

Les éléphants des discours sur l'École

Analyse des mécanismes d'invisibilisation du système éducatif français

Bernard Desclaux

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE : VOIR CE QU'ON NE VEUT PAS VOIR	7
L'école française et ses angles morts	7
Une enquête sur les mécanismes discursifs	7
La constitution du corpus : une approche qualitative assumée	8
L'éléphant dans l'école	9
Une note sur l'utilisation de l'IA dans ce travail	9
L'enjeu politique du dévoilement	10
Invitation au voyage	11
Chapitre 1 : Décrypter les mécanismes d'invisibilisation - Cadre théorique et méthodologique	13
Introduction : Ce qu'on voit et ce qu'on cache	13
I. L'invisibilisation : un concept opératoire	13
II. L'approche foucaldienne : le discours comme dispositif de pouvoir	15
III. La violence symbolique : l'approche bourdieusienne	17
IV. La constitution du corpus : une approche qualitative assumée	19
V. Opérationnalisation de l'analyse : une grille de lecture systématique	20
Conclusion : Les enjeux d'une analyse critique du discours éducatif	22
Chapitre 2 : PISA ou la quantification qui occulte	25
Introduction : L'éléphant dans la salle de classe mondiale	25
I. La synchronie révélatrice : PISA et le New Public Management	25
II. La fabrique du consensus technique	26
III. La performativité de PISA : quand la mesure crée la réalité	28
IV. Ce que PISA rend invisible	29
V. Les intérêts convergents autour de PISA	31
VI. La saturation : quand PISA devient l'horizon indépassable	32
VII. Retrouver le politique derrière le technique	33
Conclusion : L'éléphant PISA et la souris politique	34
Chapitre 3 : Les trois obsessions qui saturent le débat éducatif	37
Introduction : La triple hypnose du système éducatif français	37
I. Les trois piliers de l'hypnose collective	37
II. La mécanique de la saturation : comment les obsessions s'alimentent mutuellement	39

III. Les fonctions politiques et les éléphants cachés	40
IV. Sortir de la triple hypnose : retrouver l'essentiel	41
Conclusion : L'éléphant derrière les obsessions	42
Chapitre 4 : Les mots-écrans ou l'art de ne pas dire ce qu'on fait	45
Introduction : La langue qui cache la forêt	45
I. L'euphémisation ou l'art d'adoucir l'inacceptable	45
II. La technicisation ou comment noyer le politique dans le technique	47
III. Le système dual ou l'apartheid scolaire innommé	48
IV. Les populations désignées sans être nommées	52
V. Les processus invisibilisés par les mots	54
VI. Les fonctions politiques de la novlangue éducative	57
VII. Les silences éloquents : ce dont on ne parle jamais	58
Conclusion : Retrouver le pouvoir de nommer	59
Chapitre 5 : L'orientation ou l'art institutionnel du tri qui ne dit pas son nom	63
Introduction : Le paradoxe du tri invisible	63
I. L'invisibilisation discursive : quand le langage organise l'occultation	64
II. Les acteurs du tri : l'huile dans les rouages	67
III. Le conseil de classe : anatomie d'une boîte noire institutionnelle	71
IV. La technicisation du tri : Affelnet et Parcoursup	75
V. Les alternatives censurées : ce qu'on pourrait faire autrement	79
L'orientation : l'un des éléphants de l'invisibilisation scolaire	83
Chapitre 6 : La ségrégation invisible ou l'apartheid qui ne dit pas son nom	85
INTRODUCTION : LE PARADOXE D'UNE SÉGRÉGATION HYPER-DOCUMENTÉE MAIS SYSTÉMATIQUEMENT OCCULTÉE	85
I. L'INVISIBILISATION DISCURSIVE : LA SÉGRÉGATION COMME INNOMMABLE	86
II. LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL DE SÉGRÉGATION : TROIS PILIERS COMPLÉMENTAIRES	89
III. LES STRATÉGIES D'EUPHÉMISATION : COMMENT LA SÉGRÉGATION DEVIENT ACCEPTABLE	93
IV. LES MÉCANISMES DE REPRODUCTION : COMMENT LA SÉGRÉGATION SE PERPÉTUE	95
V. LES RÉSISTANCES MARGINALISÉES ET LES ALTERNATIVES CENSURÉES ..	99
CONCLUSION : NOMMER LA SÉGRÉGATION POUR LA COMPRENDRE	102

Chapitre 7 : Le curriculum invisible ou la face cachée de la transmission scolaire	105
Introduction : L'éléphant dans les programmes	105
I. L'INVENTAIRE DU SILENCE : CE QU'ON NE DIT JAMAIS SUR LE CURRICULUM.....	105
II. Le curriculum caché : ce qu'on enseigne vraiment sans le dire	107
III. Les forces qui façonnent le curriculum : le pouvoir invisible	109
IV. Le curriculum différencié : ce qu'on enseigne selon à qui	111
V. Les alternatives censurées : ce qu'on pourrait enseigner	114
VI. Les mécanismes de perpétuation : pourquoi rien ne change	115
Conclusion : Révéler le curriculum pour le transformer	117
Chapitre 8 : Les conditions invisibles ou la matérialité occultée de l'école.....	120
Introduction : L'un des éléphants dans la salle des professeurs	120
I : LE BIEN-ÊTRE COMME PRISME ET COMME ÉCRAN	121
SECTION II : LES CORPS DANS L'ÉCOLE—FRAGMENTATION D'UNE RÉALITÉ INCORPORÉE	123
III : L'INFRASTRUCTURE FANTÔME—QUAND LES BÂTIMENTS N'EXISTENT PAS DANS LE DISCOURS	124
IV : LE TEMPS INVISIBLE—TEMPORALITÉS OFFICIELLES ET TEMPORALITÉS VÉCUES	128
SECTION V : LES RESSOURCES HUMAINES INVISIBILISÉES—HIÉRARCHIES DE VISIBILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	131
VI : LE CLIMAT SCOLAIRE COMME PRISME ET COMME ÉCRAN—QUAND LA VIOLENCE DEVIENT INVISIBLE.....	135
SECTION VII : L'EXODE SILENCIEUX—QUAND LA FUIE DEVIENT SYMPTÔME SYSTÉMIQUE	138
CONCLUSION : VERS LA MATÉRIALITÉ—INTÉGRER CE QUI A ÉTÉ FRAGMENTÉ	142
CHAPITRE 9 : L'HORIZON INVISIBLE—QUAND L'ANTHROPOCÈNE DEVIENT IMPENSABLE	147
Introduction : L'un des éléphants les plus invisibles.....	147
I : LE DÉCALAGE ENTRE LES SAVOIRS DE L'ÉTAT ET LES ENSEIGNEMENTS DE L'ÉCOLE	148
II : FORMER POUR UN HORIZON QUI S'EST RECONFIGURÉ.....	151
SECTION III : LES MÉCANISMES DE FORMATION DE LA PERCEPTION	153
SECTION IV : LES BIFURCATIONS COMME SYMPTÔME ET COMME LIMITE..	156

CONCLUSION : POUR UNE ÉCOLE DES POSSIBLES.....	159
I. La synthèse : comment les invisibilisations convergent.....	159
II. L'effet de visibilité : quand on voit, on ne peut plus ne pas voir.....	159
III. Maintenant que c'est visible : que faire de cette connaissance ?.....	160
IV. Ce qui émerge déjà dans les marges.....	160
V. Le choix qui demeure politique.....	161
VI. Voir enfin les éléphants.....	161
ANNEXE : LE CORPUS DOCUMENTAIRE.....	163
Note méthodologique.....	163
Utilisation du corpus dans l'ouvrage.....	167
APPENDICE : Chronique et théorie d'une collaboration humain-IA.....	169
Partie 1 : CHRONIQUE D'UNE COLLABORATION.....	169
PARTIE 2 : RÉFLEXION THÉORIQUE SUR LA COLLABORATION.....	180
Index des concepts et notions.....	199
Bibliographie générale.....	201
TABLE DES MATIERES.....	213

INTRODUCTION GÉNÉRALE : VOIR CE QU'ON NE VEUT PAS VOIR

L'école française et ses angles morts

Il existe en France un paradoxe saisissant : jamais on n'a autant parlé d'école, jamais on n'a si peu regardé ce qu'elle fait vraiment. Les discours sur l'éducation saturent l'espace public - réformes, débats, polémiques se succèdent à un rythme effréné. "Ministres, experts, syndicats, parents, médias - tous ces acteurs de l'espace éducatif - tous ont leur mot à dire sur ce que devrait être l'école, sur ses dysfonctionnements, sur les remèdes à apporter. Pourtant, malgré cette diversité de voix, cet ouvrage montrera comment ces différents discours convergent dans leurs mécanismes d'invisibilisation.

Ce livre explore cette invisibilité organisée. Non pas ce qui est caché volontairement, mais ce qui disparaît dans la manière même dont on parle de l'école. Car les discours éducatifs ne sont pas de simples reflets de la réalité scolaire : il est un instrument actif de sa construction et, paradoxalement, de son occultation. En parlant d'une certaine façon de l'école, on empêche de voir ce qu'elle est et ce qu'elle fait.

L'hypothèse qui guide cet ouvrage est que les discours dominants sur l'école - même les plus critiques - participent activement à invisibiliser les mécanismes réels du tri social. Cette invisibilisation n'est pas un accident ou une négligence. C'est un processus systématique qui permet à tous les acteurs de coexister avec un système dont la brutalité, si elle était vraiment regardée, serait insupportable.

Une enquête sur les mécanismes discursifs

L'ambition de cet ouvrage n'est pas d'ajouter une énième critique du système éducatif français. D'autres l'ont fait, brillamment, depuis Bourdieu et Passeron jusqu'aux travaux récents du CNEC. Il ne s'agit pas non plus de proposer la réforme miracle qui résoudrait enfin tous les problèmes. L'objectif est à la fois plus modeste et plus radical : analyser comment ces discours sur l'école fonctionnent pour rendre invisible l'essentiel de ce qui s'y joue.

Cette enquête porte sur les mécanismes discursifs d'invisibilisation. Comment certains mots masquent-ils les réalités qu'ils prétendent décrire ? Comment certaines obsessions détournent-elles l'attention de l'essentiel ?

Pour mener cette analyse, nous mobilisons un double cadre théorique. D'une part, les travaux sur la construction des problèmes publics, notamment ceux de Cefaï (2007) sur les arènes publiques et de Hassenteufel (2010) sur la mise sur agenda. Ces approches nous permettent d'identifier trois dispositifs discursifs principaux : l'euphémisation qui transforme les violences en difficultés, la technicisation qui convertit les enjeux politiques en problèmes techniques, et la fragmentation qui empêche de voir les mécanismes dans leur globalité.

D'autre part, et de manière plus fondamentale, cette analyse s'inspire de l'approche foucauldienne du discours. Michel Foucault a montré comment le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais "ce pour quoi et par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer" (L'ordre du discours, 1971). Dans cette perspective, les discours éducatifs ne sont pas de simples commentaires de la réalité scolaire : il est constitutif de cette réalité. Il définit ce qui peut être dit et ce qui doit être tu, ce qui est visible et ce qui reste dans l'ombre, ce qui est problématique et ce qui est naturel.

Cette approche foucauldienne nous impose une lucidité réflexive sur notre propre position. Comme Foucault le rappelait, on ne peut analyser un dispositif discursif depuis un hypothétique extérieur : nous sommes toujours déjà pris dans ce que nous analysons. Ce livre, qui prétend révéler les mécanismes d'invisibilisation, ne peut échapper totalement à ces mécanismes. Il participe, à sa manière, du discours sur l'école qu'il critique. Il produit ses propres angles morts en éclairant certaines zones d'ombre. Il risque, en dénonçant certaines formes d'occultation, d'en générer de nouvelles.

Assumer cette position inconfortable - analyser un système dont on fait partie, critiquer un discours auquel on contribue - n'est pas une faiblesse mais une nécessité épistémologique. C'est la condition d'une analyse qui ne se paie pas de mots, qui ne se drape pas dans l'illusion d'une extériorité critique. Nous écrivons depuis l'intérieur de ce que nous analysons, avec cette conscience aiguë que notre propre discours n'est pas innocent. Cette réflexivité, loin d'affaiblir notre propos, en constitue peut-être la force : reconnaître nos propres limites est la condition première pour espérer les dépasser, même partiellement.

