'est la question que se posent les élèves et les enseignants quand ils s'interrogent sur les manières de se motiver et, au-delà, quand ils essaient de donner un sens et une cohérence à leurs pratiques.⁸³

Dubet explique que **la qualité de l'expérience scolaire** d'un élève résulte de sa plus ou moins grande capacité à faire correspondre la face objective et la face subjective de l'expérience scolaire, de sa capacité à ajuster ses actions aux contraintes objectives, en **mobilisant les ressources** dont il dispose.

On retrouve alors la question des inégalités sociales et la théorie de Bourdieu sur le rôle du capital *social*, *économique*, et *culturel*. Les « Héritiers » n'ont pas vraiment de mal à harmoniser leur désir d'accomplissement personnel avec la culture scolaire et les contraintes objectives de la vie scolaire.

Les « bons lycéens » arrivent aussi, en général, à trouver un équilibre, mais ils sont inquiets, sinon anxieux, car pour eux « rien n'est acquis ni tout à fait naturel » ; bien que largement issus de catégories privilégiées, pour eux, « le succès n'est pas garanti, loin de là, et... il n'est pas rare qu'un frère ou une sœur ait dû s'orienter vers des études courtes »⁸⁴. Ils ne se perçoivent pas comme une intelligentsia. Ils aiment les cours présentant un intérêt intellectuel pour eux-mêmes, mais ils doivent choisir et donnent la priorité aux cours « utiles » et « efficaces » pour réussir.

Enfin, pour les autres, l'ajustement est soit minimal (sauver ce qui peut l'être), ce sont les perdants ; soit impossible (résignation ou rébellion), ils ont déjà tout perdu, ce sont les vaincus.

D'une manière ou d'une autre, tous les élèves sont confrontés à ces mêmes logiques institutionnelles (*éduquer, socialiser, distribuer*) et à ces mêmes logiques d'action. Mais si pour les uns l'expérience scolaire est assez paisible, voire heureuse, pour les autres, c'est une épreuve.

1. « Vrais lycéens », « bons lycéens » et « nouveaux lycéens »

François Dubet construit une typologie des élèves qui « ne doit pas être considérée comme une typologie rigide », mais comme correspondant à une « gradation des expériences scolaires », « à des continuités subtiles », non à « des types proprement dits »⁸⁵.

Dans les *Lycéens*, Dubet dégage quatre idéals-types : « *les vrais lycéens* », « *les bons lycéens* », les « *nouveaux lycéens* » et les « *futurs ouvriers* ». Nous ne nous arrêterons que sur les trois premiers qui concernent les lycéens des classes générales et technologiques du lycée, le quatrième s'appliquant aux élèves des lycées professionnels.

Pour décrire la logique d'action correspondante à chaque idéal-type, Dubet convoque plusieurs modèles sociologiques différents (Bourdieu, Boudon, Goffman), ce qu'on lui reproche en l'accusant de tomber dans une forme de syncrétisme sociologique. Ce à quoi Dubet répond que c'est seulement parce qu'il y a des sociologies qui décrivent mieux que d'autres telle ou telle logique d'action des acteurs :

Il y a deux manières principales de « faire » de la théorie sociologique. La première, la plus élégante et la plus académique, est de partir de la théorie elle-même, des grandes œuvres, afin de construire ses propres cadres. La seconde consiste à partir de problèmes empiriques afin de se demander quelles réponses théoriques ils appellent. Cette voie est la mienne... [parce que] les acteurs que j'observe me semblent s'inscrire dans plusieurs rationalités, dans plusieurs logiques ; ils ne sont **jamais totalement réductibles au paradigme** d'une théorie pure. C'est un point que Weber avait d'ailleurs souligné en proposant une typologie des types d'action et de légitimité, sachant que **chaque sujet peut les mobiliser tous**. Pour autant, ceci ne peut conduire à un syncrétisme sans principe, mais invite à proposer une articulation qui soit elle-même une théorie cohérente.⁸⁶ [nous soulignons]

Les « vrais lycéens »	Les « bons lycéens »	Les « nouveaux lycéens »
Les héritiers (Bourdieu)	Les acteurs rationnels (Boudon)	Les marginaux (Erving Goffman)
Sociologie de la reproduction <i>La société comme champ de bataille</i>	Individualisme méthodologique <i>La société comme marché</i>	Interactionnisme symbolique <i>La société comme théâtre</i>
→ La lutte des classes	→ La lutte des places	→ La lutte des faces
Obtenir une légitimation sociale et subjective	Maximiser son intérêt individuel	Sauver la face et saisir des opportunités
← ———— Socialisation dans l'école		————— → Socialisation contre l'école

Les « vrais lycéens »

Les « vrais lycéens » ressemblent aux héritiers de **Pierre Bourdieu** et fréquentent le « vrai lycée »⁸⁷, celui d'avant la massification scolaire des années 80-90. Peu nombreux, ils sont l'élite scolaire et d'abord les enfants de l'élite sociale, c'est-à-dire des parents possédant un capital culturel, scolaire, social (les réseaux de relations personnelles) très élevé et un capital économique confortable. Les « vrais lycéens » sont conscients de former une caste (ils s'affirment comme tels) dont l'école assure la **reproduction**. Pour ces élèves (et leurs parents) l'enjeu est de conserver leur **position dominante** et de la **relégitimer** à chaque génération grâce à l'école.

Si la société est un espace conflictuel, un champ de bataille, dont l'enjeu est la préservation ou la conquête des positions dominantes, l'école est le pivot des stratégies de légitimation des inégalités. L'école est stratégique parce que les classements scolaires fondent les classifications sociales et légitiment la distribution des avantages, des privilèges, c'est-à-dire les inégalités réputées justes parce que fondées sur le talent personnel et le « mérite scolaire ».

Les « vrais lycéens » se perçoivent comme la future intelligentsia. L'école n'est pas seulement pour eux simplement utile pour l'avenir et comme milieu de la vie juvénile, ils affirment son rôle éducatif et intellectuel. Ils correspondent aux descriptions de la sociologie classique, ici Bourdieu, qui soulignent que les diverses logiques se renforcent mutuellement, tendent à se confondre et « se cristallisent dans un rôle que les élèves doivent intérioriser comme un support de leur personnalité »⁸⁸.

Mais la sélection est toujours présente :

Dès que la demande de place dans les bons lycées excède l'offre, dès que la compétition scolaire se durcit, les élus ne peuvent plus tellement percevoir leur position en termes de simple mérite personnel, et ces élèves dévoilent volontiers toutes les stratégies familiales, les relations et les calculs qui leur permettent d'entrer dans le vrai lycée. (...) Le style des héritiers se dégrade doucement parce qu'il se heurte à une sélection scolaire assez vive. (...) Dans cette compétition pointe une logique utilitariste mettant à mal les « vraies » vocations. "On travaille pour les résultats et le diplôme ; le contenu, on s'en fout un peu".⁸⁹

Les héritiers sont donc porteurs d'un objectif : obtenir une légitimation sociale et subjective, pouvoir se reconnaître et se faire reconnaître comme des intellectuels, reconnaissance qui légitimera leur future position dominante dans la société.

Les « bons lycéens »

Ce sont les lycéens d'après la « massification scolaire ». Au tout début des années 90, le lycée voit arriver « en masse » les enfants des classes moyennes et supérieures (et quelques rescapés des classes populaires)⁹⁰. Les « bons lycéens » sont généralement issus de milieux aisés et fréquentent les meilleures classes des « bons lycées ». Mais ce « ne sont ni des héritiers "programmés" pour se passionner pour leurs études ni des boursiers convaincus de l'utilité de leurs études et de leurs efforts⁹¹ ». Le lycée leur apparaît comme un marché compétitif où il « faut assurer ». Ils ont, comme leurs parents, une bonne connaissance des mécanismes implicites de la sélection :

Tous connaissent l'importance du choix des langues au collège, la tendance à la dévaluation de l'allemand et à la montée en bourse des langues anciennes. Le choix de l'établissement n'a pas été laissé au hasard dans le cas où il arrivait que le collège du quartier ne soit pas perçu comme la meilleure préparation à l'entrée dans le bon lycée. Dans quelques cas, le choix du collège a été commandé par celui du futur lycée, au prix de longs transports quotidiens et, même, de déménagements. (...) Les parents possédant les studios ou des appartements proches sont rationnellement utilisés. Les élèves expliquent que, dès le collège, leurs parents ont multiplié les interventions, appels contre les redoublements, changements d'établissements, voyages « intelligents », leçons particulières...⁹²

Ils ressemblent à ceux de nos élèves, plutôt issus des classes moyennes et supérieures qui, dès le mois de janvier, sont obsédés par Parcoursup et la meilleure stratégie à adopter. Leurs parents sont souvent des managers de scolarité. Et l'on voit même apparaître aujourd'hui des officines proposant des coachs et des « packages » pour accompagner les élèves dans la construction de leur projet et leur stratégie sur *Parcoursup*. Ils se comportent en « consommateurs d'école »⁹³.

Pour les « bons lycéens » il s'agit de **maximiser leur intérêt personnel** :

[Ces] élèves développent des attitudes instrumentales, calculent au plus juste les coûts et les investissements escomptés en fonction de l'utilité attendue des études. Le prestige des filières et le jeu des coefficients organisent le travail scolaire et les attentes à l'égard des enseignants. Dans ce système, seule une minorité des élèves a la chance de poursuivre des études conformes à ses goûts. La plupart choisissent d'abord les filières et les disciplines « rentables » en fonction des ressources dont ils disposent.⁹⁴

Ils sont ainsi dans une logique d'adaptation instrumentale au système tel qu'il est. Et dans la mesure où « les études représentent un investissement d'effort et de travail, en vue d'obtenir quelques bénéfices en matière de diplômes et de qualifications »⁹⁵, ce qu'ils attendent de l'école et des enseignants, c'est

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

« l'efficacité », c'est-à-dire des cours solides et un entraînement méthodologique leur permettant de réussir au baccalauréat et dans leurs études ultérieures.

La sociologie qui décrit le mieux leur logique d'action est ici celle de **Raymond Boudon**, fondée sur l'*individualisme méthodologique*⁹⁶.

Chez Bourdieu, les rapports de classes sont au cœur de la description. Les inégalités scolaires proviennent du fait que les « vrais lycéens » héritent de leur famille des ressources culturelles (livres, visites...) et une vision du monde (respect pour le savoir académique, projection dans l'avenir...) en adéquation avec les exigences de l'école, ce qui n'est pas le cas des autres élèves. En ignorant ces différences, l'école légitime les inégalités. Elle affirme que la réussite ne dépend que du mérite et justifie ainsi « les différences de classes dans un système verrouillé par les rapports de domination »⁹⁷.

Chez Boudon, les acteurs rationnels sont au cœur de la description. La société est pensée ici comme un marché concurrentiel.