La constitution du corpus : une approche qualitative assumée

Le corpus sur lequel s'appuie cette analyse mérite une clarification méthodologique. Il ne s'agit pas d'un corpus construit selon les canons de la représentativité statistique qui se voudrait exhaustif de l'ensemble des discours tenus sur le système scolaire français. Les documents retenus ont été choisis par l'auteur à partir de requêtes sur des moteurs de recherche (principalement Google), complétées par une veille documentaire continue sur les questions éducatives.

Cette approche qualitative assume sa subjectivité. L'objectif n'est pas de quantifier la fréquence de certains procédés discursifs, mais d'identifier et d'analyser les mécanismes de l'invisibilisation. Chaque document retenu l'a été parce qu'il illustre de manière particulièrement claire l'un ou l'autre de ces mécanismes. C'est une méthode proche de l'analyse de discours critique : repérer des patterns, des régularités, des stratégies récurrentes, sans prétendre à l'exhaustivité mais en visant la pertinence analytique.

Cette diversité des sources permet de saisir comment l'invisibilisation opère à différents niveaux du discours, depuis les plus institutionnels jusqu'aux plus quotidiens. Elle révèle aussi la cohérence profonde de ces mécanismes, qui traversent tous les types de discours, qu'ils soient critiques ou apologétiques, savants ou profanes, officiels ou contestataires.

Le lecteur trouvera en annexe la présentation détaillée de ce corpus documentaire : une vingtaine de textes clés - rapports du CESE et du CNESCO, enquêtes PISA, travaux de

recherche, documents ministériels - qui ont servi de matériau empirique à notre analyse. Cette annexe permet de comprendre comment, malgré leur diversité apparente, ces documents convergent dans leurs mécanismes d'invisibilisation.

L'éléphant dans l'école

Une image traverse cet ouvrage : celle de l'éléphant dans l'École. Cette métaphore, empruntée à l'expression anglaise "elephant in the room" et enrichie de la parabole des aveugles et de l'éléphant, capture l'essence du problème. L'école française fonctionne comme une gigantesque machine à trier les enfants selon leur origine sociale, mais cette réalité massive reste invisible dans le discours dominant.

Comme dans la parabole ancienne, chaque acteur du débat éducatif touche une partie de l'éléphant sans voir la bête entière. L'OCDE palpe la trompe (les performances PISA) et déclare que l'école est un problème de compétitivité internationale. Les syndicats saisissent les défenses (les conditions de travail) et affirment que tout est question de moyens. Le ministère agite la queue (les réformes) pour donner l'illusion du mouvement. Les parents touchent le ventre (le quotidien scolaire) sans voir la machine qui broie. Le CESE caresse le flanc (les inégalités) et propose de la mixité sociale. Les chercheurs examinent les pattes (les fondements structurels) mais leurs analyses restent confinées au monde académique.

Mais contrairement aux aveugles de la parabole originale, qui sont de bonne foi dans leur perception limitée, comment ne pas reproduire le même aveuglement en analysant cet aveuglement ? Comment ne pas supposer, dans le discours critique lui-même, une position de surplomb qui échapperait à ce dont nous parlons ? Car si le discours structure le regard des acteurs du système, il structure aussi le nôtre. Nous aussi, nous ne touchons que certaines parties de l'éléphant. Nous aussi, certaines zones nous restent invisibles. La question n'est donc pas de dénoncer une malveillance, mais de reconnaître que cette organisation sélective de la visibilité nous traverse tous : elle est l'effet du discours qui s'impose, la condition même par laquelle le système devient pensable – y compris pour celui qui prétend l'analyser.

L'éléphant, c'est cette réalité que le discours rend invisible ou imprononçable. Pas UN éléphant unique, mais plusieurs - autant de discours, autant d'angles morts. C'est précisément pourquoi le titre parle des éléphants des discours : chaque discours génère ses propres invisibilisations. Ces discours n'effacent pas la réalité - elle persiste, brutale - mais ils la rendent invisible, ou ils nous interdisent de la nommer. C'est précisément ce que ce livre s'efforce de montrer : comment s'opère cette invisibilisation, quels mécanismes la produisent.

Une note sur l'utilisation de l'IA dans ce travail

Une particularité méthodologique de ce livre mérite d'être explicitée : il a été écrit en collaboration étroite avec une intelligence artificielle (Claude, d'Anthropic). Cette collaboration n'est pas anecdotique. Elle révèle et interroge les nouvelles conditions de production du savoir à l'ère de l'IA générative.

L'IA n'a pas été utilisée comme un simple outil de rédaction ou de correction. Elle a fonctionné comme un partenaire intellectuel dans l'élaboration de l'analyse, la structuration de

l'argumentation, la recherche de références, la formalisation des concepts. Cette collaboration a pris la forme d'un dialogue itératif : proposition de structure, enrichissement par des sources, reformulation, approfondissement conceptuel, validation critique.

Concrètement, chaque chapitre a fait l'objet de multiples échanges. L'IA a permis d'explorer systématiquement les corpus, d'identifier des patterns discursifs récurrents, de formaliser des intuitions, de développer des analyses, de suggérer des articulations théoriques. Mais c'est toujours l'auteur humain qui a orienté l'analyse, validé les interprétations, choisi les directions, assuré la cohérence d'ensemble.

Cette transparence méthodologique n'est pas une coquetterie postmoderne. Elle participe de l'honnêteté intellectuelle nécessaire à l'ère de l'IA générative. Alors que ces outils transforment les conditions de production du discours savant, il devient crucial d'explicitier leur usage. D'autant plus dans un livre qui analyse précisément les mécanismes de production et d'occultation discursives.

L'utilisation de l'IA dans ce travail soulève des questions épistémologiques importantes. Qu'est-ce que "penser avec" une machine ? Comment se transforme la notion d'auteur quand l'écriture devient collaborative avec un système artificiel ? Quelles nouvelles formes de biais cette collaboration introduit-elle ? Ces questions, qui dépassent le cadre de cet ouvrage, mériteraient une réflexion approfondie. Mais ignorer ou occulter cette dimension serait reproduire précisément le type d'invisibilisation que ce livre entend dénoncer.

Le lecteur intéressé par les coulisses de cette collaboration trouvera en appendice une chronique détaillée du processus de recherche et d'écriture. Cette chronique, construite à partir des notes de travail, du mémo méthodologique et des échanges entre l'auteur et l'IA, offre un témoignage unique sur les nouvelles formes de production intellectuelle à l'ère numérique. Elle montre comment s'est construit progressivement le cadre théorique, comment la métaphore de l'éléphant s'est imposée, comment les intuitions initiales se sont transformées en analyse systématique.

L'enjeu politique du dévoilement

Révéler les mécanismes d'invisibilisation n'est pas un exercice académique gratuit. C'est un acte politique. Car ces mécanismes ne sont pas neutres : ils protègent des intérêts, maintiennent des privilèges, perpétuent des dominations. L'invisibilisation du tri social permet sa continuation. L'euphémisation de la ségrégation la rend acceptable. La technicisation des enjeux empêche leur politisation. La fragmentation du regard interdit la compréhension systémique.

Comme le soulignait Foucault, "le discours n'est pas simplement ce qui manifeste (ou cache) le désir ; c'est aussi ce qui est l'objet du désir" (L'ordre du discours, 1971). Le discours éducatif est l'objet d'une lutte constante pour définir ce qu'est l'école, ce qu'elle doit être, ce qu'elle fait. Contrôler ce discours, c'est contrôler la possibilité même de penser l'école autrement. C'est pourquoi les dominants ont intérêt à maintenir l'invisibilisation : elle naturalise leur domination, la rend impensable autrement que comme ordre des choses.

Mais cette invisibilisation a aussi une fonction psychologique et sociale plus large. Elle permet à tous les acteurs du système - enseignants dévoués, parents inquiets, élèves méritants - de continuer à croire au mythe méritocratique. Elle épargne la conscience collective en maintenant dans l'ombre la violence du tri social. Elle autorise la coexistence pacifique avec l'intolérable en le rendant invisible.

Dévoiler ces mécanismes, c'est donc prendre le risque de la lucidité. C'est accepter de regarder en face la brutalité d'un système qui broie des millions d'enfants. C'est renoncer au confort de l'aveuglement. Mais c'est aussi ouvrir la possibilité d'autre chose. Car on ne peut transformer que ce qu'on regarde en face. On ne peut combattre que ce qu'on nomme. On ne peut dépasser que ce qu'on comprend.

Invitation au voyage

Ce livre se déploie en neuf chapitres qui explorent progressivement les mécanismes d'invisibilisation : du cadre théorique aux obsessions qui saturent, des structures cachées aux réalités occultées.

Cet ouvrage n'a pas la prétention de transformer l'école. Mais il espère contribuer à transformer le regard qu'on porte sur elle. Car c'est en voyant enfin les éléphants dans l'École qu'on pourra, peut-être, décider collectivement de ce qu'on veut vraiment en faire.

Il est temps de regarder ces éléphants en face. Dans toute leur massivité. Dans toute leur brutalité. Mais aussi dans leur contingence historique. Car ces éléphants ne sont pas éternels. Ils sont les produits d'une histoire, de choix politiques, de rapports de force. Ce qui a été construit peut être déconstruit. Ce qui a été naturalisé peut être dénaturalisé. Ce qui a été invisibilisé peut être rendu visible.

Le premier pas vers l'école des possibles, c'est d'oser enfin regarder l'école des impossibles que nous avons construite. C'est à ce voyage du regard que ce livre vous invite. Un voyage parfois douloureux - car voir les violences qu'on inflige quotidiennement à des millions d'enfants n'est pas confortable. Mais un voyage nécessaire. Car c'est seulement en voyant pleinement ce qui est qu'on peut imaginer ce qui pourrait être.

L'école française est à un carrefour. Soit elle continue dans son aveuglement organisé et s'enfonce dans ses contradictions. Soit elle accepte enfin de se regarder en face et entreprend sa métamorphose. Ce livre parie sur la seconde option. Non par optimisme naïf, mais par refus de la résignation. Ces éléphants ne partiront pas seuls. Mais ils partiront si nous décidons collectivement de les chasser.

Les documents qui ont nourri cette réflexion - depuis les rapports institutionnels jusqu'aux analyses critiques - témoignent d'un paradoxe saisissant : tous documentent les symptômes du mal scolaire français tout en occultant systématiquement les mécanismes qui les produisent. Cette convergence dans l'invisibilisation, par-delà les divergences idéologiques apparentes, révèle la puissance des dispositifs discursifs analysés dans ce livre.

Alors, êtes-vous prêts à voir ce que vous n'avez jamais voulu voir ? À nommer ce qui était tu ? À affronter ce qui était évité ? Si oui, tournez la page. Les éléphants vous attendent.

Chapitre 1 : Décrypter les mécanismes d'invisibilisation - Cadre théorique et méthodologique

Introduction : Ce qu'on voit et ce qu'on cache

Le discours sur l'école française fonctionne comme un jeu d'ombres et de lumières. Certaines réalités sont surexposées, obsessionnellement commentées, mesurées, analysées. D'autres disparaissent dans les angles morts, systématiquement occultées, euphémisées, fragmentées. Cette distribution de la visibilité n'est pas aléatoire. Elle obéit à des logiques précises, mobilise des stratégies discursives identifiables, produit des effets politiques majeurs.

Ce chapitre pose les fondements théoriques et méthodologiques de notre analyse. Il s'agit d'abord de définir ce que nous entendons par "invisibilisation" et d'identifier les mécanismes discursifs qui la produisent. Il s'agit ensuite d'explicitier notre méthode d'analyse et la constitution de notre corpus. Il s'agit enfin de situer cette approche dans le champ plus large de l'analyse du discours et des politiques publiques.

I. L'invisibilisation : un concept opératoire

Au-delà du silence : l'invisibilisation active

L'invisibilisation ne se réduit pas au silence ou à l'omission. C'est un processus actif de production d'invisibilité. Il ne s'agit pas simplement de ne pas dire, mais de dire d'une certaine façon qui empêche de voir. Le discours éducatif excelle dans cet art paradoxal : parler abondamment pour mieux taire l'essentiel.

Cette invisibilisation opère selon plusieurs modalités. La saturation d'abord : en focalisant obsessionnellement sur certains aspects (PISA, formation, inégalités), on détourne l'attention d'autres dimensions. L'euphémisation ensuite : en adoucissant systématiquement les termes ("difficultés" pour échec, "orientation" pour tri), on rend acceptable l'inacceptable. La technicisation enfin : en transformant les enjeux politiques en problèmes techniques, on dépolitise les questions fondamentales.

L'invisibilisation n'est pas une censure grossière. C'est une opération sophistiquée qui permet de maintenir l'illusion de transparence tout en organisant l'opacité. On peut tout dire sur l'école, sauf l'essentiel. On peut tout critiquer, sauf les structures. On peut tout réformer, sauf ce qui compte vraiment.

Les régimes de visibilité

Reprenant les travaux de Daniel Cefaï (1996) sur les problèmes publics, nous analysons le discours éducatif comme organisé par des "régimes de visibilité". Ces régimes déterminent ce qui peut apparaître dans l'espace public et sous quelle forme. Ils structurent les arènes où se discutent les questions éducatives, définissent les acteurs légitimes, imposent les formats d'expression acceptables.

Ces régimes de visibilité ne sont pas neutres. Ils résultent de rapports de force, d'intérêts convergents ou divergents, de luttes pour la définition légitime des problèmes. Comme le montre Patrick Hassenteufel (2010), la "mise sur agenda" d'une question éducative n'est jamais automatique. Elle suppose un travail de construction, de cadrage, de légitimation qui détermine non seulement ce dont on parle, mais comment on en parle.

Dans le champ éducatif, certains problèmes accèdent facilement à la visibilité publique : les performances PISA, le niveau qui baisse, les inégalités de réussite. D'autres restent confinés dans l'ombre : les mécanismes de tri, la ségrégation institutionnelle, les conditions matérielles du travail éducatif. Cette distribution différentielle de la visibilité n'est pas fortuite. Elle protège certains intérêts, maintient certains privilèges, perpétue certaines dominations.

L'échec scolaire : exemple paradigmatique d'une construction discursive

Les travaux de Bertrand Ravon (2000) sur l'histoire de l'échec scolaire illustrent de manière exemplaire comment un "problème public" se construit discursivement. Son analyse montre que l'échec scolaire n'est pas une réalité objective qui préexisterait à sa nomination, mais "la résultante de ce que font tous ceux qui le pensent, le vivent, l'accompagnent, le combattent ou le régissent" (Ravon, 2000, p. 31).

Cette construction s'est opérée progressivement tout au long du XXe siècle, passant du "retard scolaire" de la Troisième République à "l'échec scolaire" des années 1960-1970. Ce glissement sémantique n'est pas anodin : il transforme un simple décalage temporel en verdict définitif, une difficulté ponctuelle en destin scolaire.

Ravon montre comment cette notion, "fédératrice des différents regards qui se portent sur le problème scolaire", permet "toutes les compositions possibles se déployant entre deux pôles, l'échec de l'élève' et l'échec de l'école', l'inadaptation individuelle' et la 'faillite de la société'" (p. 235). Cette plasticité sémantique est précisément ce qui fait la force politique de la notion : chacun peut y projeter ses préoccupations, ses intérêts, ses combats.

L'histoire de l'échec scolaire révèle aussi le rôle des acteurs dans la construction d'un problème public. Psychologues, pédagogues, médecins, sociologues - chaque groupe professionnel a investi cette notion pour légitimer son expertise et son intervention dans le champ scolaire. Les psychologues scolaires, en particulier, "ont fondé leur propre développement sur la reconnaissance de l'échec scolaire, et sa nécessaire prise en charge par l'institution elle-même" (Desclaux, 2001).

Cette analyse éclaire notre propos : l'invisibilisation n'est pas seulement ce qui n'est pas dit, c'est aussi ce qui est dit d'une certaine façon. En construisant l'échec scolaire comme problème individuel (déficit de l'élève) ou comme dysfonctionnement technique (manque de moyens), on invisibilise sa dimension structurelle : le fait que l'école est organisée pour produire de l'échec, que l'orientation "fonctionne à l'échec" comme le disait Antoine Prost (1984).

L'orientation : le grand absent de l'échec scolaire, le grand présent du tri social

Le travail de Paul Lehner (2019) sur la construction de l'orientation comme problème public entre 1964 et 1968 éclaire d'un jour nouveau l'absence remarquée par Bernard Desclaux dans l'ouvrage de Ravon. Si l'orientation disparaît de l'horizon de l'échec scolaire dans la seconde moitié du XXe siècle, c'est précisément parce qu'elle devient, comme le montre Lehner, un instrument central de la politique éducative, mais sous une forme euphémisée et technicisée.

Lehner révèle que l'orientation acquiert le statut de problème public au milieu des années 1960, non pas pour lutter contre l'échec scolaire, mais pour "réguler les flux d'élèves" selon les besoins du Plan et préserver l'ordre scolaire traditionnel. L'orientation devient "une catégorie d'action publique" (Lehner, 2019, p. 166) précisément au moment où elle cesse d'être pensée en relation avec l'échec scolaire.

Cette disjonction n'est pas fortuite. Comme le soulignait Antoine Prost dès 1984, "l'orientation fonctionne à l'échec". Mais reconnaître ce lien, c'est dévoiler la fonction de tri social de l'école. La solution ? Séparer discursivement les deux problèmes :

- L'échec scolaire devient un problème psychopédagogique individuel, relevant de "l'aide", du "soutien", de la "remédiation"
- L'orientation devient un problème technique de "régulation des flux", de "gestion des effectifs", d'"adaptation aux besoins économiques"

Cette séparation permet une double invisibilisation : celle du rôle de l'orientation dans la production de l'échec, et celle de la dimension sociale du tri opéré par l'orientation.

II. L'approche foucauldienne : le discours comme dispositif de pouvoir

Les formations discursives du champ éducatif

Notre analyse s'inscrit fondamentalement dans la perspective ouverte par Michel Foucault sur l'analyse du discours. Pour Foucault, le discours n'est pas un simple véhicule de la pensée ou un reflet de la réalité. C'est un dispositif de pouvoir-savoir qui produit activement ce qu'il prétend décrire.

Dans *L'ordre du discours* (1971), Foucault montre comment tout discours est contrôlé, sélectionné, organisé et redistribué par des procédures qui ont pour fonction d'en conjurer les pouvoirs et les dangers. Ces procédures d'exclusion (l'interdit, le partage raison/folie, l'opposition vrai/faux) déterminent ce qui peut être dit et par qui.

Le discours éducatif illustre parfaitement ces mécanismes. Certains mots sont interdits ("ségrégation", "tri", "reproduction"), d'autres sont obligatoires ("égalité des chances", "réussite pour tous", "bienveillance"). Certains acteurs sont autorisés à parler (experts, ministres, chercheurs légitimes), d'autres sont disqualifiés (enseignants contestataires, parents critiques, élèves).

Plus fondamentalement, le discours éducatif fonctionne comme ce que Foucault appelle une "formation discursive" : un ensemble de règles anonymes, historiques, qui définissent les conditions d'exercice de la fonction énonciative. Ces règles déterminent ce qui peut être dit, comment, par qui et dans quelles circonstances.

Le pouvoir disciplinaire et l'école

Dans *Surveiller et punir* (1975), Foucault analyse l'école comme l'un des dispositifs paradigmatiques du pouvoir disciplinaire. L'école ne se contente pas de transmettre des savoirs ; elle produit des sujets normalisés, dociles, productifs. Cette production s'opère par des mécanismes que Foucault décrit minutieusement : l'organisation de l'espace (classes, rangs), du temps (emplois du temps, progressions), des corps (postures, déplacements), des savoirs (programmes, examens).

Ce pouvoir disciplinaire ne s'exerce pas par la contrainte visible mais par la normalisation invisible. Il ne réprime pas mais produit : des savoirs sur les élèves (notes, dossiers, orientations), des catégories (bon élève, cancre, décrocheur), des identités (littéraire, scientifique, manuel). Cette production est d'autant plus efficace qu'elle se présente comme naturelle, évidente, bienveillante.

Notre analyse s'inspire de cette approche pour examiner comment le discours éducatif contemporain perpétue et renouvelle ces mécanismes disciplinaires. Les notions de "compétences", d'"évaluation positive", de "parcours personnalisé" apparaissent ainsi comme les avatars modernes du pouvoir disciplinaire, d'autant plus efficaces qu'ils se présentent comme progressistes et émancipateurs.

Le savoir-pouvoir et la production de vérité

Foucault montre que pouvoir et savoir sont indissociables : pas de pouvoir sans production de savoir, pas de savoir sans effets de pouvoir. Cette intrication est particulièrement visible dans le champ éducatif où la production de savoirs sur l'école (statistiques, évaluations, recherches) est inséparable de l'exercice du pouvoir sur l'école (réformes, orientations, sélections).

Les évaluations internationales comme PISA illustrent parfaitement ce mécanisme. Elles produisent un savoir apparemment objectif sur les performances des systèmes éducatifs. Mais ce savoir n'est pas neutre : il impose une certaine vision de ce que doit être l'éducation, il légitime certaines politiques, il disqualifie certaines pratiques. Le savoir produit devient pouvoir exercé.

Cette production de vérité par le discours éducatif n'est pas une manipulation consciente. C'est un effet de structure : le discours produit les objets dont il parle. En parlant d'"échec scolaire", on produit des élèves en échec. En parlant de "décrochage", on produit des décrocheurs. En parlant d'"excellence", on produit une hiérarchie. Le discours ne décrit pas la réalité éducative, il la constitue.

III. La violence symbolique : l'approche bourdieusienne

La reproduction et l'illusion méritocratique

L'analyse de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction* (1970) reste incontournable pour comprendre les mécanismes d'invisibilisation à l'œuvre dans le système éducatif. Leur concept de "violence symbolique" éclaire comment l'école parvient à faire accepter comme légitime ce qui relève en réalité de l'arbitraire culturel et de la domination sociale.

La violence symbolique, c'est "tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force" (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 18). L'école excelle dans cet exercice : elle transforme les privilèges sociaux en mérites scolaires, les héritages culturels en dons naturels, la reproduction sociale en sélection méritocratique.

Cette transformation n'est possible que par l'invisibilisation des mécanismes réels. L'école doit cacher ce qu'elle fait vraiment (reproduire les inégalités) pour pouvoir le faire efficacement. Elle doit maintenir l'illusion méritocratique pour obtenir l'adhésion de ceux-là mêmes qu'elle exclut. Les "miraculés scolaires", ces rares transfuges de classe, servent précisément à entretenir cette illusion : si eux ont réussi, c'est que c'est possible, donc que ceux qui échouent sont responsables de leur échec.

Cette fonction idéologique des "miraculés scolaires" a été approfondie par Jean-Paul Delahaye à travers son concept d'"exception consolante". Ancien directeur général de l'enseignement scolaire, Delahaye apporte un éclairage unique, depuis l'intérieur même de l'institution, sur l'instrumentalisation de ces parcours exceptionnels. Comme il l'explique dans son livre (2021), ces réussites improbables constituent "un grain de pauvre dans la machine scolaire" - une anomalie statistique transformée en preuve du bon fonctionnement du système.

L'exception consolante remplit plusieurs fonctions dans le maintien de l'ordre scolaire. D'abord, elle "console" effectivement : elle apaise les consciences en montrant que "c'est possible". Elle console l'institution de ses échecs massifs en célébrant ses rares réussites. Elle console les familles populaires en entretenant un espoir statistiquement infondé mais psychologiquement nécessaire. Elle console même les enseignants, leur permettant de croire que leur action peut faire la différence malgré le poids des déterminismes.