Les inégalités de scolarité résultent, selon lui, de l'agrégation d'une multitude de comportements individuels qu'il s'agit de comprendre. Pour cela, il faut analyser le comportement des acteurs en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent : ils usent d'une rationalité certes limitée (du fait de leur position particulière qui limite leur perception des réalités), mais réelle. Ainsi un observateur extérieur peut retrouver les « bonnes raisons » qu'ils ont d'adopter tel ou tel comportement. Les choix scolaires découlent d'un calcul de type coût/avantage : avant de s'engager dans un cursus, les élèves en évaluent les bénéfices, les inconvénients présents et futurs (financiers ou psychologiques, espoirs de mobilité sociale, etc.), et les risques (échec scolaire, chômage).⁹⁸

Dans cette perspective, il est crucial d'apporter aux élèves et aux parents toute l'information dont ils ont besoin pour effectuer leur choix qui, se faisant toujours dans un contexte social donné, intègre les valeurs et les espérances de réussite par rapport à l'investissement demandé : « une scolarité à l'université n'apporte pas le même bénéfice à un jeune de milieu aisé, et à un jeune issu de milieu populaire » qui choisira plutôt « des études à la fois moins longues, moins coûteuses et moins risquées (risque d'échec si on a fréquenté une filière moins adaptée aux études longues, risque de s'éloigner de son milieu social...) »⁹⁹. Les inégalités scolaires ne résultent pas des rapports de classe et de domination, mais de l'opacité du fonctionnement de l'institution. Il y a d'un côté les *initiés* qui disposent de toutes les informations, connaissent par cœur les rouages et enjeux des orientations, des choix d'options, de spécialités, à savoir les parents des classes supérieures et les enseignants, véritables experts et stratèges en ce domaine. Et de l'autre côté, ceux qui ignorent l'envers du décor et se fient

naïvement au discours de « l'égalité des chances » porté par les enseignants, à savoir les milieux populaires. Pour lutter efficacement contre les inégalités, il faudrait d'abord que tous aient accès à une information transparente, honnête et complète.

Le modèle de la **lutte des places** dans un univers de compétition et de concurrence se substitue à celui de la **lutte des classes**. Il est solidaire de la rhétorique de « l'égalité des chances », dominante depuis les années 90.

Les « nouveaux lycéens »

Ils sont issus du monde des ouvriers, des employés et des petits commerçants. Ils correspondent en gros à nos élèves de STMG. Leur passé scolaire est très souvent chaotique. Beaucoup sont en retard ; beaucoup ont été affectés « là où il y avait de la place », ils n'ont choisi ni leur filière ni leur établissement. Si leurs parents voient la possibilité du baccalauréat comme une ascension, eux n'y croient pas. Ils ont l'impression d'une « chute » scolaire. Leur ressentiment contre l'école s'amplifie quand ils comprennent que leur orientation ne leur laisse pratiquement aucune chance d'atteindre le métier qu'on leur a fait miroiter lors de leur orientation¹⁰⁰. Ils se sentent piégés. Les contacts avec les entreprises lors des stages leur font souvent « l'effet d'une douche écossaise », ils « ne s'imaginent pas occuper les emplois répétitifs et peu qualifiés qui leur seront ouverts »¹⁰¹ :

Ils se perçoivent comme les perdants d'un marché scolaire qui leur délivre une monnaie peu fiable. Leur capacité à se projeter dans un avenir professionnel devient faible et les études ont alors pour utilité d'éviter la chute et l'exclusion sociale.¹⁰²

Pour rendre compte de l'expérience des élèves des séries technologiques, la sociologie d'Erving Goffman (l'interactionnisme symbolique¹⁰³) est ici plus pertinente. La société et l'école ne sont plus pensées selon la métaphore du champ de bataille ou du marché, mais selon celle du **théâtre**, où chacun doit jouer son rôle avec une préoccupation majeure : **ne pas perdre la face**. Ce qui se joue d'abord, est de l'ordre de la reconnaissance. La **lutte des faces** se substitue ici à la lutte des classes et des places. François Dubet montre que dans le cas des « nouveaux lycéens » cela se manifeste par une sensibilité exacerbée à tout ce qui pourrait apparaître à tort ou à raison comme une marque de mépris :

La culture et l'intégration du groupe juvénile sont fort éloignées des normes académiques. Aussi éprouvent-ils des difficultés particulières pour construire efficacement leur métier d'élève. Ils attendent beaucoup des relations pédagogiques et de la **personnalité des enseignants** qui leur permettent, pensent-ils, de se « motiver ». Bien sûr, les « nouveaux lycéens » sont à la fois **dépendants** des normes scolaires **et incapables de les maîtriser** ; ils sont simultanément

intégrés et exclus. C'est chez eux que l'expérience scolaire peut être perçue comme une menace contre la personnalité, **c'est chez eux que le thème du mépris est le plus fort.**¹⁰⁴ [nous soulignons]

Socialisation *dans*, à côté et contre l'école

La **socialisation** des « vrais lycéens » se fait largement par et **dans l'école**. Ils peuvent se reconnaître dans la culture scolaire et affirment qu'ils se forment personnellement grâce à elle. Pour les « bons » lycéens, c'est déjà moins vrai, leur socialisation se fait à côté de l'école, dans le groupe juvénile (camarades et amis) ; les milieux scolaire et juvénile sont séparés, mais pas en opposition, car l'école reste le moyen d'assurer l'avenir confortable.

Si les « nouveaux lycéens » se socialisent comme « les bons lycéens » **à côté de l'école**, leur expérience scolaire est cependant bien différente. Ils n'attendent pas grand-chose de l'école, si ce n'est d'éviter le chômage, et ne voient pas par quel miracle la culture scolaire, associée à leur échec, pourrait être le vecteur de la réalisation personnelle.

Dès lors, non seulement il devient difficile de construire l'expérience scolaire, de se vivre pleinement comme un acteur de l'école, mais plus encore cette expérience peut être perçue comme menaçante et « dangereuse ». En effet, ces élèves sont placés au centre du paradoxe d'une école de masse démocratique et sélective à la fois. Leur échec et leur relégation **affectent profondément leur image de soi et leur dignité.** (...) Subjectivement, ces collégiens, ces lycéens ou ces étudiants ne sont plus des élèves, ce sont des jeunes qui ne participent pas au destin qui leur est tracé, ils conçoivent l'école comme un décor et se préservent ainsi le plus possible des jugements scolaires.¹⁰⁵ [nous soulignons]

Dans les situations individuelles ou collectives massivement dominées par l'échec et la relégation scolaires, l'élève ou le groupe des élèves « ne se construit pas à côté, mais **contre l'école** » :

Il s'opère une sorte de renversement des valeurs scolaires. Ces élèves rejettent ce que l'école privilégie, refusent de reconnaître des normes qui "abaissent" les élèves. **Parce qu'ils sont en situation d'échec et se sentent humiliés par l'école** qui ne peut leur donner qu'une image dévalorisante d'eux-mêmes, ils choisissent de défendre leur dignité en créant, dans la communauté des garçons en particulier, une hiérarchie de valeurs qui renverse celle de l'école. Autrement dit, tout se passe comme si, ne pouvant pas être un bon élève, il ne restait qu'à choisir d'être un mauvais élève contre l'école. C'est une affaire de dignité. Le leader du groupe de jeunes est alors celui qui ne se "compromet" pas avec les enseignants, celui qui ne se laisse pas faire et pas impressionner par les punitions, celui qui peut devenir

violent et régler ses comptes lui-même contre un enseignant qui l'aurait humilié devant la classe.

Ces violences sont une manière de **résister à l'incorporation des identités négatives** que peut imposer l'école. Pour **garder la face devant les camarades**, **l'élève refuse de se plier aux règles du jeu**, il répond à l'enseignant, il peut le menacer, appeler à la rescousse les aînés qui ont quitté l'école, il peut aussi se venger sur la voiture de l'enseignant. Il terrorise les bons élèves considérés comme des "bouffons" et des "collabos". Dans la plupart des cas, les élèves s'appuient sur le silence ou le soutien de leurs camarades, car il n'est pire faute que de passer de l'autre côté, c'est plus que de la "lèche", c'est de la trahison.¹⁰⁶ [nous soulignons]

Quand l'humiliation s'ajoute à la reproduction

Ces élèves se savent déjà déclassés. Mais « la situation la plus intolérable qu'il soit donné à vivre à un élève est celle dans laquelle son travail ne paie pas »¹⁰⁷ :

Quand l'élève travaille, quand il pense répondre aux attentes des enseignants sans que ses performances en soient améliorées, la fiction de la valeur travail s'effondre à ses yeux. Si cet élève travaille autant que ses camarades tout en réussissant moins bien qu'eux, et cela de façon répétée, c'est qu'il n'est pas égal à ses camarades, c'est qu'il est « bête ». Il s'expose alors aux moqueries, à l'apitoiement et surtout à son autodévalorisation.¹⁰⁸

Les élèves usent alors de deux stratégies pour tenter de sauver la face : ne plus jouer le jeu ou exiger le rétablissement de l'équivalent travail-salaire (c'est-à-dire la note).

1° Sortir du jeu. Pour « maintenir, à ses yeux, son égalité, le choix le plus rationnel consiste à ne pas travailler »¹⁰⁹ :

Dès lors, les mauvaises notes, les orientations scolaires négatives ou humiliantes apparaissent comme un choix du sujet qui aurait décidé de ne pas réussir et qui garde ainsi le sentiment de maîtriser son expérience et sa capacité d'être un sujet. (...) La sortie du jeu (...) est un choix rationnel si l'on admet (...) que l'enjeu essentiel d'un sujet est de garder l'estime de soi, de penser qu'il est un sujet. Dans ce cas, on comprend pourquoi toutes les bonnes raisons de travailler données par les enseignants et les parents ne pèsent guère face à une expérience aussi difficile.¹¹⁰

Ces élèves se retournent bien souvent contre l'institution. Ils « se protègent en renversant le stigmatisme contre les professeurs qui le construisent à travers les jugements scolaires »¹¹¹ :

Pour les élèves concernés, le dilemme est simple : **soit ils acceptent de se reconnaître dans le jugement des professeurs, soit ils agressent le professeur,**

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

invalidant son jugement et sauvant la face. Dans ce contexte, il faut neutraliser le jugement scolaire afin de préserver l'estime de soi et surtout sa position dans le groupe de pairs. Alors, les professeurs sont "méchants", "injustes", "racistes", "incapables" (...) Ce type de tension et de stratégie apparaît nettement à travers la régularité des scénarios de la violence scolaire contre les adultes. L'élève se sent humilié par un enseignant devant ses camarades et doit choisir, en quelques secondes, de **perdre la face ou de la sauver en retournant le stigmate.** Souvent, la situation est tellement tendue que l'élève pense ne pas avoir le choix.¹¹² [nous soulignons]

La sociologie de Goffman (« la lutte des faces ») permet de décrire l'expérience de ces élèves. Contrairement à certains discours convenus, les conflits ne procèdent pas ici de l'affrontement de la culture de l'école et de « celle des jeunes des quartiers difficiles ». Au contraire, « les élèves partagent les objectifs et les valeurs de l'école, et leurs familles plus encore ». Mais ils sont « pris dans la contradiction de l'école démocratique de masse » et se « sentent obligés d'inverser les normes de l'école pour **préserver une bonne image d'eux-mêmes.** »¹¹³

2° Faire semblant. Les élèves qui « ne possèdent pas la capacité de sortir du jeu ou, pour diverses raisons, ne font pas ce choix » « demandent que l'école établisse une adéquation absolue entre le travail produit et les performances réalisées » :

Prenant au sérieux la fiction de l'équivalent travail, ils veulent que leurs performances soient directement sanctionnées en fonction du travail investi et du conformisme scolaire affiché. "La note, c'est comme un salaire." Le travail scolaire est alors défini (...) par le temps qui lui est consacré et par le respect des consignes. Bien sûr, cette définition est parfaitement inadéquate au travail scolaire, mais elle est revendiquée par ces élèves (...) qui affirment que l'équivalence travail/performance doit être assurée par l'école comme une sorte de salaire minimum garanti. Certains élèves deviennent des forçats du travail scolaire afin d'acheter cette garantie au prix d'un conformisme méticuleux, d'un respect scrupuleux des consignes obligeant l'enseignant à sanctionner leur bonne volonté.¹¹⁴

L'école, note Dubet, cède en partie à la demande de ces élèves :

Les exercices scolaires sont prévisibles et formalisés de manière à ce que la pure restitution des leçons garantisse une note moyenne. Le développement du contrôle continu qui répond à d'autres objectifs pédagogiques vise, lui aussi, à sanctionner la régularité et la bonne volonté. (...) D'un côté, on peut considérer que ce sont là des manières d'acheter la paix scolaire. Mais d'un autre côté, **faut-il s'étonner que les élèves s'efforcent d'obtenir des**

garanties si l'on admet qu'ils sont obligés de participer à un jeu dans lequel ils encourent de grands risques ?¹¹⁵ [nous soulignons]

Ces idéals-types (ils ne sont que cela) sont intéressants, parce que la gradation entre les deux extrêmes – se socialiser *dans* l'école vs *contre* l'école – nous donne une grille de lecture du comportement des élèves. Et quand on a la possibilité d'écouter ses élèves parler de leur expérience, on constate qu'ils racontent tout cela de manière presque transparente : ils savent exactement ce qu'ils font, où ils sont, ce que l'institution veut et refuse, ce qu'eux-mêmes veulent et refusent. Grâce aux travaux de Dubet, nous pouvons savoir ce qu'ils savent et comprendre ce que nous ne comprenons pas toujours immédiatement ou interprétons mal.