Mais cette consolation a un prix : elle empêche la remise en cause du système. Comme le souligne Delahaye, "on fait porter aux victimes la responsabilité de leur échec" en montrant que d'autres, dans les mêmes conditions, ont réussi. Cette rhétorique de l'exception transforme un problème structurel en défaillances individuelles. Si Mohamed, fils d'ouvrier de banlieue, intègre Polytechnique, pourquoi pas les autres ? La question n'est jamais inversée : pourquoi si peu de Mohamed à Polytechnique ?

L'institution scolaire elle-même organise la mise en scène de ces exceptions. Les cérémonies républicaines de remise de prix, les "cordées de la réussite", les parcours d'excellence en

REP+, les internats d'excellence - tous ces dispositifs, analysés par Delahaye, participent d'une même logique : extraire quelques individus "méritants" pour mieux abandonner la masse à son sort. Le budget consacré à faire réussir cent élèves défavorisés dans des dispositifs d'exception permettrait d'améliorer les conditions d'apprentissage de milliers d'autres. Mais l'exception visible vaut plus politiquement que l'amélioration invisible du sort commun.

Cette analyse rejoint celle de Bourdieu sur un point crucial : les miraculés scolaires sont souvent les plus ardents défenseurs du système méritocratique. Ayant payé leur ascension d'un prix psychologique exorbitant - ce que Delahaye appelle "le coût caché de la réussite en milieu populaire" -, ils ont besoin de croire à la justice du système pour justifier leurs sacrifices. Leur témoignage devient alors une arme contre leur classe d'origine : "J'y suis arrivé, donc c'est possible."

Delahaye révèle ainsi le paradoxe ultime de l'exception consolante : elle ne console vraiment que ceux qui n'en ont pas besoin. Les véritables victimes du système - les centaines de milliers d'enfants orientés précocement, relégués, exclus - ne sont pas consolées par la réussite exceptionnelle de quelques-uns. Au contraire, cette réussite ajoute l'humiliation à l'échec : non seulement ils ont échoué, mais ils sont responsables de leur échec puisque d'autres ont réussi.

L'exception consolante constitue donc un mécanisme d'invisibilisation particulièrement pervers. En surexposant l'arbre, on cache la forêt. En célébrant l'extraordinaire, on naturalise l'ordinaire. En transformant l'anomalie statistique en norme morale, on rend invisible la violence de la norme statistique elle-même : la reproduction massive des inégalités sociales par l'école.

L'habitus et l'intériorisation de la domination

Le concept d'habitus développé par Bourdieu (1980) permet de comprendre comment l'invisibilisation opère au niveau le plus profond des individus. L'habitus, c'est l'intériorisation des structures objectives sous forme de dispositions subjectives. C'est ce qui fait que les dominés participent à leur propre domination en percevant comme naturel ce qui relève du social.

Dans le contexte scolaire, l'habitus explique pourquoi les enfants des classes populaires "choisissent" massivement les filières dévalorisées, pourquoi ils se jugent "pas faits pour les études longues", pourquoi ils intériorisent leur échec comme un manque personnel. L'invisibilisation la plus efficace est celle qui s'opère dans les têtes mêmes de ceux qui la subissent.

Le discours éducatif contemporain sur les "choix d'orientation", les "projets personnels", les "parcours individualisés" masque cette détermination sociale des destins scolaires. En présentant comme choix libres ce qui relève de contraintes structurelles, il rend invisible la violence de la reproduction sociale.

Le capital culturel et la complicité objective

La théorie du capital culturel (Bourdieu, 1979) révèle un autre mécanisme d'invisibilisation : la naturalisation des avantages sociaux. L'école valorise un certain type de culture (celle des classes dominantes) tout en prétendant à l'universalité. Elle récompense la proximité avec cette culture tout en la présentant comme mérite personnel.

Cette opération nécessite une double invisibilisation : celle de l'arbitraire culturel (pourquoi valoriser Racine plutôt que le rap ?) et celle de la transmission familiale (l'aisance linguistique, les références culturelles, les codes comportementaux hérités). Le discours sur le "niveau qui baisse", les "lacunes culturelles", l'"illettrisme" participe de cette invisibilisation en présentant comme manques individuels ce qui relève d'une distance sociale à la culture scolaire.

La complicité objective entre l'école et les familles favorisées se maintient précisément par cette invisibilisation. Les uns et les autres ont intérêt à ce que les mécanismes restent cachés : les familles pour préserver leurs avantages, l'école pour maintenir sa légitimité méritocratique.

IV. La constitution du corpus : une approche qualitative assumée

Les critères de sélection

Le corpus analysé dans ce livre ne prétend pas à l'exhaustivité statistique. Il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif de l'ensemble des discours sur l'école française. Les documents retenus ont été sélectionnés selon un critère principal : leur capacité à révéler les mécanismes d'invisibilisation à l'œuvre.

Cette sélection s'est opérée par recherches successives sur internet, principalement via Google, en croisant différents types de sources :

- Des rapports institutionnels (CESE, Cour des comptes, ministère)
- Des productions syndicales et associatives
- Des tribunes et articles de presse
- Des travaux de recherche accessibles
- Des témoignages publiés

Chaque document a été retenu parce qu'il illustre de manière particulièrement claire l'un ou l'autre des dispositifs d'invisibilisation. Un rapport du CESE montrant l'euphémisation systématique. Une tribune révélant la technicisation des enjeux. Un article fragmentant les problèmes. L'objectif n'était pas la représentativité mais la pertinence analytique.

Les limites assumées

Cette approche qualitative assume ses limites. Nous ne prétendons pas mesurer la fréquence des procédés d'invisibilisation dans l'ensemble du discours éducatif. Nous ne pouvons pas

affirmer que nos observations valent pour tout discours sur l'école. Nous ne cherchons pas l'exhaustivité mais la compréhension des mécanismes.

Cette limitation est aussi une force. En nous concentrant sur des cas révélateurs plutôt que sur des moyennes statistiques, nous pouvons aller au cœur des mécanismes, les démonter, les analyser dans leur complexité. L'approche qualitative permet une profondeur d'analyse que l'approche quantitative interdirait.

L'importance des généalogies conceptuelles

Notre approche s'inspire également de la méthode généalogique appliquée par Ravon à l'échec scolaire. Plutôt que de prendre les catégories du discours éducatif comme des évidences, il s'agit de retracer leur émergence, leurs transformations, les luttes qui ont présidé à leur stabilisation.

Cette approche généalogique révèle que les notions qui structurent le débat éducatif - échec scolaire, décrochage, égalité des chances, bienveillance - ne sont pas des descriptions neutres de la réalité mais des constructions historiques porteuses d'enjeux politiques. Elles "portent les grandeurs qui animent une société occupée à se penser comme 'société d'individus'" (Ravon, 2000, p. 330).

En analysant notre corpus, nous adoptons cette perspective : derrière chaque terme, chaque catégorie, chaque évidence, nous cherchons les processus de construction, les intérêts en jeu, les alternatives écartées. Cette archéologie du discours éducatif permet de dénaturer ce qui se présente comme évident, de repolitiser ce qui se présente comme technique.

V. Opérationnalisation de l'analyse : une grille de lecture systématique

Cette section explicite comment le cadre théorique présenté sera mobilisé concrètement dans l'analyse des chapitres suivants. Il ne s'agit plus de présenter la méthode, déjà exposée dans l'introduction, mais de montrer son application pratique à travers une grille de lecture qui structure notre approche.

La grille d'analyse appliquée

Chaque chapitre suivra une grille d'analyse systématique permettant de révéler les mécanismes d'invisibilisation à l'œuvre. Cette grille commence par une cartographie du visible et de l'invisible, interrogeant ce qui est obsessionnellement présent dans le discours et ce qui reste systématiquement absent ou marginalisé. Le chapitre 2, par exemple, montrera comment l'enquête PISA sature l'espace discursif au point d'occulter les processus mêmes de production des inégalités qu'elle prétend mesurer. Cette saturation n'est pas accidentelle : elle détourne le regard de ce qui devrait être vu.

La grille procède ensuite à l'identification des opérateurs d'invisibilisation, ces dispositifs linguistiques et stratégies rhétoriques qui organisent l'occultation. Le chapitre 4 analysera ainsi les "mots-écrans" qui masquent la réalité derrière un voile sémantique rassurant. "Bienveillance", "réussite pour tous", "école inclusive" - autant de formules qui euphémisent la violence du tri social en la parant des atours de la générosité républicaine.

L'analyse ne s'arrête jamais à la description des mécanismes. Elle interroge systématiquement les intérêts en jeu : à qui profite cette invisibilisation ? Quels rapports de force protège-t-elle ? Le chapitre 7 révélera ainsi comment l'invisibilisation de la ségrégation scolaire protège les stratégies d'évitement des classes favorisées tout en maintenant l'illusion d'une école républicaine unifiée. Derrière chaque angle mort du discours se cachent des bénéficiaires qui ont intérêt à ce que certaines réalités restent dans l'ombre.

Les matériaux empiriques mobilisés

L'analyse s'appuie sur trois types de matériaux qui révèlent chacun une dimension spécifique de l'invisibilisation. Les discours institutionnels - rapports du CESE, du CNESCO, circulaires ministérielles - montrent l'invisibilisation "par le haut", cette occultation officielle et légitime qui s'impose avec l'autorité de l'État. Ces textes révèlent comment les institutions organisent méthodiquement ce qui peut être dit et ce qui doit être tu, traçant les frontières du dicible dans l'espace public éducatif.

Les discours médiatiques et syndicaux révèlent une autre forme d'invisibilisation, plus latérale et fragmentée. Chaque acteur du débat éducatif développe ses propres angles morts, occulte ce qui ne sert pas ses intérêts immédiats, met en lumière ce qui conforte sa position. Cette invisibilisation différenciée produit un effet de kaléidoscope où chacun voit une partie du problème sans que jamais n'apparaisse la totalité du système.

Mais les absences et les silences sont peut-être plus significatifs encore que les présences. Ce qui n'est jamais dit, jamais analysé, jamais questionné dessine en creux la carte des tabous du système éducatif. L'absence quasi totale de l'orientation dans les grands rapports sur l'école, le silence sur les mécanismes concrets du conseil de classe, l'évitement systématique de la question du tri social - ces vides discursifs sont les véritables éléphants dans la salle de classe.

L'articulation théorie-empirie

Contrairement à une approche purement théorique qui se perdrait dans l'abstraction ou purement descriptive qui manquerait la forêt pour les arbres, chaque chapitre articule systématiquement trois niveaux d'analyse. Le niveau micro examine la texture fine du discours : le choix des mots, les tournures syntaxiques, les glissements sémantiques. C'est à ce niveau que se révèle comment "orientation" remplace "sélection", comment "parcours" masque "tri", comment "difficultés" euphémise "échec".

Le niveau méso analyse les stratégies discursives et leurs effets. Comment la multiplication des sigles technicise et dépolitise les enjeux ? Comment la fragmentation des problèmes empêche de voir leur articulation systémique ? Comment la rhétorique du changement perpétuel masque l'immobilisme structurel ? Ces stratégies ne sont pas des accidents mais des mécanismes fonctionnels qui permettent au système de perdurer en évitant sa remise en cause.

Le niveau macro révèle les fonctions politiques et sociales de l'invisibilisation. Car derrière les détails du discours se cachent des enjeux de pouvoir massifs. L'invisibilisation du tri social permet le maintien de privilèges de classe. L'occultation de la ségrégation autorise sa

perpétuation. L'euphémisation de la violence symbolique assure l'adhésion des dominés à leur propre domination. Cette articulation des trois niveaux permet de montrer comment le choix d'un mot participe du maintien d'un ordre social, comment une virgule peut être politique.

Conclusion : Les enjeux d'une analyse critique du discours éducatif

L'analyse des mécanismes d'invisibilisation dans le discours éducatif n'est pas un exercice académique. C'est un enjeu politique majeur. Les outils théoriques mobilisés - de Foucault à Bourdieu, de Cefaï à Delahaye - et la grille d'analyse systématique développée révèlent que ces mécanismes ne sont pas des accidents mais les conditions mêmes de perpétuation d'un système profondément inégalitaire qui maintient l'illusion de l'égalité républicaine.