2. Les trois fils de l'expérience scolaire

Par rapport aux trois fonctions de l'école (*distribution, socialisation, éducation*) les élèves doivent apprendre à combiner les trois fils qui constitueront leur expérience scolaire :

- le **fil de l'apprentissage**. Celui de la logique intellectuelle, de l'intérêt pour la culture.
- le **fil du cheminement**. Celui de la logique institutionnelle, la recherche du diplôme.
- le **fil de la subjectivation**. Celui de la logique psycho-sociale, la quête de la reconnaissance.

Apprendre à combiner ces logiques vaut pour tous les lycéens, les « vrais lycéens », les « bons lycéens » et les « nouveaux lycéens »). C'est ce que Dubet appelle l'*expérience scolaire* qui désigne :

la cristallisation, plus ou moins stable, chez les individus et les groupes, de logiques d'actions différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets¹¹⁶.

Les élèves, comme tous les acteurs sociaux, ne sont évidemment jamais totalement réductibles au paradigme de la théorie pure. Ils restent des « acteurs » qui réfléchissent, agissent, « jamais totalement adéquats à leurs rôles ou à leurs intérêts », ils réfléchissent, agissent pour résoudre des problèmes : ici, combiner et hiérarchiser, selon leur histoire et leur situation, les trois fils de l'expérience scolaire.

La logique de l'apprentissage domine chez les « vrais lycéens »

Pour le « vrai lycéen », il y a une sorte d'évidence de l'école, comme une « harmonie préétablie » (Bourdieu¹¹⁷) entre ses « prédispositions », ses « capacités », et l'ordre scolaire qui les suppose et les cultive ; une harmonie entre sa perception du monde, son *habitus*, hérités de son milieu social, et le champ scolaire qui lui permet de s'accomplir, de se construire comme le sujet qu'il désire être. Les « vrais lycéens » pensent **le travail scolaire comme une œuvre**. Le travail scolaire a du sens dans la mesure où il est perçu comme un travail sur soi. Une élève parlant du lycée comme milieu intellectuel explique :

"Ça a été 3 années excellentes avec des gens géniaux qui faisaient du théâtre, de la création, on peut faire des exposés sur des livres qui ne sont pas purement scolaires"

Et pour elle, le lycée présente un véritable intérêt personnel :

"Ça aide à prendre du recul", notamment à surmonter les difficultés tenant "au caractère peu sympathique de certains profs." (...) "Le prof idéal est efficace et passionnant, il va en profondeur, ne se borne pas au programme".¹¹⁸

Ces élèves s'intéressent aussi à la politique. Les professeurs les décrivent comme des élèves « très intéressés », « cultivés », « ouverts ». Dans les lycées « prestigieux » (très bourgeois), l'enseignant doit conforter les élèves dans leur image d'intellectuels en puissance. Les relations à établir sont d'abord d'ordre intellectuel.

La considération du diplôme n'intervient qu'en deuxième position, parce qu'ils savent que l'école leur permettra d'obtenir les *meilleurs* diplômes et les meilleures places, et la reconnaissance sociale à laquelle ils aspirent : faire partie des élites.

La logique psycho-sociale vient en dernier. Ces élèves sont capables de supporter des enseignants « méprisants », du moment qu'ils sont bons :

"Cette femme est peu avantagée par son physique, elle est mal dans sa peau, mais rien que de l'écouter, ça apporte quelque chose. C'est un phénomène, parce qu'au début elle était tellement intolérante, méprisante, je pouvais plus supporter, je voulais partir. Petit à petit, j'ai essayé de faire abstraction de son côté méchant. Ça forge le caractère. Au début, c'était terrifiant, mais quand on se libère de ça, les cours sont géniaux" (...)

"Ma prof d'histoire est sympa, mais elle raconte des histoires et pas l'Histoire, je voudrais un prof plus austère et plus sérieux"¹¹⁹

Le versant sombre est que ces élèves auront aussi tendance à mépriser « les profs » qui ne sont pas selon eux « à la hauteur », ou pas de la caste parce

qu'habitant en banlieue ou n'ayant pas fait les grandes écoles, et cela jusqu'à la cruauté selon le témoignage d'un groupe d'élèves :

"les profs incompetents sont déprimés, les élèves se moquent d'eux, c'est impitoyable. On fait allusion à des textes qu'ils ne connaissent pas, on essaie de les faire virer." (...) [les élèves] "font sentir aux profs qu'ils sont stupides et dépassés."¹²⁰

Dans ces classes, les relations à établir sont d'abord d'ordre intellectuel. Il faut des contenus à « la hauteur », proposer un enseignement culturellement « exigeant », et renvoyer aux élèves l'image qu'ils sont des « intellectuels » en puissance.

Le prof idéal est efficace et passionnant, il va en profondeur, ne se borne pas au programme. (...). Les bons enseignants sont "honnêtes, ils n'aiment pas les élèves qui bluffent en parlant des livres qu'ils n'ont pas lus" (...) "c'est le fait qu'il soit brillant qui compte, le rapport amical ne se pratique pas..."

Ici, la relation est assez « objective », dépersonnalisée, parce qu'elle est médiatisée par les savoirs.

La logique du cheminement domine chez les « bons lycéens »

Ils calculent la rentabilité des opportunités offertes par l'école, comme nos élèves qui, en classe de Seconde, choisissent leurs enseignements de spécialité (les EDS), ou autrefois les options et filières, en termes de cheminement et de stratégie. Les enseignants sont principalement définis en termes d'efficacité pédagogique :

Les élèves mesurent leur travail à l'aune des coefficients attribués aux diverses matières. Un critère s'impose, celui du travail "payant", et des enseignants se présentent souvent à la classe armés de leur coefficient. Les professeurs jugés peu compétents dans les matières ayant un fort coefficient sont perçus comme de véritables "catastrophes", il n'est pas rare dans ce cas de voir les parents exercer quelque pression sur l'administration. À l'opposé, les professeurs qui enseignent des matières pourvues de faibles coefficients ont souvent l'impression d'attaquer l'année avec un handicap... il est souvent admis qu'ils ne peuvent pas demander une grande attention et qu'une partie de la classe doit pouvoir se livrer à d'autres travaux, préparer des exercices...

Il arrive que les professeurs mis dans cette position ne s'acharnent pas et laissent une part de la classe hors-jeu : "le prof a pris le parti des élèves, puisqu'il y avait des élèves qui n'étaient absolument pas motivés, qui n'en avaient rien à faire et qui ne voulaient surtout rien faire. Alors, au lieu de les embêter, il a dit : allez dans

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

un coin et faites ce que vous voulez, aller en cours si vous voulez, écrivez si vous en avez envie. Il se trouve que c'était un prof très brillant, mais les élèves ne s'intéressaient pas à son cours à cause du coefficient." ¹²¹

Ces élèves ont le souci du travail efficace. Les élèves et les professeurs n'apprécient guère les « sorties » du programme, « le "c'est pas au programme" est aussi fréquent chez les uns que chez les autres »¹²² :

"On voit où il en est par rapport aux autres, on va jamais finir l'année avec lui !" Lucile revient sur le cas du professeur de philosophie de Terminale C [scientifique] qui fait un véritable "show" pour intéresser les élèves alors qu'ils lui demandent de boucler le programme, de rendre des corrigés types de dissertation ou de leur donner le temps de préparer leurs exercices de physique ; "pourtant ils sont impressionnés par son effort". ¹²³

Comme y insiste François Dubet, « rien n'autorise à s'indigner de cette présentation calculée du **travail scolaire** par les élèves » : « nos lycéens se présentent de manière particulièrement réaliste, débarrassés des signes de « classe », de la « gratuité », de tout ce qu'ils considèrent comme un bluff. »¹²⁴ À la différence des héritiers, ils n'ont pas de honte à dire qu'ils ont passé leur dimanche à travailler. La réussite scolaire ne résulte pas pour eux du génie ou d'un don, mais uniquement du « **métier** » — ce « **métier d'élève** » tel que Philippe Perrenoud l'analyse¹²⁵.

La logique psycho-sociale n'intervient qu'en second

Ces élèves souhaiteraient (comme tous les élèves) rencontrer « un enseignant parfait qui les aide à réussir, les intéresse et les aime ». Ils s'accommodent de l'indifférence des professeurs. « Le « prof copain », dit Dubet, « n'est manifestement pas apprécié » ; les élèves ne placent pas « la relation au cœur de leurs demandes »¹²⁶. Le critère central de jugement est l'efficacité pédagogique. Un élève (d'une classe de type HLP) explique : "il y a les profs-profs et les profs humains qui ont des relations avec nous. Avec les profs-gentils, souvent, au bout de deux jours, c'est la merde." ¹²⁷ Et il ne faut pas perdre de temps :

"Il y a beaucoup de temps perdu dans ces matières ; la philo, c'est chiant, des questions comme « Qu'est-ce que l'histoire ou l'inconscient ? », on n'en a rien à foutre, on est obnubilé par la note à prendre, on ne veut pas engager un débat." "le bon prof est clair et il fait travailler."

"La prof de philo, elle veut vraiment l'épanouissement de l'élève, sa conscience. L'élève, il veut savoir faire des dissertations." (...) "on cherche pas un papa-maman, tout ça ; avant tout, un bon prof, c'est un pédagogue." (...) "En terminale, on a un programme à faire, on ne participe pas, on ne pose pas de questions ; poser des questions, c'est mal vu par les élèves." (...) "C'est de la lèche". ¹²⁸

L'intérêt pour les contenus scolaires arrive en dernier

Ces lycéens ne perçoivent pas ce qui dans la culture (mathématique, physique, littéraire, historique, etc.) pourrait donner un sens subjectif fort à leurs études. Seule une minorité des élèves fait des choix conformes à ses goûts. La plupart choisissent d'abord les filières ou options « rentables ». On le voit en fin de Première, quand ils doivent choisir quel enseignement de spécialité abandonner. Ils arbitrent le plus souvent pour « l'utile » contre ce qu'ils aiment. Par exemple, ils avaient pris HLP *en plus* de maths et physique, ils ont beaucoup aimé HLP et aimeraient pouvoir la garder. Mais stratégiquement, ils ne peuvent pas :

De toute façon, dans certaines filières, l'enseignement de la philosophie n'est pas « rentable » en termes d'examen et ne mérite donc pas que l'on s'y engage beaucoup. Lucile parle avec une certaine tendresse de son professeur de philosophie de terminale C [scientifique] qui se donne du mal, qui est "très excité et très sympathique" : il fait des débats avec tout, les bandes dessinées, les séries télévisées, mais ça n'intéresse jamais les élèves, ils révisent leur physique ». [Un autre élève explique :] " c'est un cours comme les math ou la physique, il écrit au tableau, on copie, et voilà, bonjour, au revoir." "C'est un cours comme les autres, on y va pour avoir le bac." ¹²⁹

Cette logique contraint fortement les enseignants. Ces élèves qui veulent ne pas perdre de temps et rechercher l'efficacité sont particulièrement rétifs aux innovations pédagogiques. Ils veulent s'appuyer sur des méthodes et des techniques fiables (c'est encore plus sensible chez les « nouveaux lycéens »).