De la critique des catégories à la transformation des pratiques

L'analyse de Ravon sur l'échec scolaire montre que déconstruire les catégories n'est pas un exercice intellectuel gratuit. C'est la condition pour penser autrement les réalités qu'elles prétendent décrire. Tant qu'on pense en termes d'"échec scolaire", on reste prisonnier d'une problématique qui individualise les difficultés et occulte les mécanismes structurels.

Comme le soulignait Bernard Desclaux dans sa recension (2001), l'orientation est significativement absente de l'histoire de l'échec scolaire tracée par Ravon dans la seconde moitié du XXe siècle. Cette absence est révélatrice : en se focalisant sur l'échec comme problème psychopédagogique, on invisibilise le rôle de l'orientation dans sa production. Or, comme l'affirmait Prost, « l'orientation fonctionne à l'échec » - elle a besoin de l'échec pour justifier le tri qu'elle opère.

Cette invisibilisation n'est pas fortuite. Elle permet de maintenir l'illusion que l'échec est un accident du système plutôt que sa production normale. Elle autorise des « remédiations » infinies qui ne touchent jamais aux structures. Elle légitime l'intervention de professionnels dont l'existence même dépend de la perpétuation du problème qu'ils sont censés résoudre.

L'analyse de Delahaye sur « l'exception consolante » révèle un mécanisme complémentaire d'invisibilisation. En surexposant les miraculés scolaires - ces rares transfuges de classe qui "réussissent" -, le système transforme l'anomalie statistique en preuve de son bon fonctionnement. Cette célébration de l'extraordinaire naturalise l'ordinaire : la reproduction massive des inégalités. Plus pervers encore, elle ajoute l'humiliation à l'échec en rendant les victimes responsables de leur sort - puisque d'autres, dans les mêmes conditions, ont réussi. L'exception console ceux qui n'ont pas besoin de l'être tout en accablant ceux qui subissent la règle.

L'orientation : angle mort volontaire du discours sur l'école

La confrontation des travaux de Ravon sur l'échec scolaire et de Lehner sur l'orientation révèle un mécanisme d'invisibilisation particulièrement sophistiqué : la construction de problèmes publics séparés pour des processus intrinsèquement liés. Cette séparation n'est pas un accident de l'histoire mais une condition de fonctionnement du système.

Comme le soulignait déjà ma recension de Ravon en 2001, l'absence de l'orientation dans l'analyse de l'échec scolaire après les années 1960 pose question. Les travaux de Lehner apportent la réponse : l'orientation devient à ce moment précis un instrument de politique publique dont la légitimité repose sur son apparente neutralité technique. Pour maintenir cette légitimité, il faut absolument la déconnecter de l'échec qu'elle produit.

Cette invisibilisation de l'articulation orientation-échec permet au système de fonctionner en maintenant l'illusion méritocratique. L'échec est attribué aux déficiences individuelles, l'orientation aux choix personnels. Jamais n'apparaît le mécanisme global : une machine à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires présentées comme naturelles et légitimes.

Vers une lucidité collective

Comprendre comment le discours organise l'invisible, c'est se donner les moyens de voir autrement. C'est refuser la complicité involontaire avec un système qu'on ne peut transformer qu'en le regardant vraiment. C'est ouvrir la possibilité d'un autre discours, d'autres pratiques, d'une autre école.

La grille d'analyse systématique présentée dans ce chapitre - avec ses trois niveaux d'analyse (micro, méso, macro) et ses quatre mécanismes d'invisibilisation - structure notre lecture dans les chapitres suivants. Elle nous permet de dépasser la simple dénonciation pour révéler la mécanique profonde de l'occultation.

Les chapitres qui suivent appliquent ce cadre d'analyse à différentes dimensions du discours éducatif. Chacun révèle une facette de l'invisibilisation, décortique ses mécanismes, montre ses effets. Ensemble, ils composent le portrait d'un discours qui fonctionne pour ne pas voir ce que l'école fait vraiment : trier les enfants selon leur origine sociale.

Ce dévoilement est la condition première de toute transformation véritable. Car on ne peut changer que ce qu'on peut nommer, on ne peut transformer que ce qu'on ose regarder. En révélant les mécanismes d'invisibilisation, nous espérons contribuer à rendre possible un autre regard, un autre discours, une autre école.

Chapitre 2 : PISA ou la quantification qui occulte

Introduction : L'éléphant dans la salle de classe mondiale

Tous les trois ans, un rituel se répète dans le monde éducatif français. Les résultats de l'enquête PISA tombent, déclenchant la même séquence médiatique : indignation devant le classement, comparaisons anxieuses avec Singapour ou la Finlande, propositions de réformes urgentes. Puis l'oubli, jusqu'à la prochaine édition. Cette obsession pour un test de l'OCDE - organisation économique, rappelons-le, pas éducative - révèle l'un des éléphants massifs dans notre salle de classe : nous avons abandonné la gouvernance politique de l'éducation au profit d'une gouvernance par les nombres.

Cette abdication n'est pas un accident de l'histoire. Elle s'inscrit dans un mouvement plus large de transformation de l'action publique : le New Public Management (Hood, 1991), cette doctrine managériale qui fait des indicateurs chiffrés, et non plus des choix démocratiques, le fondement des politiques publiques. PISA n'est pas qu'un thermomètre mal utilisé, c'est l'instrument parfait de cette nouvelle gouvernance qui transforme l'éducation en problème technique mesurable, évacuant ainsi toute question politique sur les finalités de l'école.

Notre analyse, mobilisant le cadre théorique développé par Cefaï (2007) sur les régimes de visibilité, révèle comment PISA fonctionne comme un dispositif d'invisibilisation particulièrement sophistiqué. En rendant certains aspects hyper-visibles (les scores, les classements, les écarts), il occulte systématiquement d'autres dimensions pourtant fondamentales : les finalités politiques de l'éducation, les mécanismes structurels de reproduction, les savoirs non mesurables, les alternatives pédagogiques. Cette visibilité sélective n'est pas neutre : elle sert des intérêts précis et produit des effets politiques majeurs.

I. La synchronie révélatrice : PISA et le New Public Management

L'alignement parfait des astres managériaux

Le timing de l'apparition de PISA n'a rien de fortuit. L'enquête est lancée en 2000, au moment exact où le New Public Management achève sa conquête des administrations occidentales. Cette synchronie n'est pas une coïncidence mais révèle une articulation systémique. Les années 1990 voient l'introduction massive du NPM dans les services publics (Bezes, 2009). En 2000, PISA apparaît. En 2001, la France adopte la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances) qui transforme la gestion publique en exigeant des « indicateurs de performance » . En 2005, la loi Fillon fixe des objectifs chiffrés à l'école. En 2007, la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques) systématise l'approche managériale.

Cette séquence historique révèle que PISA n'est pas seulement un outil de mesure parmi d'autres, c'est l'instrument providentiel du NPM appliqué à l'éducation. Comme le notent Normand (2011) et Pons (2011), PISA fournit exactement ce dont la nouvelle gouvernance a besoin : des indicateurs quantifiés, comparables internationalement, régulièrement actualisés, permettant la « gouvernance par les nombres » (Supiot, 2015) que le management public exige.

Sans PISA, le NPM éducatif serait resté une doctrine abstraite. Avec PISA, il devient opérationnel.

L'OCDE elle-même ne cache pas cette dimension. Organisation dédiée au développement économique, elle conçoit explicitement l'éducation comme un investissement en « capital humain » devant produire des « compétences » pour « l'employabilité » (OCDE, 2019). Cette vision économiciste de l'éducation, longtemps combattue par les traditions éducatives humanistes, trouve dans PISA son cheval de Troie. Les tests ne mesurent pas des savoirs ou une culture, mais des « compétences » directement liées aux besoins supposés de l'économie : littératie, numératie, culture scientifique fonctionnelle.

L'aggravation d'un mal français par le NPM

Le NPM et PISA n'ont pas créé l'absence de débat démocratique sur les finalités de l'école - c'est un mal français ancien, comme le montre Claude Lelièvre dans *L'école obligatoire : pour quoi faire ?* (2004). L'historien souligne l'impossibilité historique en France de débattre au Parlement et de légiférer sur les objectifs de l'école. Le débat sur le contenu de l'enseignement au collège a été escamoté depuis la création du collège unique en 1975.

Ce que le NPM a transformé, ce n'est pas un processus démocratique préexistant, mais plutôt la nature même de l'évitement. Avant, l'absence de débat sur les finalités était masquée par des discours républicains abstraits ("l'égalité des chances", "l'école de la République"). Avec PISA, cette absence est désormais camouflée par une avalanche de chiffres et d'indicateurs.

Le NPM impose désormais une séquence nouvelle : chiffres et indicateurs → diagnostic technique → "evidence-based policies" → objectifs techniques. On commence par les données PISA, on diagnostique des "problèmes" (nous sommes 23e !), on identifie des "bonnes pratiques" chez les mieux classés, on les importe. Comme l'analyse Desrosières (2008), cette transformation n'est pas technique, elle est profondément politique : elle substitue l'expertise à la démocratie, les données aux débats, l'optimisation aux choix de société.

Cette transformation se lit parfaitement dans l'évolution du discours éducatif français. Avant PISA, on débattait de la démocratisation, de la culture commune, de l'émancipation par le savoir. Après PISA, on ne parle plus que de performances, de compétences, d'efficacité. Le vocabulaire même révèle la colonisation : on ne forme plus des citoyens mais du « capital humain » (Laval et al., 2011), on ne transmet plus une culture mais des « compétences du XXIe siècle », on ne vise plus l'émancipation mais « l'employabilité ».

II. La fabrique du consensus technique

L'evidence-based policy ou la dépolitisation par la preuve

Cette doctrine produit des effets majeurs sur le débat éducatif. D'abord, les chiffres deviennent la vérité : ce que PISA mesure existe, ce qu'il ne mesure pas n'existe pas. Mais plus insidieux encore, PISA étend progressivement son empire en colonisant des domaines qu'on croyait irréductibles à la mesure. La « pensée créative », introduite dans PISA 2022, en est l'exemple parfait. Comme l'analyse Bernadette Plumelle (2024), cette extension révèle la logique

totalitaire de la quantification : même la créativité, quintessence de la singularité humaine, doit désormais se plier aux grilles standardisées de l'OCDE.

Cette expansion continue de PISA illustre ce que Supiot (2015) appelle la « gouvernance par les nombres » : progressivement, tout ce qui compte dans l'éducation doit être compté. L'OCDE ne se contente plus de mesurer les « compétences de base », elle prétend maintenant capturer la créativité dans ses filets statistiques. Mais que mesure-t-on vraiment quand on standardise la créativité ? Comme le note ironiquement un enseignant : « Bientôt, PISA mesurera notre capacité à sortir du cadre... dans un cadre prédéfini. »

Ce qui reste invisible dans PISA, même élargi, c'est précisément ce qui ne peut pas être standardisé : la singularité des parcours, la richesse des cultures locales, la dimension éthique et politique de l'éducation, la joie d'apprendre, la construction du commun. L'expansion de PISA ne comble pas ces angles morts, elle les aggrave en donnant l'illusion que tout l'essentiel est désormais couvert.

Ensuite, les corrélations deviennent des causalités. Si Singapour réussit et fait X, alors X cause la réussite, ignorant totalement les contextes culturels, historiques, sociaux (Forestier, 2014). Enfin, les moyennes occultent les singularités. Un score national masque des réalités territoriales, sociales, individuelles d'une diversité infinie.

Le paradoxe est flagrant dans le discours d'Éric Charbonnier, analyste à l'OCDE, qui déclare : « Les réformes éducatives qui fonctionnent sont des réformes qualitatives et non quantitatives » (Charbonnier, 2022). Mais c'est précisément sur la base de données quantitatives (PISA) qu'il identifie ces réformes « qualitatives » ! Cette contradiction révèle l'impossibilité logique de l'evidence-based policy : on prétend dépasser le quantitatif par le qualitatif, mais c'est le quantitatif qui définit ce qui est « qualitatif ».

Le court-circuit du débat démocratique

PISA produit avec le NPM un effet politique majeur : la dépolitisation apparente du débat éducatif. Le mécanisme est redoutable dans sa simplicité. PISA produit des « faits » (la France est 23e, les élèves défavorisés ont 4 fois plus de risques d'être en difficulté). Ces faits deviennent « le problème » (nous sommes mal classés, nos inégalités sont trop fortes). Les solutions deviennent techniques (adoptons les méthodes de Singapour, formons mieux les enseignants). Le débat politique est court-circuité.

Cette séquence évacue totalement les questions fondamentales. Pourquoi vouloir être bien classé à PISA ? Est-ce que ce que PISA mesure correspond à ce que nous voulons pour nos enfants ? Les pays bien classés ont-ils une école désirable ? Ces questions ne sont jamais posées car le cadre PISA les rend impensables. C'est comme si on débattait de la température idéale sans jamais questionner le thermomètre.

Plus pervers, cette dépolitisation apparente masque des choix éminemment politiques. Accepter PISA comme référence, c'est accepter la vision de l'OCDE sur l'éducation. C'est valider l'idée que l'école doit d'abord produire du capital humain employable. C'est réduire la culture aux compétences fonctionnelles. C'est transformer l'éducation en course à la performance. Ces

choix ne sont jamais explicités, jamais débattus, ils s'imposent comme des évidences techniques (Carvalho, 2012).

III. La performativité de PISA : quand la mesure crée la réalité

PISA ne mesure pas, il performe

PISA ne se contente pas de mesurer une réalité éducative préexistante, il la crée. C'est ce que notre cadre théorique, inspiré de la sociologie de la quantification (Desrosières, 2008), identifie comme la « performativité » des instruments de mesure. En définissant ce qui compte, PISA définit ce qui existe. En imposant ses catégories, il transforme la réalité pour qu'elle s'y conforme.

Cette performativité opère à plusieurs niveaux. D'abord, PISA définit ce qui mérite d'être enseigné : lecture, mathématiques, sciences, et seulement sous leur forme « fonctionnelle » . Exit l'histoire, la philosophie, les arts, le sport, tout ce qui fait la richesse d'une éducation complète mais n'entre pas dans les cases PISA (Sjøberg, 2015). Ensuite, PISA impose une norme mondiale unique, niant la diversité des cultures éducatives, des traditions pédagogiques, des finalités nationales. Enfin, PISA crée la compétition entre pays, transformant l'éducation en championnat mondial où il faut battre les autres plutôt que former ses citoyens.

Les systèmes éducatifs s'adaptent progressivement à l'instrument qui les mesure. La France illustre parfaitement cette performativité. L'introduction du socle commun de connaissances et de compétences par la loi Fillon de 2005 - juste après les premiers résultats PISA décevants de 2003 - n'est pas une coïncidence. Ce socle traduit le curriculum français dans le langage PISA : on passe des "savoirs" aux "compétences", des "connaissances" aux "capacités transférables". Comme le note un rapport, les Français excellent désormais "pour le prélèvement d'informations dans des supports écrits" (ce que PISA mesure) mais restent "inférieurs à la moyenne quand il s'agit d'expliquer des situations de la vie courante" (ce que PISA valorise aussi).

Plus révélateur encore : l'évaluation par compétences, introduite progressivement depuis 2015, calque la logique PISA. On n'évalue plus ce que l'élève sait mais ce qu'il sait faire avec ce qu'il sait - exactement la définition PISA de la compétence. Les items d'évaluation nationale ressemblent désormais étrangement aux questions PISA : situations problèmes, contextes "authentiques", mobilisation de compétences plutôt que restitution de connaissances.

Cette adaptation n'est pas consciente, elle opère par mille micro-décisions qui, cumulées, transforment l'école (Grek, 2009). Les enseignants commencent à "enseigner pour PISA" comme ils enseignent pour le bac, sans même s'en rendre compte. Les manuels scolaires intègrent des exercices "type PISA". Les formations continues parlent de "compétences du XXI^e siècle". L'école française, qui se voulait sanctuaire de la culture humaniste, devient progressivement une machine à produire des scores PISA.

Les pays "modèles" ou l'illusion de la réussite

PISA crée ses propres héros et ses propres mythes. Singapour, la Finlande, la Corée deviennent des « modèles » à imiter. Mais que sait-on vraiment de ces systèmes ? La Corée a l'un des taux de suicide adolescent les plus élevés au monde, directement lié à la pression scolaire (Kim & Lee, 2020). Singapour pratique une sélection féroce dès le primaire (Tan, 2018). La Finlande elle-même remet en question son modèle face à la baisse de ses résultats (Sahlberg, 2021).

Ces réalités dérangeantes sont systématiquement occultées. On ne retient que les scores, pas les coûts humains. On importe les « bonnes pratiques » sans voir qu'elles sont indissociables d'un contexte culturel, social, politique. On croit pouvoir transposer la méthode de Singapour dans les banlieues françaises, ignorant que Singapour est une cité-État autoritaire de 6 millions d'habitants avec une tradition confucéenne millénaire.

Cette fascination pour les « modèles » PISA ne remplace pas une école idéale mais transforme la nature de nos dysfonctionnements. Comme le rappelle François Dubet, l'école républicaine n'a jamais été ce sanctuaire égalitaire qu'on fantasme : avec ses deux ordres séparés - le primaire pour le peuple, le secondaire pour l'élite -, elle était structurellement violente et discriminante. Les beaux discours sur « la formation du citoyen éclairé et « l'émancipation par le savoir » ont toujours masqué une machine à trier socialement.

Ce que PISA change, ce n'est pas la destruction d'un paradis perdu, mais la légitimation technocratique de l'inégalité. Avant, le tri social s'opérait au nom de la « culture » et du « mérite républicain » - mystifications certes, mais qui laissaient au moins un espace pour la critique politique. Aujourd'hui, il s'opère au nom de l'efficacité mesurée et de la compétitivité internationale - rationalisations technocratiques qui se présentent comme indiscutables.

L'école française n'a pas perdu son âme avec PISA, elle a troqué une mystification républicaine contre une mystification managériale. Dans les deux cas, les mêmes enfants sont exclus, les mêmes privilèges sont reproduits. Mais désormais, cette reproduction se pare des atours de la science et du benchmarking international, la rendant paradoxalement plus difficile à contester (Dubet, 2020).

IV. Ce que PISA rend invisible

Les savoirs non mesurables mais essentiels

L'hyper-visibilité des compétences PISA produit l'invisibilisation de tout ce qui n'entre pas dans ses catégories. Cette occultation n'est pas neutre, elle dessine en creux une certaine vision de l'éducation, purement fonctionnelle et utilitariste. Que deviennent, dans l'univers PISA, la philosophie qui apprend à penser, l'histoire qui construit la conscience civique, les arts qui développent la sensibilité, la littérature qui ouvre à l'altérité ?

Ces savoirs, fondamentaux pour former non pas seulement des travailleurs mais des citoyens, des êtres humains complets, disparaissent du radar. Ils ne sont pas mesurables par des QCM, ils ne produisent pas de compétences immédiatement mobilisables, ils ne servent pas directement l'employabilité. Donc ils n'existent pas dans l'univers PISA, et par conséquence, ils disparaissent progressivement du débat éducatif (Malet, 2024).

Cette invisibilisation s'articule avec des tendances lourdes de l'école française, bien antérieures à PISA. La hiérarchisation des savoirs - avec la domination du couple français-mathématiques - et la marginalisation des enseignements artistiques, philosophiques ou historiques dans certaines filières remontent aux réformes des années 1960-1970. Comme le montre Chervel (1988) dans son histoire des disciplines scolaires, ces choix résultent de compromis historiques et de rapports de force sociaux anciens.

Ce que PISA change, ce n'est pas l'existence de ces hiérarchies mais leur légitimation. Avant, on justifiait la réduction des arts par des contraintes budgétaires ou organisationnelles qu'on reconnaissait comme regrettables. Aujourd'hui, ces réductions se parent d'une rationalité nouvelle : il faut se concentrer sur les « compétences du XXI^e siècle », améliorer notre « performance », développer notre « capital humain ». PISA ne crée pas la hiérarchisation des savoirs, mais il lui fournit un alibi technocratique qui la rend incontestable.

Plus pervers encore : PISA permet de présenter comme « modernisation » ce qui relève de l'appauvrissement culturel. Réduire la philosophie ? C'est se concentrer sur l'essentiel. Rogner les arts ? C'est prioriser l'employabilité. Cette novlangue managériale transforme les pertes en gains, les renoncements en choix stratégiques, l'appauvrissement en rationalisation.

Les mécanismes structurels de reproduction

PISA révèle que la France est championne des inégalités scolaires, mais il occulte totalement les mécanismes qui produisent ces inégalités. Les scores montrent que les élèves défavorisés réussissent moins bien, mais ils ne disent rien de la ségrégation scolaire, de l'existence d'un système dual public-privé, des stratégies d'évitement des classes favorisées, de l'orientation précoce qui trie socialement (Felouzis et al., 2005).

Cette occultation des causes structurelles permet de maintenir un discours sur les inégalités tout en ne touchant jamais aux structures qui les produisent. On déplore rituellement les mauvais scores des enfants d'ouvriers, mais on ne questionne jamais le système qui les ségrègue dans des établissements ghettos. On s'alarme du manque de mixité sociale, mais on maintient le financement public du privé qui organise l'entre-soi bourgeois (Merle, 2012).

PISA fonctionne ici comme un formidable écran de fumée : en rendant visible le symptôme (les écarts de performance), il rend invisible la maladie (la ségrégation systémique). Cette visibilité sélective permet de maintenir l'illusion qu'on s'attaque aux inégalités alors qu'on ne fait que mesurer leurs effets sans jamais toucher à leurs causes. C'est l'équivalent de prendre la température d'un malade sans jamais le soigner.

Les alternatives pédagogiques marginalisées

L'hégémonie de PISA marginalise toutes les approches éducatives qui ne visent pas l'optimisation des scores. Les pédagogies coopératives, l'éducation populaire, les approches critiques, les pédagogies institutionnelles : toutes ces alternatives qui pensent l'éducation autrement que comme production de compétences mesurables sont rendues invisibles, illégitimes, inefficaces par définition (Reuter, 2021).

Ces approches ne peuvent pas prouver leur valeur dans le cadre PISA car elles visent autre chose que ce que PISA mesure. Elles cherchent à former des citoyens critiques, pas des solutionneurs de problèmes. Elles développent la coopération, pas la compétition. Elles cultivent la créativité, pas la conformité. Mais comme ces objectifs ne sont pas mesurables par PISA, ces pédagogies n'existent pas dans le débat mainstream.

Cette marginalisation n'est pas seulement symbolique. Les établissements qui pratiquent ces pédagogies alternatives peinent à obtenir des moyens, à recruter, à se maintenir. Ils doivent sans cesse justifier leur existence face à l'absence de « résultats » au sens PISA. Ils survivent dans les marges du système, témoins d'autres possibles éducatifs, mais condamnés à la marginalité par la tyrannie de la mesure (Pereira, 2018).

V. Les intérêts convergents autour de PISA

L'OCDE : l'expansion de l'empire

Pour l'OCDE, PISA représente une success story extraordinaire. Cette organisation économique, sans aucune légitimité éducative, est devenue en vingt ans le principal prescripteur mondial en matière d'éducation. Par PISA, l'OCDE impose sa vision de l'école comme fabrique de capital humain, sans jamais avoir à la justifier démocratiquement (Meyer & Benavot, 2013).

Cette conquête s'opère par la douce violence des chiffres. L'OCDE ne contraint personne, elle se contente de publier des classements. Mais ces classements créent une pression irrésistible. Quel gouvernement peut ignorer que son pays est mal classé ? Quel ministre peut résister à la tentation d'améliorer le score ? Cette pression « douce » est plus efficace que toute contrainte directe (Martens, 2007).

L'OCDE étend progressivement son empire. Après PISA pour les élèves, voici PIAAC pour les adultes, TALIS pour les enseignants, PISA for Schools pour les établissements. Chaque nouveau test crée de nouvelles normes, de nouvelles pressions, de nouveaux marchés. L'éducation mondiale s'aligne progressivement sur les standards OCDE, réalisant le rêve néolibéral d'un marché éducatif mondial unifié (Sellar & Lingard, 2013).