Ils ne croient pas à l'objectivité des savoirs, « ils se méfient, comme si les idées du professeur n'étaient que des opinions personnelles arbitraires »¹³⁰. Le débat n'a pas « de sens, puisqu'il oppose des opinions et qu'il est truqué aux yeux des lycéens », « l'enseignant en sort toujours vainqueur ». Ils craignent surtout d'être « manipulés » :

"C'est vachement facile pour un prof qui a de la personnalité persuasive d'endoctriner des idées chez nous." "Quand on parle de ces sujets, ils nous ressortent leurs idées." (...) Les élèves tracent un portrait au vitriol des professeurs engagés, y compris ceux auxquels ils accordent une compétence. Tous sont unanimement détestés : le professeur d'espagnol qui ne parle que de la guerre d'Espagne et de Cuba, où "c'est toujours un paradis", comme le professeur d'allemand soupçonné de sympathies fascistes. (...) Cette distance ne signifie pas que les élèves ne s'intéressent pas à toutes ces questions de portée générale. (...) Mais les élèves n'adhèrent pas et ne veulent pas adhérer. Ils discutent, entrent eux, à égalité, mais pas avec les enseignants, car il semble aussi que les débats dans la classe brisent l'unité du groupe, puisque les affrontements pourraient laisser des cicatrices.¹³¹

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

Les lycéens veulent se protéger de l'influence *directe* des enseignants. (...) [ils jugent sévèrement] le professeur engagé et propagandiste : idées fixes, injustice, mépris, bêtise ; "il ne discute pas, il est obsédé, il a toujours raison, c'est des fausses discussions, il gagne toujours." (...) Face à cette volonté de convaincre, les élèves réagissent comme si leur identité était menacée.¹³²

Dans ces classes, il faudra d'abord mettre en avant la dimension « scolaire » pour rassurer les élèves, et les convaincre que ce qu'ils perçoivent comme une perte de temps potentielle et les méthodes proposées ne contredisent pas leurs attentes d'efficacité. Si on arrive à les embarquer, on peut espérer, comme pour les autres élèves, qu'ils trouveront un intérêt personnel dans la culture scolaire au-delà des utilités.

La logique psycho-sociale domine chez les « nouveaux lycéens »

Pour comprendre l'importance que ces élèves accordent au thème de la personnalité du professeur et aux relations personnelles, il faut comprendre pourquoi l'école de masse entraîne nécessairement la honte et l'humiliation des perdants. Dans une école non démocratique, on peut toujours expliquer l'échec scolaire par l'injustice sociale : l'école de la bourgeoisie exclut massivement les enfants des milieux populaires par ses normes et ses principes. En apparence, ce n'est plus le cas dans le lycée « démocratique » qui défend l'égalité des chances et une sélection juste, car fondée sur le seul mérite individuel. Comme le dit Dubet, si le processus de sélection oriente à chaque palier les élèves en fonction de leurs performances, alors l'échec s'explique uniquement par leurs qualités personnelles. Chacun devient responsable de ses réussites comme de ses échecs.

Le **processus de stigmatisation** des perdants n'en est que plus cruel. À l'école, le stigmate ne résulte plus de la projection des normes sociales toujours contestables sur un individu jugé « déviant ». Le stigmate vise le mauvais usage que l'élève est supposé avoir fait de sa liberté, en « n'écouter pas » ses professeurs, en « ne travaillant pas », en « séchant » les cours, en « déconnant », ce que les intéressés sont les premiers à reconnaître, car cela leur paraît vrai. L'explication de l'échec se déplace ainsi des mécanismes sociaux généraux vers les sujets particuliers, de la société vers l'individu :

Quand s'impose l'idéologie de l'égalité des chances (...), l'épreuve de l'individu ne renvoie directement ni aux inégalités sociales, ni aux mécanismes scolaires, ni aux éventuels « dons » des élèves, mais à une série de défaillances personnelles dont la cause appartient aux individus.¹³³

C'est l'école qui définit les règles du jeu – les normes du mérite – auquel les élèves ont l'obligation de jouer, même quand ils sont certains de perdre. L'emprise scolaire, c'est-à-dire la **domination**, est d'autant plus forte qu'elle semble dérivée du principe même de la liberté : chacun doit être le maître de sa vie, chacun doit « pouvoir décider sans contraintes de ses choix, de ses croyances et donc de son destin » ; et « si chacun est libre et placé dans les conditions de manifester cette liberté, chacun devient aussi responsable de ce qui lui arrive. »¹³⁴ Dubet ajoute :

Évidemment, aucun sociologue ne peut croire à la réalité de cette affirmation tant l'acteur et l'action sociale sont déterminés par une culture, une langue, une histoire collective et personnelle, par des contraintes extérieures, par des conditions économiques, etc. Mais en même temps, cette affirmation est sociologiquement essentielle puisqu'elle définit un idéal normatif partagé, selon lequel il est bon d'être « authentique », maître et souverain de soi-même.¹³⁵

Cet idéal normatif - l'autonomie, l'égalité des chances et le mérite - est à ce point intériorisé, que les élèves ne peuvent plus sauver leur image, leur estime de soi, leur dignité qu'en ré-externalisant les causes de l'échec, en les attribuant à la méchanceté des professeurs, leur indifférence, leur mépris et leur volonté de les humilier.

Leur expérience scolaire se définit « par la somme des relations qui les opposent et les lient aux enseignants » et non par « un ensemble de connaissances objectives »¹³⁶. Ils n'ignorent pas l'image du « bon professeur efficace, intéressant et sympathique », mais ce qui prime pour eux c'est d'abord la qualité de la relation¹³⁷.

Ils distinguent ainsi les enseignants « gentils, ceux qui arrivent à "accrocher" les élèves et les "méchants", ceux qui les ont "dégoûtés". Dans leur témoignage, tout est de ce registre : "il n'y a pas beaucoup de profs qui m'ont fait flasher, il faut des profs qui me stimulent vraiment", "cette année, on a un bon prof de maths, il nous motive, alors j'ai un bon niveau", "moi, je travaille pour le prof" ¹³⁸ :

Aux yeux des élèves, la performance dépend tout autant de l'enseignant, de ses qualités humaines, que du travail de l'élève, car l'enseignant possède la capacité de l'écœurer ou de l'encourager.¹³⁹

Le « bon prof » est humain et compréhensif, il donne du courage, encourage et motive l'élève :

"Il faut qu'il soit cool, il faut qu'il nous respecte, qu'il ait un petit humour, mais pas pour nous blesser". Il faut également qu'il répète les explications, "même si c'est chiant pour lui". Il faut que le bon prof permette aussi de poser la "question idiote" (...) "il faut qu'on n'ait pas peur de passer pour un imbécile." "Le prof extra, c'est le prof qui nous permet de parler".¹⁴⁰

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

Le « mauvais prof » est indifférent et méprisant : "il récite son cours, il ne vit pas" ; "il fait son travail pour être payé", "je rentre, bonjour, je fais l'appel, on fait cours, au revoir, on s'en va", il "refuse de s'adapter aux élèves". L'indifférence est ressentie comme du mépris : "Il nous fait sentir qu'on est moins que rien", "il nous pousse pas." ¹⁴¹.

Autant les élèves, peuvent s'extasier sur les qualités d'un enseignant "formidable", "sympa", "adorable"... autant ils peuvent dépeindre des professeurs "sadiques", "méchants", "dégueulasses"... quelques enseignants sont décrits comme des "fous" dont les portraits sont toujours peints dans des teintes psychologiques et passionnelles, avec des scènes d'humiliation, d'indifférence, de bouderie parfois. ¹⁴²

L'enseignant doit donc « obtenir l'adhésion subjective des élèves afin qu'ils entrent dans les univers intellectuels qui leur sont proposés »¹⁴³. Pour qu'ils s'engagent, il doit motiver les élèves, les encourager, les soutenir.

Les bons élèves n'ont guère besoin du sentiment d'une relation particulière aux enseignants (...), car leurs performances n'en dépendent pas. En revanche, les nouveaux lycéens (...) peuvent « faire la différence » grâce à cette relation personnelle qui efface alors les autres dimensions du rapport pédagogique. ¹⁴⁴

Comment motiver ces élèves qui ne sont ni des *héritiers*, motivés par la socialisation familiale, ni des *boursiers*, motivés par l'utilité sociale des études ? Ils pourraient l'être idéalement « par l'intérêt intellectuel des études parce qu'elles leur ouvrent des mondes nouveaux, parce qu'elles permettent de "grandir", de se révéler à eux-mêmes »¹⁴⁵, mais pour cela, il faut d'abord les gagner :

La plupart des enseignants rencontrés pensent que la seule technique sûre est d'être soi-même motivé, d'être pleinement engagé dans son travail et dans les relations avec les élèves. Ce sont les vertus « magiques » de la personnalité qui se substituent à la magie de l'institution. « **Il faut s'intéresser aux élèves pour qu'ils s'intéressent au cours.** » Il faut y croire, il faut faire du « théâtre », il faut les capter, détendre l'attention, la ressaisir, il faut trouver les trucs et les anecdotes qui fonctionnent, car **tout se passe comme si les élèves ne rendaient en motivation que ce que l'enseignant leur donne.** Bien des professeurs se perçoivent comme des comédiens qui arrivent fatigués à l'heure du spectacle et qui, malgré eux, se mettent à vivre pleinement dès que le rideau se lève. Pour faire cours, pour que ça fonctionne, il faut être en forme et, comme au spectacle, on sent immédiatement si le public « marche ». Quand il adhère, c'est alors un bonheur parfait, un sentiment d'accomplissement et de reconnaissance toujours renouvelé à travers le silence et le regard des adolescents, et la plupart des enseignants n'osent pas parler de cette expérience intime de réalisation personnelle : crainte

de paraître immodeste ou « hystérique », et surtout crainte d'humilier les collègues pour lesquels la même expérience est un désastre personnel toujours recommencé. (...) Les élèves aiment ou détestent autant les professeurs traditionnels que les adeptes des méthodes actives, autant les jeunes que les vieux, autant les enseignants sévères que les enseignants « cool »... Certains séduisent d'emblée, d'autres sont chahutés tout au long de leur vie. La seule règle est que **les élèves s'intéressent aux professeurs qui s'intéressent à eux tels qu'ils sont, et non pas tels qu'ils devraient être, qui ont des ambitions pour eux sans les écraser, qui les considèrent comme des individus tout en étant justes et en veillant à préserver l'unité de la classe.** Ce qui appelle un ensemble exceptionnel de vertus, de qualités non réductibles à un apprentissage de techniques et de méthodes. Plus encore, ces techniques et ces méthodes ne sont efficaces que dans la mesure où elles « collent » à la personnalité des individus qui les mettent en œuvre. Cela explique sans doute pourquoi les professeurs ne croient pas trop aux techniques pédagogiques et préfèrent les « bricoler » tout au long de leur vie plutôt que de s'abandonner *a priori* à leur rationalité. Il ne s'agit pas seulement d'une image romantique du métier, mais d'une expérience pratique.¹⁴⁶ [nous soulignons]

Dans ces classes, la qualité de la relation est décisive. L'enseignant doit **s'interdire absolument** tous les micro-comportements, les micro-mots, qui ajouteraient de la **disqualification**, de l'**humiliation**. L'enseignant est engagé, *volens nolens*, dans une relation très subjective, très personnelle. C'est à cette condition qu'il peut embarquer les élèves, aller plus loin avec eux, les voir petit à petit manifester un intérêt réel pour la culture philosophique, et médier la relation de façon plus objective, c'est-à-dire par les savoirs.

Sans surprise, la logique du cheminement vient au second rang

Les élèves des séries technologiques sont conscients d'avoir plus ou moins échoué, de ne plus maîtriser leur destin¹⁴⁷. Ils essaient de développer des stratégies pour limiter « la casse », « perdre le moins possible », éventuellement « gagner un peu plus ».

Leur représentation du « **travail scolaire** » s'accorde à celle de leur milieu social, le monde des ouvriers et des employés. Le travail est pensé sur le mode de la **tâche** : « *toute peine mérite salaire* ».

S'ils ont « bien travaillé », mais que c'est « raté » — ce qu'ils sont prêts à accepter — il est pour eux **hors de question de recevoir une note infamante**. Ils ont « fait » le travail demandé, ils y ont « passé du temps », ils ont « suivi les consignes » (exécuté la tâche). Puisqu'ils ont fait « le boulot », ils exigent un

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

« salaire minimum », ils ne peuvent avoir une « sale note », une note **qui leur fait perdre la face**. Et « si c'est comme ça », « la prochaine fois, je ne rendrai rien », « le prof peut aller se faire foutre ». On l'a vu, le retrait du travail est un moyen rationnel de sauver la face : quand on a un zéro ou une très mauvaise note parce qu'on n'a *volontairement* rien fait, au moins la dignité et l'estime de soi sont préservées.

La bienveillance de l'enseignant permet de rétablir un rapport d'équivalence, fondamental pour tout élève, entre le travail fourni et la note obtenue, puisque cet enseignant « motive » l'élève en l'encourageant, en reconnaissant le moindre de ses efforts. Comme le dit un lycéen, "il nous juge par rapport à nous". Il apparaît (...) que seul l'enseignant est capable de briser la spirale de l'échec : il peut "guérir" ce que les élèves vivent souvent comme une blessure, une maladie, une allergie. Cette attente n'est pas irrationnelle chez les acteurs, qui ont l'impression de ne pas disposer d'autres ressources.¹⁴⁸

Dans ces classes, même quand un travail est vraiment mauvais, dès lors que l'élève a fait « la tâche », nous pouvons nous demander : **à partir de quand met-on 10 ?**

En ce qui me [Emmanuel Jardin] concerne, j'ai résolu le problème de la façon suivante. Je leur donne une question appelant des explications, je leur indique le nombre de lignes minimum pour y répondre, et je leur dis que, quel que soit le contenu, s'ils font les efforts de rédiger en respectant le nombre minimum de lignes, alors ils n'auront pas moins de 8 sur 20.

Ce contexte explique aussi pourquoi sur le plan pédagogique, ils sont « assez conservateurs, comme s'ils poursuivaient d'abord un objectif de sécurité »¹⁴⁹ :

Les innovations pédagogiques d'un enseignant de mathématiques ne sont guère appréciées, malgré la gentillesse du professeur. Les élèves veulent s'appuyer sur des méthodes et des techniques fiables et redoutent par-dessus tous les contrôles qui ne correspondent pas exactement aux exercices préparés.¹⁵⁰

Quant à l'intérêt pour les contenus scolaires, il vient en dernier

Ils ne se considèrent pas comme des « intellos », on leur a dit et ils le disent aussi. Pour eux ce qu'on apprend à l'école ne sert à rien dans la « la vraie vie », sauf si c'est vraiment « concret ». La culture c'est « abstrait » et « inutile ».

C'est chez les « nouveaux lycéens » que **les trois fils de l'expérience sont le plus en tension** :

Plus le système se massifie et plus la culture juvénile s'autonomise, plus la tension entre le monde juvénile et le monde scolaire devient centrale. Les élèves les plus faibles peuvent avoir le sentiment que les études ne servent à rien, sinon à les protéger temporairement du chômage. Dans ce contexte global, les investissements scolaires semblent inutiles ou très faiblement rentables. Pour ces élèves, la culture et les connaissances scolaires ne sont guère utiles à leur formation personnelle. Elles sont perçues comme une pure contrainte de sélection dont les contenus sont trop éloignés de leurs conditions de vie pour donner du sens aux apprentissages. En un mot, ces élèves ne parviennent pas s'identifier à la culture scolaire qui leur semble étrangère et arbitraire, sans intérêt.¹⁵¹

De ce fait, ces élèves sont aussi confrontés à une question importante : celle de la *trahison*. La solidarité avec le groupe des pairs est essentielle, quand rien ne va à côté. C'est ce qui explique leur refus de s'engager ou de participer au-delà du strict nécessaire. Jouer vraiment le jeu scolaire serait « trahir » le groupe juvénile, passer de l'autre côté, devenir un « collabo ». C'est inenvisageable. D'où encore leur silence quand l'un d'entre eux s'oppose violemment à un enseignant. Ils désapprouvent le plus souvent sa conduite, mais pas question de « collaborer ». Leur mutisme manifeste leur soutien.

3. Sur quel plan notre activité d'enseignant peut-elle avoir un impact ?

Reste dès lors à établir sur quel plan notre activité d'enseignant peut avoir un impact. À l'évidence, même si c'est de manière minimale, elle peut en avoir sur chacun des trois.

D'abord sur le plan intellectuel (et donc sur le plan de *l'éducation*), parce que notre enseignement peut susciter un intérêt pour le savoir, pour la culture, comme élément du développement personnel. C'est pourquoi nous devons nous efforcer d'être clairs, d'être rigoureux, d'être dynamiques, enthousiastes. C'est pour ainsi dire le contrat de base.

Notre activité agit aussi sur la *distribution* par les conseils que nous leur donnons pour leur orientation, notamment comme professeur principal.

Enfin, sur le plan de la *subjectivation*, par la qualité de nos relations personnelles avec les élèves, avec ce souci permanent de ne *jamais* leur faire perdre la face, *jamais*. Car c'est seulement de cette façon qu'ils pourront peut-

être renouer les fils éparés de leur expérience, et entrevoir que la culture et l'école peuvent aussi contribuer à leur construction comme sujet.

Mais notre action n'aura jamais qu'une efficacité marginale sur les deux derniers plans : *sur la distribution*, parce que le fonctionnement d'ensemble du système scolaire ne dépend pas de nous et que nous ne sommes pas conseillers d'orientation ; *sur la subjectivation*, c'est-à-dire ici le soin de la relation, parce que nous ne sommes ni des accompagnants ni des psychologues professionnels. Sur ce plan, notre action doit avant tout relever d'une sorte de retenue que l'on pourrait résumer dans une formule chère à mon grand-père : « Si tu ne sers pas, ne nuis pas ! »

Et bien sûr, nous ne pouvons pas oublier notre rôle d'enseignant, ne serait-ce que parce que c'est ce qu'attendent les élèves, en série technologique comme ailleurs. Nous sommes devant eux comme *professeurs de philosophie*. Si nous devons toujours tenir compte de ces trois plans, c'est sur le plan du « capital culturel » que nous *pouvons* et *devons* agir de manière substantielle et durable.

Mais outre le contrat de base, l'instruction des élèves, la transmission des savoirs, nous pouvons et devons simultanément leur apporter la compréhension des *règles du jeu*, car comme le rappelle notre collègue Hervé Boillot à propos de la « pédagogie rationnelle » selon Bourdieu :

Les enseignants ne contribuent jamais tant à la reproduction des inégalités sociales et ne peuvent entretenir davantage de connivence avec la distinction des classes dominantes que lorsque leur action pédagogique fait la part belle à la culture implicite ou à la part des acquis familiaux, et que leurs jugements dévalorisent tout ce qui est scolaire.¹⁵²

Les *Journées d'étude* de l'ACIREPh de novembre 2023, ont insisté sur le fait que bon nombre de ces règles se rapportent avant tout à des compétences langagières spécifiques. Et principalement, à la capacité à maîtriser un certain registre de langage. Non pas une langue, qui leur serait comme étrangère, mais bien un certain registre de langage engageant un certain *rapport* à la langue. Car ce qui différencie nos élèves, c'est moins un ensemble de connaissances que certains auraient et d'autres non, qu'un certain rapport au langage plus familier aux uns qu'aux autres, qui est au cœur de la réussite scolaire.

Pour conclure et éclairer ce point, je voudrais revenir sur la conférence d'Élisabeth Bautier¹⁵³ lors de ces Journées d'étude et retenir quelles phrases qui font écho à ce dernier point :

— « *Ce qui distingue les différentes classes sociales ce n'est pas le langage, mais les usages du langage. Et l'usage du langage qui prédomine à l'école est celui qui a le plus souvent cours dans les classes sociales favorisées* ».

Partant de ce postulat, elle s'appuie ensuite sur les travaux du sociologue britannique Basil Bernstein qui, dans son ouvrage *Langage et classes sociales*, s'est particulièrement intéressé au rôle du langage dans la reproduction des inégalités sociales, notamment dans le système éducatif. Ses analyses reposent sur la distinction entre ce qu'il appelle deux codes linguistiques, d'une part le code restreint qui est contextuel, implicite et basé sur des références partagées, principalement utilisé dans les milieux populaires, d'autre part le code élaboré, plus explicite, abstrait, conceptuel et structuré, typique des classes moyennes et supérieures. Selon Bernstein, cette différence de codes contribue à désavantager les enfants des classes populaires à l'école, car le langage scolaire est plus proche du code élaboré. Ainsi, l'école valorise un mode de communication inégalement réparti socialement, ce qui participe à la reproduction des hiérarchies sociales.

— C'est en s'inscrivant dans cette perspective qu'Élisabeth Bautier affirme ensuite qu'« à l'école, le langage ne sert pas à communiquer ou à s'exprimer, mais à élaborer ».

Elle apporte néanmoins une nuance à la terminologie de Bernstein en précisant qu'il vaudrait mieux parler de langage « élaboratif » et de langage « narratif », plutôt que de « code élaboré » et de « code restreint », car cette distinction présente l'inconvénient de renvoyer une image déficitaire du langage des classes populaires, celle de la privation du code élaboré¹⁵⁴. Bautier entend par « langage élaboratif » celui qui permet de mobiliser des savoirs et de construire des raisonnements.

Elle note ensuite que la différence entre le registre expressif (narratif) et le registre élaboratif est source de malentendus :

Qu'est-ce qu'il y a de difficile en philo ? C'est justement ce que les élèves de milieux plutôt populaires ne savent pas faire ou n'ont pas l'habitude de faire. C'est d'élaborer, c'est de construire, de penser. Et là, ils sont piégés par la philo parce qu'ils ont beaucoup d'espoir, il y a des désillusions, des déceptions et des colères. Ils pensaient qu'enfin en philo, ils allaient pouvoir parler d'eux-mêmes. Et qu'on allait parler d'eux en classe, d'eux en tant que personne, d'eux en tant que sujet et on parle de l'humain ! ¹⁵⁵

La philo dans les classes technologiques. Une expérience scolaire singulière

– « *Le langage oblige à mobiliser de la langue* »

Pour illustrer cette idée, Élisabeth Bautier a donné un exemple emprunté à l'apprentissage en géographie, à savoir l'emploi de « littoral » plutôt que celui de « plage ». La *plage* est un mot commun qui parle à l'imagination, rappelle des souvenirs, convoque un ensemble de représentations mêlant des idées, des émotions, etc. Le *littoral* est un *concept* scientifique qui, comme tout concept, doit être élaboré. Il renvoie à la construction d'un savoir objectif. Il en va de même en philosophie, avec cette difficulté supplémentaire que certains concepts s'expriment par des mots du langage usuel (le bonheur, la vérité, la justice, etc.).