Les gouvernements : l'évitement du politique

Pour les gouvernements, PISA offre un confort paradoxal. D'un côté, les mauvais résultats créent une pression médiatique désagréable. De l'autre, ils fournissent une justification commode pour des réformes impopulaires. « Ce n'est pas nous qui le disons, c'est PISA » devient le mantra des ministres qui veulent transformer l'école sans avoir à en débattre démocratiquement (Mons, 2007).

PISA permet surtout d'éviter les questions politiques difficiles. Plutôt que de débattre des finalités de l'école, on débat des moyens d'améliorer les scores. Plutôt que de questionner la ségrégation scolaire, on importe les « bonnes pratiques » de Singapour. Plutôt que d'affronter les corporatismes, on invoque l'urgence PISA. Cette technicisation du débat protège les gouvernements des conflits politiques tout en leur permettant d'agir.

Cette instrumentalisation de PISA transcende les clivages partisans. Droite et gauche utilisent pareillement PISA pour justifier leurs réformes. La droite y voit la preuve qu'il faut plus d'autorité et de fondamentaux. La gauche y lit la nécessité de plus de moyens et de formation. Mais ni l'une ni l'autre ne questionne PISA lui-même, validant ainsi implicitement sa légitimité à définir ce qu'est une bonne éducation (Pons, 2017).

Le marché éducatif : la manne PISA

PISA a créé un marché éducatif mondial estimé à plusieurs milliards d'euros. Éditeurs de manuels « conformes PISA », sociétés de formation aux « compétences du XXI^e siècle », consultants en « amélioration des performances », officines de préparation aux tests : tout un écosystème économique prospère sur l'anxiété PISA (Ball, 2012).

Ce marché ne se contente pas de répondre à une demande, il la crée et l'entretient. Les produits « PISA-compatible » se multiplient, créant une standardisation mondiale des contenus éducatifs. Les méthodes de Singapour s'exportent, les manuels finlandais se traduisent, les consultants coréens se déplacent. L'éducation devient un marché global où les « solutions » s'achètent et se vendent (Verger et al., 2016).

Cette marchandisation n'est pas un effet secondaire de PISA, elle est inscrite dans sa logique même. En créant une mesure unique mondiale, PISA crée les conditions d'un marché unique. En définissant des standards universels, il permet la production industrielle de solutions éducatives. En générant de l'anxiété sur les résultats, il crée la demande pour ces solutions. Le cercle est parfait : PISA crée le problème et le marché vend la solution.

VI. La saturation : quand PISA devient l'horizon indépassable

L'impossibilité de penser hors PISA

Vingt ans de PISA ont créé une prison mentale dont il devient impossible de sortir. Toute réflexion sur l'école doit désormais se référer à PISA. Toute réforme doit se justifier par rapport à PISA. Toute critique doit utiliser les catégories PISA. Même ceux qui critiquent PISA le font avec ses propres armes : on critique les classements mais on continue de classer, on dénonce les limites des tests mais on en propose de meilleurs (Gorur, 2016).

Cette saturation cognitive empêche de penser l'éducation autrement. Les questions fondamentales deviennent impensables. À quoi sert l'école ? Quelle société voulons-nous ? Quel humain formons-nous ? Ces interrogations philosophiques et politiques sont remplacées par des questions techniques : comment améliorer nos scores ? Comment réduire les écarts ? Comment monter dans le classement ?

La colonisation est totale quand même les opposants utilisent le langage de l'ennemi. Les syndicats enseignants citent PISA pour réclamer des moyens. Les pédagogues alternatifs invoquent PISA pour montrer qu'il faut changer. Les parents brandissent PISA pour critiquer l'école. Tous valident ainsi, malgré eux, la légitimité de PISA à dire le vrai sur l'éducation (Lingard & Sellar, 2016).

Les effets délétères sur le système éducatif

Cette obsession PISA produit des effets dévastateurs sur le système éducatif. D'abord, l'épuisement généralisé. Enseignants fatigués des réformes perpétuelles justifiées par PISA. Élèves stressés par la pression de performance. Parents anxieux devant les classements. L'école, censée émanciper, devient source d'angoisse collective (Malet & Liu, 2021).

Ensuite, la perte de sens. À quoi bon enseigner si l'horizon se limite aux scores PISA ? Pourquoi transmettre une culture si seules comptent les compétences mesurables ? Quel sens donner à l'éducation si elle se réduit à une course aux performances ? Cette perte de sens mine le moral enseignant, démotive les élèves, désoriente les familles.

Enfin, la pression vers la standardisation. PISA exerce une force homogénéisante sur les systèmes éducatifs, créant une convergence progressive vers des pratiques communes. Les pays scrutent anxieusement les « bonnes pratiques » des mieux classés, important méthodes de Singapour, manuels finlandais, réformes coréennes. Cette course mimétique crée une tendance à l'uniformisation qui menace la diversité des traditions pédagogiques.

Certes, les systèmes résistent et conservent leurs spécificités - la France sa philosophie, l'Allemagne son apprentissage, le Japon sa culture scolaire. Mais la pression PISA érode progressivement ces particularités. Les débats nationaux se ressemblent de plus en plus : mêmes obsessions pour les « compétences du XXI^e siècle », mêmes réformes de la formation des enseignants, mêmes discours sur l'autonomie des établissements. Sans aboutir à une standardisation complète, PISA impose un cadre mental commun qui appauvrit la pensée éducative en réduisant le spectre des possibles (Zhao, 2020).

VII. Retrouver le politique derrière le technique

Nommer la transformation en cours

PISA n'est pas qu'un thermomètre mal utilisé, c'est l'instrument d'une transformation profonde : le passage d'une gouvernance politique de l'éducation à une gouvernance technique. Cette transformation n'est pas neutre, elle sert des intérêts précis. L'OCDE impose sa vision économiciste de l'éducation. Les gouvernements évitent les débats difficiles. Les technocrates gagnent du pouvoir. Le marché éducatif prospère (Ozga, 2009).

Cette transformation doit être nommée pour ce qu'elle est : une dépossession démocratique. Les citoyens perdent leur pouvoir de définir collectivement ce qu'ils veulent transmettre à leurs enfants. Les enseignants perdent leur autonomie professionnelle. Les élèves perdent la richesse d'une éducation complète. La société perd la diversité de ses approches éducatives.

Nommer cette transformation, c'est déjà commencer à la combattre. C'est refuser l'évidence des chiffres. C'est questionner la légitimité de l'OCDE. C'est réaffirmer le primat du politique sur le technique. C'est rappeler que l'éducation est d'abord une question de choix de société, pas de performance mesurable (Biesta, 2009).

Les questions occultées qu'il faut reposer

Derrière l'écran de fumée PISA, des questions fondamentales restent sans réponse. Quelle école voulons-nous ? Non pas quelle école performante, mais quelle école désirable. Pour former quel type d'humain ? Non pas quel capital humain employable, mais quel citoyen, quel être sensible, quelle personne cultivée.

Quels savoirs transmettre ? Non pas quelles compétences utiles, mais quelle culture, quelle histoire, quelle philosophie. Comment organiser l'école ? Non pas comment optimiser les scores, mais comment créer des lieux d'apprentissage épanouissants, coopératifs, émancipateurs.

Ces questions ne sont pas techniques, elles sont politiques. Elles ne peuvent pas être résolues par des experts regardant des données. Elles exigent un débat démocratique sur nos valeurs, nos priorités, notre vision de l'humanité. PISA empêche ce débat en imposant ses propres réponses déguisées en évidences techniques (Laval et al., 2011).

Imaginer l'école sans PISA

Que serait le débat éducatif sans PISA ? Libéré de l'obsession des classements, il pourrait enfin porter sur l'essentiel. On débattrait des savoirs qui méritent d'être transmis, pas des compétences qui améliorent les scores. On questionnerait l'architecture du système, pas les méthodes pour grimper dans le classement. On penserait l'école comme lieu de formation humaine, pas comme fabrique de capital humain.

Sans PISA, on pourrait regarder nos vrais problèmes en face. La ségrégation scolaire massive. Le système dual public-privé. L'orientation qui trie socialement. La souffrance enseignante. Le mal-être des élèves. Ces réalités, occultées par l'obsession PISA, pourraient enfin être affrontées (Robert, 2015).

Sans PISA, on pourrait explorer d'autres voies. Des pédagogies coopératives. Des évaluations formatives. Des parcours diversifiés. Des rythmes adaptés. Ces alternatives, marginalisées par la norme PISA, pourraient se déployer, s'expérimenter, s'enrichir mutuellement.

Conclusion : L'éléphant PISA et la souris politique

L'omniprésence de PISA dans le discours éducatif révèle un éléphant que personne ne veut vraiment voir : nous avons substitué une technocratie internationale à notre incapacité historique de débattre démocratiquement de l'école. Cette substitution n'est pas technique, elle est profondément politique. Elle signifie que nous avons troqué un évitement républicain des questions fondamentales contre un évitement technocratique.

PISA fonctionne comme un formidable dispositif d'invisibilisation. En rendant certains aspects hyper-visibles (les scores, les classements), il occulte l'essentiel : les finalités de l'éducation, les mécanismes de reproduction, les alternatives possibles. Cette occultation n'est pas neutre, elle sert une vision particulière de l'éducation : économiciste, utilitariste, compétitive. Mais surtout, elle aggrave un mal français ancien : l'impossibilité de débattre politiquement de ce que nous voulons transmettre.

La vraie question n'est pas « comment améliorer nos scores PISA ? » ni même « PISA mesure-t-il bien ? ». C'est : « Acceptons-nous qu'une organisation économique internationale définisse ce qu'est une bonne éducation ? » Si la réponse est non, alors il faut avoir le courage de sortir de la prison PISA. Non pas en ignorant les problèmes réels que PISA révèle parfois, mais en refusant qu'il définisse l'horizon de notre réflexion éducative.

Construire enfin une souveraineté éducative démocratique - que nous n'avons jamais vraiment eue - exige de remettre le politique au centre. Cela signifie oser enfin débattre collectivement des finalités de l'école, pas seulement de ses performances. Cela implique d'assumer des choix de société, pas de se cacher derrière des données prétendument objectives. Cela nécessite de penser l'éducation comme formation humaine intégrale, pas comme production de capital humain.

L'éléphant PISA, l'un parmi d'autres, n'a pas écrasé la souris politique - elle était déjà moribonde. Il l'a remplacée par une souris technocratique. Mais les éléphants, aussi massifs soient-ils, ne sont pas éternels. Il suffit parfois de cesser de les nourrir pour qu'ils s'affaiblissent. Cesser de nourrir PISA, c'est cesser de lui accorder la légitimité de définir notre horizon éducatif. C'est non pas retrouver mais enfin construire un débat démocratique sur l'école. C'est oser penser l'école autrement que par les lunettes de l'OCDE. C'est, en somme, prendre enfin le pouvoir sur ce que nous voulons transmettre aux générations futures.

Chapitre 3 : Les trois obsessions quiaturent le débat éducatif

Introduction : La triple hypnose du système éducatif français

Imaginez une salle de professeurs. Les copies s'empilent, la fatigue pèse, mais de quoi parle-t-on ? Pas des savoirs à transmettre, pas de la joie d'enseigner, pas même des élèves dans leur singularité. Non, trois sujets monopolisent les conversations : les derniers résultats PISA (« On est encore descendus ! »), la énième réforme de la formation (« Maintenant ce sont les INSPE, avant c'était les ESPE... »), et les inégalités scolaires (« Dans cette classe, l'écart se creuse »). Ces trois obsessions - PISA, formation, inégalités -aturent l'espace mental et discursif de l'éducation française au point d'empêcher toute autre pensée.

Cette saturation n'est pas accidentelle. Elle révèle ce que notre cadre théorique, inspiré de Cefaï (2007), identifie comme un « régime de visibilité » particulier : certains aspects deviennent hyper-visibles au point d'occulter tout le reste. Comme l'analyse Foucault (1975), ces obsessions fonctionnent comme des dispositifs de pouvoir qui orientent les regards, canalisent les énergies, et finalement empêchent de voir les vrais éléphants dans la salle de classe.