– *L'usage du langage à « l'école et dans la société » ne repose pas sur « les mêmes valeurs ».*

Dans la société, dit Élisabeth Bautier, on « *parle de* » (expression, action). La valeur de la parole est alors celle de l'opinion, de l'expérience (du « vécu ») et de la sincérité. À l'école, on « *parle sur* » (élaboration). La parole tient alors sa valeur de l'objectivité, du savoir. C'est là une autre source de malentendu.

Et comment faire entrer les élèves dans ce rapport au langage ?

– « *Il faut montrer aux élèves, par l'exemple, que le détour par l'élaboration enrichit l'expérience, qu'elle la rend plus intense (plus profonde, plus ample, plus excitante, etc.)* »

C'est-à-dire montrer aux élèves que l'élaboration enrichit l'expérience subjective, qu'au fond ils se comprendront mieux et comprendront mieux le monde. Il ne s'agit pas de leur parler une *autre* langue, ni de les faire entrer dans *un autre* monde ou de les extraire de leur supposée « caverne ». Il s'agit de les aider à construire un rapport à la langue qui leur apportera quelque chose, par lequel ils se sentiront croître, se sentiront plus forts, plus puissants dans le rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde.

– « *Faire passer les élèves du "moi je" au "je"* »,

...de ce qu'ils pensent spontanément à ce qu'ils pensent de ce qu'ils pensent, voilà l'enjeu essentiel qui n'est pas sans nous faire penser à la distinction que fait Gramsci entre « *philosophie spontanée* » et « *philosophie réfléchie* », au passage de la philosophie inconsciente (du « moi je... », passif) déposée par exemple dans la langue, qui véhicule toujours une conception déterminée du monde, à l'élaboration consciente de sa pensée (au « je », actif, réflexif, critique) :

Ayant démontré que tous les hommes sont philosophes, fût-ce à leur manière propre, inconsciemment, dès lors que dans la manifestation d'une activité

intellectuelle quelconque, le « langage », se trouve contenue une conception déterminée du monde, on passe au second moment, au moment de la critique et de la conscience, c'est-à-dire qu'on passe à la question suivante : - est-il préférable de « penser » sans en avoir une conscience critique, d'une façon désagrégée et occasionnelle, c'est-à-dire de « participer » à une conception du monde « imposée » mécaniquement par le milieu extérieur, par l'un des nombreux groupes sociaux dans lesquels chacun se voit automatiquement impliqué depuis son entrée dans le monde conscient (...), ou bien est-il préférable d'élaborer sa propre conception du monde de façon consciente et critique, et ainsi, en connexion avec ce travail que l'on doit à son propre cerveau, de choisir sa propre sphère d'activité, de participer activement à la production de l'histoire du monde, d'être le guide de soi-même au lieu d'accepter passivement et lâchement que le sceau soit mis de l'extérieur à notre propre personnalité ? ¹⁵⁶

Dans une veine toute gramscienne, Élisabeth Bautier concluait son propos en affirmant que : « *les philosophes ne parlent pas une autre langue, ils ont un autre rapport à la même langue* ».

C'est à mon sens le point essentiel : nous parlons la *même langue* que nos élèves, mais *nous n'avons pas le même rapport* à cette langue commune. C'est pourquoi ce à quoi nous devons les initier, sans jamais les mépriser, c'est à la vertu de cet autre rapport à la langue, non pas en leur *disant* que cela va leur faire du bien, mais en leur *montrant*, par l'exercice effectif, qu'il enrichit leur existence subjective et les élève, au meilleur sens du terme.

1 Le collège lycée expérimental est une structure autogérée relevant de l'Éducation nationale. La création de ce type d'établissement a été autorisée en 1982 par le Ministère Savary. Emmanuel Jardin fait le bilan de ses années au CLE dans son livre *Une école pour la modernité. Le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair*, L'Harmattan, 2003. Sur le projet lui-même, cf. son article « Soyez réaliste, demandez l'impossible », dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 41(3), 2008, 73-90 (en ligne : <https://doi.org/10.3917/lsdle.413.0073>).

2 L'heure de dédoublement offrait une amélioration qualitative. Les élèves avaient toujours 2 heures en tout, une en classe complète et une en demi-classe. Le professeur avait ainsi 3 heures par classe, ce qui diminuait mécaniquement son nombre de classes. La possibilité de travailler en demi-classe était depuis longtemps réclamée par la très

grande majorité les professeurs travaillant dans ces séries et des associations progressistes comme le GREPh et le GFEN. Comme l'Inspection de l'époque et l'APPEP défendaient la leçon magistrale, elles s'opposaient au dédoublement qui rendait possible, à côté de la leçon en classe complète, à de nouvelles pratiques nouvelles comme le travail de groupe.

3 Si les « instituteurs » et « professeurs des écoles » sont rangés dans la catégorie « *Très favorisé* », étant donné leur salaire, ce n'est évidemment pas au sens économique mais social (ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux à l'école) ; mais ce glossaire reproduit chaque année comporte un oubli manifeste : les professeurs du secondaire qui, aussi mal payés que les professeurs des écoles, auraient été rangés comme eux dans la groupe « *Très favorisé* ».

4 Michel Sardou, *Le bac G*, <https://www.youtube.com/watch?v=RlVmobC8vFQ>

5 Pierre Merle distingue trois types de démocratisation scolaire : la démocratisation « qualitative », qui correspondrait à une vraie démocratisation, un haut de niveau de connaissances et de compétences garanti à tous ; la « démocratisation quantitative » ou « massification », c'est-à-dire l'ouverture de l'école à des élèves qui, auparavant, n'y auraient jamais accédé ; et la « démocratisation ségrégative », « le premier terme de l'expression [rendant] compte de l'élargissement social de l'accès au bac toutes séries confondues ; le second, de la divergence croissante du recrutement social entre les différentes séries de bac ». Voir de Pierre Merle, « Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, n° 1, 2000, p. 15-50 ; *La démocratisation de l'enseignement*, 2009, La Découverte et l'article de Pierre Merle, « L'école française, démocratique ou élitiste ? », *La Vie des idées*, 8 septembre 2015, ([disponible en ligne](#)).

6 Pierre Bourdieu, Patrick Champagne, « Les exclus de l'intérieur », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 91-92, mars 1992, pages 71-75 ([disponible en ligne](#)).

7 Éric Bonnargent, *Les Désarrois du professeur Mittelmann*, Les éditions du sonneur, 2023

8 Éric Bonnargent, *Les Désarrois ...*, extrait du chap. 9 « 2004, Les lâches et les salauds ».

9 [ndlr : rappelons qu'il s'agit d'un roman, pas du compte-rendu pédagogique d'une séance qu'il s'agirait de juger. L'intérêt de l'extrait est dans la connaissance pratique que la littérature rend possible]

10 Inspection générale de philosophie, *Rapport (non publié) sur l'état de l'enseignement de la philosophie en 2007-200* ([disponible sur le site de l'ACIREPh](#)).

11 La conclusion du rapport sonne comme un avertissement : « *Les difficultés auxquelles a affaire l'enseignement philosophique dans le contexte actuel ne sauraient l'amoinrir. Il lui est simplement, mais clairement, intimé de savoir s'élargir à tous les élèves, sans se renier. (...) L'enseignement philosophique se trouve ainsi à la croisée des chemins. Vraisemblablement il se perdra si, en son attachement à une imago de lui-même, il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner* ».

12 [NDLR : L'IG n'a jamais demandé l'arrêt de la philo en séries techniques car plus de 2000 postes disparaîtraient et le nombre postes au concours s'effondrerait durablement. L'IG de l'époque – excepté son Doyen – soutient que ce n'est pas à l'enseignement de la philosophie de changer mais à l'École car son rôle est de fournir à l'enseignement de philosophie les élèves qu'il mérite et requiert].

13 *Enseigner la philosophie dans les séries technologiques* - Compte-rendu du groupe de travail de Strasbourg Introduction et présentation générale ([disponible en ligne](#))

14 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970, p. 163.

15 Etienne Balibar, « Identité culturelle, identité nationale », dans *Quaderni*, n°22, Hiver 1994, pages 53-65. ([disponible en ligne](#)).

16 Rappelons que « *l'exercice du jugement réfléchi* » est la définition officielle, institutionnelle – celle des programmes – de la finalité de l'enseignement de la philosophie au lycée.

17 Le *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie*, co-présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida, communément appelé le « rapport Derrida-Bouveresse » ([disponible sur le site de l'ACIREPh](#)).

18 Argumentaire de présentation des JE. Voir aussi l'analyse de la situation par Jean-Jacques Rosat dans son allocution d'ouverture des JE de l'ACIREPH de 2001, *Démocratisation : le défi des séries technologiques* ([disponible sur le site de l'ACIREPh](#)).

19 La sociologie a souvent mauvaise presse en philosophie, surtout quand il s'agit de l'école. Ce qu'il faut bien appeler avec François Dubet un « anti-sociologisme militant » permet de maintenir un ensemble de croyances sur l'école contre les faits les mieux établis, par exemple la croyance à son caractère méritocratique. Sur ce sujet, on ne peut qu'inviter à lire l'article de François Dubet, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? » *Éducation et Sociétés*, n° 9(1), 2002, pages 13-25, [disponible en ligne dans sa version originale sur le site de l'IFE](#). Extrait : « La position la plus simple est celle des groupes et des individus qui rejettent d'emblée toutes les analyses sociologiques au nom de la défense d'une théologie scolaire devant être préservée dans la pureté de ses principes. Ils pratiquent une sorte d'anti-sociologisme militant : si l'école n'est pas toujours ce qu'elle devrait être, c'est parce qu'elle n'est pas assez fidèle à ses principes fondateurs et, d'une certaine façon, parce qu'elle se laisse corrompre par la société. Les exploits héroïques et exceptionnels de quelques boursiers confirment le bien-fondé des principes alors que les statistiques sont du "sociologisme". C'est un exercice rituel de quelques intellectuels "républicains" en vue. L'école est juste pour ceux qui le méritent. »

20 François Dubet, *Les lycéens*, Seuil (coll. Point Seuil), 1996, p. 13.

21 La sociologie de Bourdieu repose sur une théorie des rapports sociaux entre classes (les « Héritiers » vs les milieux populaires) ; celle de Raymond Boudon repose sur une théorie de l'acteur rationnel, qui agit de façon stratégique pour préserver son intérêt, en saisissant les opportunités offertes dans une situation donnée.

22 François Dubet, *Les lycéens...*, pages 13 et 15.

23 Emmanuel Jardin indique que lorsqu'il suivait ses élèves en tutorat au CLE (cf. début de l'article), le travail de Dubet entraînait fortement en résonance avec ce que lui disaient les élèves et l'aidait à les comprendre.

24 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 16.

25 François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, 1996, p. 62.

26 D'Antoine Prost, on lira en priorité *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992. De Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Nathan, 1990.

27 Raymond Aron, *Essai sur les libertés* (1965), rééd. Hachette Littératures, collection Pluriel philosophie, 1998, p. 70.

28 Henri Peña-Ruiz, *Qu'est-ce que l'école ?*, Gallimard (Folio actuel), 2005, p. 24.

29 François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école...*, p. 23.

30 François Dubet, *L'expérience sociologique*, La Découverte, coll. Repères, 2017, p. 58.

31 François Dubet et Danilo Martucceli (Danilo), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, 1996, page 313. Les auteurs précisent en note « Cette harmonie naturelle était au cœur du plan Langevin-Wallon ».

32 Il s'agit d'articuler les diplômes et les places (les métiers et leur rémunération). « Les arrêtés Parodi » de 1945, fixent le salaire (alors réglementés par l'État) pour les ouvriers en fonction du diplôme délivré à l'institution scolaire, et donc selon un classement hiérarchique (simple manœuvre, ouvriers spécialisés et ouvriers professionnels). Cette politique se prolonge avec la théorie du capital humain de De Gaulle (il faut investir dans le capital humain), c'est une fonction stratégique mais essentiellement économique.

33 Ce qui se traduira dans les années suivantes par la création de nouveaux baccalauréats : en 1945, le baccalauréat « sciences expérimentales » (qui s'ajoute aux bacs « philosophie » et « mathématiques »), en 1946 le bac « Mathématiques et technique », en 1952 le baccalauréat technique série économique (qui devient un bac général en 1968), et enfin les baccalauréats de technicien (BTn) G (administration et gestion), F (industrie) et H (informatique) en 1968.

34 François Dubet, *Faits d'école*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2008, page 83-84. L'École républicaine promettait qu'il suffisait de bien travailler bien à l'école, pour obtenir une « bonne situation ». Cette promesse était facile à tenir dans une société en pleine croissance économique et de plein emploi. Mais dans une société où l'emploi est en crise, au moment même où la démocratisation scolaire multiplie les diplômés, on s'aperçoit de la supercherie. L'École faisait des promesses qu'elle était bien incapable de garantir par elle-même. L'emprise des diplômes scolaires sur les destins sociaux n'a jamais été aussi grande qu'aujourd'hui alors qu'ils garantissent de moins en moins l'intégration sociale et professionnelle - surtout pour les perdants de la compétition de la scolaire, les élèves des séries technologiques et professionnelles. Cf. le dernier livre de François Dubet : *L'Emprise scolaire - Quand trop d'école tue l'éducation* (éd. Presses de Sciences Po, 2024).

35 François Dubet, *Faits d'école...*, pages 84-85.

36 François Dubet, Danilo Martuccelli, « [Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école](#) », *Revue française de sociologie*, 1996, 37-4, page 530.

37 François Dubet, *l'expérience sociologique...*, page 58-59.

38 Condorcet, « Sur l'instruction publique », *Œuvres*, éd. Didot, 1847, volume 7, p. 184

39 Condorcet, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, 1791.

40 Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique*, 1792.

41 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1922.

42 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1922.

43 Voir ce qu'écrit à ce sujet Pierre Albertini dans son livre *L'école en France XIXe-XXe siècle. De la maternelle à l'université*, Hachette supérieur, 1995, page 65 « *Victoire de l'Encyclopédie - L'esprit des réformes républicaines* semble clairement issu de la réflexion encyclopédique du siècle précédent : les choses priment les mots, la raison individuelle est le fondement de toute science véritable, le savoir libère les individus et éclaire les citoyens. Dans ces conditions, l'instruction n'est plus un luxe, elle est en devoir qu'aucune considération religieuse ne saurait entraver. »

44 François Dubet, « Le service public de l'éducation face à la logique marchande », *Regards croisés sur l'économie*, 2007/2 (n° 2), page 158 [[accès libre sur Cairn](#)]

45 La 1^{ère} République n'a duré que 12 ans (1792-1804), la II^e République seulement 3 ans (1848-1851). Après les élections de 1871, le camp anti-républicain appuyé par l'Église est puissant dans le pays et majoritaire à la Chambre des députés (voir l'article [Élections législatives françaises de 1871](#) sur Wikipedia).

46 Pierre Albertini, *L'école en France...*, p. 76. Albertini conclut « De tout cela résulte incontestablement un net renforcement de l'identité nationale, c'est-à-dire un sentiment aigu des caractéristiques et des intérêts communs aux Français et un vague sentiment de leur originalité par rapport aux peuples voisins. La contrepartie en est sans doute une croyance naïve en la fonction messianique du peuple français dont l'esprit philosophique « marche en avant-garde, est comme la lumière éclairant le monde, le phare indiquant la route à suivre » (*Lectures choisies* de Martin et Lemoine).

47 L'idée que l'école devrait transmettre le « récit national » réapparaît aujourd'hui à propos des programmes d'histoire, mais dans un contexte conservateur dont les préoccupations sont identitaristes, xénophobes et racistes, c'est-à-dire aux antipodes de « l'histoire républicaine » qui « valorise le fait révolutionnaire » et « la redéfinition nationale opérée par 1789 » (Albertini, *L'école en France*, p. 76).

48 Pierre Albertini, *L'école en France...*, p. 76. Sur ce sujet on peut lire Christian Amalvi, *De l'art et de la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. De Vercingétorix à la Révolution. Essais de mythologie nationale*, Albin Michel, 1988, et du même auteur, *Les héros des Français : Controverses autour de la mémoire nationale*, Larousse, coll. « Bibliothèque historique », 2011.

49 François Dubet, « [En finir avec l'élitisme scolaire](#) », Tribune parue dans *Le Monde*, 22 janvier 2007 [disponible en ligne]

50 Dans Antoine Léon et Pierre Roche, « Introduction », *Histoire de l'enseignement en France*, P.U.F., coll. Que sais-je ?, page 3 [[accès libre sur Cairn](#)].

51 Sur les « lycées d'État » et les « collèges communaux », ainsi que le mouvement de transformation progressive de ces « collèges » en « lycées », voir Solenn Huitric, « Installer un lycée dans sa ville (1830-1880), Politique scolaire et réseau urbain », *Histoire urbaine*, n° 45(1), 87-106 [[accès libre sur Cairn](#)].

52 À l'image des professions des députés de la IIIe République. Voir Mattei Dogan, « Les filières de la carrière politique en France », *Revue française de sociologie*, 1967, 8-4. Pages 468-492, et notamment le « TABLEAU IV –Composition sociale de la Chambre des députés », page 472. [[accès libre sur Persée](#)]

53 Sur ce point, voir par exemple le témoignage sur son enfance de la grande historienne de l'Antiquité grecque, Claude Mossé : « Si j'essaye de résumer ce que pouvait être un bourgeois parisien, cela veut dire qu'on avait une bonne, et donc qu'on louait une chambre de bonne à l'étage supérieur de l'immeuble que nous habitions, qu'on partait en vacances tous les étés au bord de la mer - ce qui dans les années trente n'était pas une chose banale - et que lorsqu'il s'est agi de nous faire entrer à l'école, nos parents ont choisi le "petit lycée", c'est-à-dire un établissement public, certes, mais où il fallait payer une petite somme et où les livres n'étaient pas fournis. Ils ne voulaient pas qu'on aille à l'école communale, alors qu'eux-mêmes y étaient allés dans leur enfance ; c'est bien le signe de l'embourgeoisement. Le « petit lycée » commençait en 11ème et finissait en 7ème. En l'occurrence, celui où je suis allée se trouvait dans le "grand lycée" Jules-Ferry ». Jean-Baptiste Bonnard, « Entretien avec Claude Mossé », *Genre & Histoire*, Automne 2016, [[accès libre sur Open Edition](#)]

54 C'est « la politique de l'amalgame ». Sur « les mesures effectivement prises durant l'entre-deux-guerres » pour atténuer la dualité primaire /secondaire, cf. Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, Nathan pédagogie, 1990, pages 137-139.

55 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 59.

56 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 59.

57 François Dubet, *Tous inégaux, tous singuliers*, Seuil, 2022, p. 115.

58 Voir par exemple Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 188 où il rapproche la condition de l'oblat (qui désigne le laïc qui se donne et s'abandonne

entièrement à un ordre religieux) de celle de l'apparatchik : « ... l'institution tend à consacrer des agents qui donnent tout à l'institution (au Parti, à l'Église ou à l'Entreprise, par exemple), et qui accomplissent d'autant plus aisément cette oblation qu'ils ont moins de capital en dehors de l'institution (les détenteurs de « diplômes maison », par exemple), donc de liberté par rapport à elle et par rapport au capital et aux profits spécifiques qu'elle offre. L'apparatchik, qui doit tout à l'appareil, est l'appareil fait homme, prêt à tout donner à un appareil qui lui a tout donné : on peut lui confier sans crainte les responsabilités les plus hautes puisqu'il ne peut rien faire pour faire avancer ses intérêts qui ne donne par là même satisfaction aux attentes et aux intérêts de l'appareil ; comme l'oblat, il est prédisposé à défendre l'institution, avec la dernière conviction, contre les menaces que lui font courir les déviations hérétiques de ceux qu'un capital acquis hors de l'institution autorise et incline à prendre des distances avec les croyances et les hiérarchies internes. » Pour une description très vive de cette condition, voir le chapitre 6 (« Le journal d'une oblate ») du livre de Rose-Marie Lagrave, *Se ressaisir. Enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe*, La Découverte, Coll. « L'envers des faits », 2021.

59 Buisson F., Gérard-Varet L. & Bouveri J. (1910). *Proposition de loi tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction* (France : Chambre des députés, 9e législature, session de 1910, proposition n° 3265), page 7. Cité par Frédéric Mole, « L'"égalité dans la diversité" : un modèle de justice à la préhistoire de l'école unique (1898-1914) », *Revue française de pédagogie*, 2007, page 23. [[accès libre sur OpenEdition](#)]

60 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994, p. 167.

61 Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, se reporter, cf. « Les nouveaux bacheliers et leur entrée dans les filières de l'enseignement supérieur », dans *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n°17, 2024, pages 24-25 notamment [[accès libre en ligne](#) ou [intégralité du rapport en pdf](#)]

62 François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Seuil, 2020, pages 38-39.

63 François Dubet, *Tous inégaux, tous singuliers*, Seuil, 2022, p. 117.

64 Michael J. Sandel, *La tyrannie du mérite*, Albin Michel, 2021.

65 François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle...*, p. 197 et 204.

66 François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle...*, p. 204.

67 François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle...*, p. 204.

68 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994, p. 167.

69 François Dubet, *Sociologie de l'expérience...*, p. 169.

70 François Dubet, *L'expérience sociologique*, La Découverte (Repères), 2017, p. 59.

71 François Dubet, *Sociologie de l'expérience...*, p. 167.

72 François Dubet, *Les lycéens*, Seuil, coll. Points, 1996, p. 364.

73 « Sociologue de l'expérience sociale. Entretien avec François Dubet, réalisé par Francis Lebon et Chantal de Linares », *Agora Débats/Jeunesses*, n° 49, 3e trimestre 2008, p. 8. [[accès libre sur Cairn](#)]

74 François Dubet, *Les lycéens*, Seuil, coll. Points, 1996, pages 99-100

75 François Dubet, *Faits d'école*, Éd. de l'EHESS, 2008 p. 45. Dubet est l'un des rares qui donne une compréhension profonde des violences contre l'école, c'est-à-dire rapportées à la violence subie et endurée, tout au long de leur scolarité, par les vaincus de la *compétition scolaire*, les laissés-pour-compte du modèle de « l'égalité méritocratique des

chances ». Voir notamment dans ce livre toute la section « Expérience, système et domination », pages 42-50 et dans le chapitre 2 « Mépris et authenticité », la section « le mépris » pages 52-60.

76 François Dubet, *L'expérience sociologique*, La Découverte, coll. Repères, 2017, p. 54

77 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, pages 56-57

78 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 57.

79 François Dubet, *L'expérience sociologique...* p. 56.

80 François Dubet, *Les lycéens*, Seuil, coll. Points, 1996, pages 119-120.

81 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994, p. 166.

82 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 107.

83 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 107.

84 François Dubet, *Les lycéens...*, pages 74-75.

85 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 57.

86 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 100. Ou encore ce passage de « Sociologue de l'expérience sociale. Entretien avec François Dubet... » (déjà cité), pages 8-9 :

« Je me sens (...) redevable de la sociologie classique, celle de Durkheim et de la socialisation, comme de la sociologie du choix rationnel et de l'inspiration wébérienne concevant l'action comme [combinaison ?] des tensions culturelles. Ce pluralisme ne procède pas d'un goût immodéré du syncrétisme sociologique, mais de l'effort de mobiliser les paradigmes qui me semblent les plus pertinents plutôt que de choisir une seule logique poussée au bout de sa rationalité afin qu'elle avale tout. En ce sens, je suis un sociologue « classique », mais décentré dans la mesure où, à mes yeux, l'action sociale ne saurait procéder d'une seule rationalité. »

87 Il faut rappeler que ce « vrai lycée », référence mythologique et objet de nostalgie de bien des professeurs qui ne l'ont même jamais connu, est le lycée bourgeois. Ce lycée n'a jamais accueilli dans ces classes d'enseignement général qu'une infime partie des élèves français : à peine 2,5 % d'une classe d'âge en 1925, 4,4 % en 1946, 9,7 % en 1958, 12,25 % en 1966. Les « vrais lycéens » ne subsistent aujourd'hui que dans certaines classes des rares établissements dits « prestigieux ».

88 François Dubet, *Faits d'école...*, page 36.

89 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, pages 63-64.

90 La proportion de bacheliers dans une génération, toutes filières confondues, passe ainsi de 29,4 % en 1985 à 62,8 % en 2000.

91 François Dubet, *L'expérience sociologique...* p. 53.

92 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 93.

93 R. Baillon, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Stock-L. Pernoud, 1982,

94 François Dubet, *Faits d'école*, Éd. de l'EHESS, 2008, p. 103.

95 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 35.

96 *L'individualisme méthodologique* analyse les phénomènes sociaux (niveau macroscopique) comme résultat de l'agrégation des actions, croyances et attitudes individuelles (microscopiques).

97 Marie Duru-Bellat, « Boudon contre Bourdieu. D'où viennent les inégalités scolaires ? », *Sciences Humaines*, N° 357(4), 2023, pages 49-53.

- 98 Marie Duru-Bellat, « Boudon contre Bourdieu... ».
- 99 Marie Duru-Bellat, « Boudon contre Bourdieu... ».
- 100 Pour la description des « nouveaux lycéens », voir François Dubet, *Les lycéens...*, chapitre 4.
- 101 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 121.
- 102 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994, p. 208.
- 103 Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, 1973 et « Perdre la face ou faire bonne figure ? » dans *Les rites d'interaction*, Minuit, 1974. Cf. aussi « Erving Goffman et le poids du stigmaté : garder la face » dans l'épisode 1 ([Interaction et jeu social](#)) de la série « Comment la société pèse-t-elle sur les individus ? » sur France Culture.
- 104 François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994, p. 208.
- 105 François Dubet, *Faits d'école*, Éd. de l'EHESS, 2008, p. 45.
- 106 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 109-110.
- 107 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 204.
- 108 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 204-205.
- 109 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 205.
- 110 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 205.
- 111 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 208.
- 112 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 208. Dubet souligne aussi que « du côté des enseignants, la situation est vécue de la même manière dans le risque pris par le professeur » [lui a peur de « perdre la face » ou, dans son langage, « son autorité », sa dignité, s'il ne réagit pas aux insultes, aux menaces, etc.]. Mais Dubet précise que « dans la plupart des cas, il est aussi vrai que le professeur a « dérapé » parce qu'il est passé d'un jugement sur le travail à un jugement sur la personne : le travail n'est pas bâclé, l'élève est sale ; le devoir n'est pas nul, l'élève est idiot... »
- 113 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 209-210.
- 114 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 206. L'expression « forçats du travail scolaire » renvoie à l'expérience scolaire des lycéens au travail qu'Anne Barrère analyse dans *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, PUF, 1997. Voir aussi la catégorie de ceux qu'elle appelle « les forçats de l'école » dans son article « Les forçats de l'école. Réflexion sur la valeur du travail au lycée », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 22, 1998. ([disponible sur Persée](#)).
- 115 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 207. Dubet dit encore qu'ainsi « il se crée des situations scolaires que les élèves et les professeurs décrivent parfois comme des situations « Canada Dry », des situations scolaires qui ressemblent à l'école, qui en ont le goût, mais qui ne sont pas l'école. » (p. 206). « Canada Dry » est la marque d'un soda au gingembre très populaire dans les années 80-90 dont le slogan le plus connu, en France, était « Canada Dry, ça ressemble à l'alcool, c'est doré comme l'alcool, mais ce n'est pas de l'alcool » (publicité encore [visible sur Youtube](#)). Si populaire qu'il est devenu une expression courante pour dénoncer une chose qui a les apparences sans avoir les qualités de ce qu'elle prétend être (par « une écologie Canada Dry », « un acteur Canada Dry », etc.).
- 116 François Dubet, *L'expérience sociologique...*, p. 101.
- 117 Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Le Seuil, 1997, p. 171.
- 118 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 51.
- 119 François Dubet, *Les lycéens...*, pages 52-53.

120 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 51 et 57.

121 François Dubet, *Les lycéens...*, pages 100-101.

122 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 102.

123 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 102. Dubet précise : « *Le souci du programme et du travail efficace serait aussi partagé par la plupart des enseignants. "Mes profs, ils nous le répètent toutes les dix minutes : il faut finir le programme, on est là pour le baccalauréat. Toutes les connaissances, on les fait dans l'esprit de bachotage."* » Précision nécessaire pour ne pas attribuer aux seuls élèves la prévalence dans leur esprit de cette logique utilitaire qui domine en réalité toute l'institution scolaire quand la fonction de distribution y prévaut au détriment de la fonction éducative.

124 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 102. Dubet y insiste :

« Cette logique stratégique ne doit pas être réduite à une sorte d'utilitarisme trivial, amoral et à courte vue, car il n'y a rien de scandaleux à reconnaître que toute une dimension de l'action est rationnelle et intéressée ; après tout, la plupart d'entre nous ne faisons rien pour rien, y compris quand les buts que nous visons ne sont pas immédiatement réductibles à des intérêts économiques. Les défenseurs les plus acharnés de la morale, de la générosité ou de la vérité d'une école scientifique n'échappent pas aux calculs qu'ils dénoncent par ailleurs. (François Dubet, L'expérience sociologique..., p. 103.

Il faudrait donc éviter de rejeter avec mépris la fameuse question qui irrite tant les professeurs « Madame/Monsieur à quoi ça sert philosophie ? » ; ou éviter d'y répondre par une apologie du « noble loisir », de la gratuité et l'inutilité..., comme si eux-mêmes n'étaient pas payés à la fin du mois pour leur activité et n'avaient pas leur emploi garanti à vie, dès qu'ils sont titulaires – et plus encore quand les élèves sont issus des catégories populaires.

125 Le métier d'élève, c'est-à-dire la connaissance des règles implicites, des tours de main, la capacité à anticiper les demandes des enseignants, mais aussi à adapter cette technique à la diversité des demandes des enseignants. Voir Philippe Perrenoud, « le métier d'élève » dans *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, 1984 ; Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail*, ESF, 1994 ([table des matières](#) sur le site de l'auteur) et son intervention « Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? » ([en ligne aussi](#) sur son site).

126 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 107.

127 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 108.

128 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 108.

129 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 83.

130 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 83.

131 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 84.

132 François Dubet, *Les lycéens...*, pages 261-262. Ce rejet est assez général chez les lycéens - hormis les héritiers en raison de la convergence idéologique et culturelle avec leurs enseignants. Il n'est dicté par la pression utilitariste que chez les « bons lycéens ». L'idéologie de l'authenticité explique le rejet général :

« L'attitude de non-adhésion déborde l'enseignement et se manifeste aussi à l'égard des engagements politiques. Contrairement à quelques clichés, les élèves avec lesquels nous avons travaillé ne sont pas politiquement indifférents (...). Mais ils refusent l'engagement et rejettent avec force le militantisme des extrêmes qui brise la sociabilité juvénile et pose le masque de la langue de bois sur les relations interpersonnelles. "On est contre les extrémistes qui crient sur les toits." Ils désignent presque toujours des sympathisants du Parti communiste et du Front

national. (...) Les élèves s'offrent un « moratoire politique » avec le droit de ne pas avoir d'opinion et de changer d'avis. Les petits groupes d'affinités ne veulent pas être menacés par un engagement si net qu'il briserait une recherche d'authenticité. (...)

Dans les groupes, l'adhésion est vécue comme un avilissement. (...). Il faut être "honnête par rapport à soi", refuser les adhésions, les identifications à des rôles qui apparaissent comme autant de masques. La véritable vertu consiste à être soi-même et si les idéologies perçues comme telles sont si fortement rejetées c'est parce qu'elles sont « inauthentiques. » (même référence, p. 263.)

133 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 46.

134 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 48.

135 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 48.

136 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 129-130.

137 « La réussite, passée ou présente, est comprise comme le fruit de la qualité personnelle des professeurs. "J'étais bonne en maths en quatrième à cause du prof ; avec le prof de troisième, ça n'a pas marché, il ne me plaisait pas, je suis devenue nulle" » (François Dubet, *Les lycéens...*, p. 130).

138 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 130.

139 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 130.

140 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 130-131.

141 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 131.

142 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 132.

143 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002, p. 156.

144 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 133. Et page 134 :

« Cet aspect très particulier de la relation pédagogique est aussi souligné par les professeurs qui trouvent les nouveaux lycéens gentils, « faibles » et « plein de bonne volonté. » (...) Ce professeur d'espagnol raconte comment certains de ces élèves de G peuvent « avoir les larmes aux yeux devant des textes qui les touchent. » « Ils sont un peu écrasés, mais ils sont sages et gentils. » « Ils ont un complexe d'infériorité, il faut toujours les remonter », dit un professeur de sciences et techniques économiques. Les enseignants décrivent aussi la « susceptibilité » des élèves qui pensent que les notes sanctionnent plus la personne que le travail évalué. Si l'on admet que les professeurs ont parfois autant besoin d'être reconnus et aimés que les élèves, les nouveaux lycéens, malgré leurs faibles intérêts intellectuels, malgré la peur de l'avenir, sont perçus comme des élèves attachants ».

145 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002, p. 157.

146 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002, p. 157-159. François Dubet ne dit pas que la pédagogie serait la rencontre improbable et mystérieuse entre un professeur à la personnalité ineffable et ses élèves. Il relève que ce que disent les enseignants de leur propre expérience (face subjective) confirment ce que les sociologues constatent du côté de l'institution (face objective), à savoir la disparition des cadres traditionnels de régulation de la relation pédagogique, qui laissent les individus (élèves et enseignants) se débrouiller avec les problèmes que l'institution ne prend plus en charge.

147 Quand on leur parle de leur avenir, ils oscillent entre le pessimisme le plus noir et la formulation de projets irréalistes, guidés par la pensée magique : « On peut si on

veut » (que bien souvent les parents et les enseignants alimentent, autant pour les admonester que pour les motiver).

148 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 133.

149 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 132.

150 François Dubet, *Les lycéens...*, p. 132.

151 François Dubet, *Faits d'école...*, p. 44.

152 Hervé Boillot, « Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu », *Côté-Philo*, n° 16, juin 2012.

153 Voir en particulier l'article de Charlie Renard, « Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Elisabeth Bautier », dans *Côté-Philo*, n° 26, décembre 2024 consacré à ces *Journées d'études* de l'Acireph, ainsi que les deux suivants, dont celui-ci.

154 William Labov critique Basile Bernstein sur ce point. Cf. William Labov, « La langue des paumés », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 17-18, novembre 1977, pages 113-129.

155 Conférence d'Elisabeth Bautier, Journées d'étude de l'ACIREPH, novembre 2023. Citée par Charlie Renard, « Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Elisabeth Bautier », dans *Côté-Philo*, n° 26, décembre 2024, page 13.

156 Antonio Gramsci, *Cahiers de prison* (1935), trad. P. Fulchignoni, G. Granel et N. Négli, 1978, Ed. Gallimard, § 10 à 13, pages 175-176

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des *Dossiers* sur des questions intéressant l'enseignement de la philosophie
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe
- Des pratiques pédagogiques
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