Si 1989 marque un tournant avec la loi Jospin, c'est moins par l'objectif des "80% au baccalauréat" - qui prolonge la massification déjà engagée - que par l'approche systémique inédite : pour la première fois, une loi d'orientation embrasse l'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'université, incluant la formation de TOUS les enseignants. Les préoccupations elles-mêmes ne sont pas nouvelles : les ZEP existent depuis 1981, témoignant d'une attention déjà ancienne aux inégalités ; la formation des instituteurs dans les Écoles normales date de 1833 ; les comparaisons internationales préexistent à PISA. Ce qui change, c'est l'articulation de ces préoccupations en un système d'obsessions qui va progressivement saturer le débat.

I. Les trois piliers de l'hypnose collective

PISA : l'horizon indépassable

Comme analysé en détail dans le chapitre précédent, PISA est devenu depuis 2000 l'alpha et l'oméga du débat éducatif français. Rappelons simplement ici son rôle spécifique dans le système des trois obsessions : il fournit la métrique universelle qui justifie toutes les autres préoccupations. Mauvais scores ? Il faut plus de formation. Écarts entre élèves ? Les inégalités s'aggravent. PISA fonctionne comme le thermomètre qu'on prend pour le diagnostic, transformant des questions politiques complexes en problèmes techniques à résoudre. Cette colonisation mentale, analysée par Grek (2009), fait qu'on ne peut plus penser l'école sans ces chiffres qui, tous les trois ans, déclenchent le même psychodrame national.

La formation : remède miracle et éternel recommencement

L'obsession formation transforme un moyen en fin. De quoi souffre l'école ? Peu importe : la réponse est toujours « formation ». Les élèves décrochent ? Formation des enseignants.

Violence scolaire ? Formation à la gestion de classe. Mauvais résultats PISA ? Formation aux nouvelles pédagogies. Inégalités persistantes ? Formation à la différenciation.

Cette compulsion, analysée par Rayou et Van Zanten (2004), révèle une croyance magique : si les enseignants étaient mieux formés, tous les problèmes disparaîtraient. Les IUFM deviennent ESPE, puis INSPE, dans une valse des sigles qui masque l'absence de transformation réelle. Chaque ministre ajoute sa réforme, créant ce que le milieu enseignant appelle une « réformite aiguë » : Master en alternance, puis formation intégrée, puis universitarisation complète, puis retour du terrain...

L'accumulation des dispositifs de formation s'ajoute à une charge de travail déjà lourde. Formation initiale rallongée à cinq ans. Formation continue devenue obligatoire, souvent placée hors temps scolaire. Formations numériques pendant les vacances. Constellations pédagogiques le mercredi après-midi. Webinaires le soir. Selon le rapport CESE (2024), à peine 50% des professeurs des écoles et 43% des enseignants du second degré ont effectivement accès à une formation continue, et 47% la jugent inadaptée à leurs besoins (TALIS 2018). Le paradoxe est frappant : on multiplie les dispositifs de formation tout en rendant leur accès effectif de plus en plus difficile. L'accumulation devient absurde : on forme à des méthodes qu'on n'a pas le temps d'appliquer car il faut déjà se former aux suivantes.

Cette inflation, dénoncée par Lantheaume et Hérou (2008), épuise sans transformer. Les vrais problèmes - classes surchargées, manque de reconnaissance, conditions matérielles dégradées - ne relèvent pas de la formation mais de choix politiques. Pourtant, l'obsession formation permet d'éviter ces questions en faisant porter la responsabilité sur les enseignants : s'ils échouent, c'est qu'ils sont mal formés.

Les inégalités : la déploration rituelle

La troisième obsession transforme les inégalités scolaires en fatalité statistique qu'on déplore sans jamais s'attaquer aux mécanismes qui les produisent. Chaque enquête confirme : les enfants de cadres réussissent, ceux d'ouvriers échouent. On s'indigne, on s'alarme, on propose... plus de formation et de meilleurs scores PISA.

Cette déploration rituelle, analysée par Dubet (2004), remplace l'action par la compassion. On parle d'« élèves défavorisés », de « publics fragiles », de « territoires en difficulté ». Cette novlangue, décryptée par Bonnéry (2007), transforme les victimes du système en problèmes à gérer. L'école ne produit pas l'échec, elle le « prend en charge ».

Les dispositifs s'empilent : ZEP, REP, REP+, cordées de la réussite, internats d'excellence, devoirs faits... Chaque nouveau sigle promet de « réduire les écarts ». Mais comme l'observe Bautier et Rayou (2009), ces dispositifs présupposent les inégalités qu'ils prétendent combattre. Pire, ils les naturalisent en créant des filières parallèles pour les « défavorisés ».

Cette naturalisation opère aussi par les prophéties auto-réalisatrices analysées par Rosenthal et Jacobson (1968). À force de répéter que certains élèves sont « en difficulté », on finit par le croire et agir en conséquence. Les enseignants adaptent leurs exigences, pratiquant ce que

Bautier et Rayou appellent la « pédagogie invisible » : moins d'ambition pour les pauvres, déguisée en bienveillance.

II. La mécanique de la saturation : comment les obsessions s'alimentent mutuellement

Le triangle de l'impuissance

Les trois obsessions forment un système circulaire qui s'auto-alimente et empêche toute transformation réelle. PISA révèle les mauvais scores et les inégalités, ce qui justifie plus de formation. La formation ne produit pas d'effets, ce qui confirme les mauvais scores PISA et la persistance des inégalités. Les inégalités persistent malgré la formation, confirmant les diagnostics PISA. Le cercle est bouclé, l'impuissance garantie.

Cette circularité, analysée par Normand (2011), crée une forme de paralysie. On est tellement occupé à courir entre les trois obsessions qu'on ne peut plus penser autre chose. Tout problème est lu à travers cette triple grille : c'est un problème de performance (PISA), de formation (INSPE), ou d'inégalités (REP+).

Les solutions proposées révèlent cette saturation. Un élève en difficulté ? Il faut former les enseignants (obsession formation) pour améliorer ses scores (obsession PISA) et réduire les inégalités (obsession inégalités). Cette approche systémique empêche de voir que le problème pourrait être ailleurs : dans la taille des classes, l'architecture scolaire, les rythmes, les programmes, le tri précoce...

L'épuisement collectif

La course permanente entre les trois obsessions épuise le système. Les enseignants sont fatigués des réformes perpétuelles de la formation, stressés par les comparaisons PISA, culpabilisés par la persistance des inégalités. Cette fatigue compassionnelle, analysée par Lantheaume et Hélou (2008), mine le moral de la profession.

Les élèves subissent cette pression. Le stress scolaire français, parmi les plus élevés de l'OCDE selon PISA lui-même, n'est pas accidentel. Il est produit par un système obsédé par la performance, la compétition, le classement. L'école devient anxiogène pour tous : élèves, enseignants, parents.

Les familles sont prises dans cette spirale. L'anxiété PISA (« Mon enfant est-il au niveau international ? »), l'inquiétude formation (« Les profs sont-ils assez formés ? »), l'angoisse inégalités (« Mon enfant va-t-il s'en sortir ? ») créent un climat de défiance généralisée. Le marché du soutien scolaire explose, les stratégies de contournement se multiplient.

Ce système épuise sans produire. Comme l'analyse Meirieu (2014), on s'agite beaucoup pour ne rien changer. Les obsessions créent l'illusion du mouvement tout en garantissant l'immobilité. On réforme pour ne pas transformer, on mesure pour ne pas voir, on forme pour ne pas agir.

III. Les fonctions politiques et les éléphants cachés

Dépolitiser pour mieux gouverner

Les trois obsessions transforment des questions politiques en problèmes techniques. Au lieu de débattre des finalités de l'école (former quel citoyen ? pour quelle société ?), on débat de moyens d'améliorer les indicateurs. Cette dépolitisation, analysée par Ozga (2009), n'est pas neutre : elle permet de gouverner sans débattre.

La technicisation du débat évacue les rapports de force. Qui décide des critères PISA ? Qui définit les référentiels de formation ? Qui choisit les indicateurs d'inégalités ? Ces questions politiques fondamentales disparaissent derrière l'apparente objectivité des chiffres et des dispositifs.

Cette dépolitisation crée un consensus mou qui masque les divergences fondamentales. Tout le monde est contre les inégalités, pour une meilleure formation, inquiet des classements. Mais ce consensus cache des visions opposées de l'école : lieu d'émancipation ou de reproduction ? De coopération ou de compétition ? De culture commune ou de tri social ? Comme l'analyse Laval (2004), l'apparente unanimité technique masque des conflits politiques profonds.

Les intérêts convergents

Les trois obsessions servent des intérêts précis qu'il faut nommer. L'OCDE impose sa vision économiciste de l'éducation via PISA (Meyer & Benavot, 2013). Le marché de la formation prospère sur l'anxiété professorale (Ball, 2012). Les classes dominantes maintiennent leurs privilèges derrière le paravent de la lutte contre les inégalités (Van Zanten, 2015).

Ces convergences d'intérêts ne sont pas conspiratoires mais structurelles. Chaque acteur trouve son compte dans le système des obsessions. Les gouvernements évitent les conflits politiques. Les experts vivent de leur expertise. Les médias ont leurs marronniers. Les parents anxieux achètent du soutien scolaire. Le système s'auto-entretient.

Cette alliance objective, analysée par Boltanski et Chiapello (1999), rend le système très difficile à transformer. Toucher aux obsessions, c'est menacer tout un écosystème d'intérêts. D'où la résistance formidable à tout changement véritable, masquée par l'agitation réformiste permanente.

Ce que les obsessions occultent

Derrière l'écran de fumée des trois obsessions se cachent les vrais éléphants dans la salle de classe, systématiquement invisibilisés :

La question du tri scolaire, jamais nommée comme telle. Les obsessions parlent d'échec et d'inégalités mais jamais du mécanisme de tri qui les produit. L'orientation précoce, la sélection déguisée, les filières hiérarchisées : ces structures qui fabriquent l'échec disparaissent derrière les indicateurs.

La nature des savoirs, évacuée du débat. On s'obsède des performances sans jamais questionner ce qu'on enseigne et pourquoi. Les programmes s'appauvrissent, réduits aux « fondamentaux » mesurables par PISA. L'histoire devient mémorisation de dates, la littérature technique de lecture, les sciences résolution de problèmes. Comme l'analyse Charlot (1997), priver les enfants des classes populaires de savoirs ambitieux, c'est les enfermer dans leur condition.

L'architecture scolaire, totalement oubliée. Les établissements-casernes de 2000 élèves sont-ils compatibles avec une éducation émancipatrice ? Les classes de 30 élèves permettent-elles un enseignement de qualité ? Les journées de 8 heures respectent-elles les rythmes des enfants ? Ces questions concrètes, analysées par Derouet-Besson (2004), ne rentrent dans aucune des trois obsessions.

Les alternatives pédagogiques, marginalisées. Les pédagogies coopératives Freinet, les approches Montessori, les pédagogies institutionnelles : ces alternatives qui pensent l'éducation autrement sont rendues invisibles car elles n'entrent dans aucune case. Elles ne visent pas l'optimisation des scores PISA mais l'émancipation. Comme l'analyse Reuter (2021), elles sont donc disqualifiées a priori.

Les conditions matérielles de travail, systématiquement minimisées. Salaires dévalorisés, manque de reconnaissance, violence institutionnelle : ces réalités brutales disparaissent derrière l'obsession formation. Si les enseignants souffrent, c'est qu'ils sont mal formés, pas mal traités.

IV. Sortir de la triple hypnose : retrouver l'essentiel

Reconnaître l'addiction

Sortir des obsessions supposerait d'abord de reconnaître qu'on y est enfermé. Comme toute addiction, la première étape est la prise de conscience. Il faut voir comment PISA colonise nos esprits, comment la formation est devenue une compulsion, comment la déploration des inégalités dispense d'agir.

Cette prise de conscience est difficile car les obsessions structurent tout le champ. Les carrières se font sur l'expertise PISA, les marchés prospèrent sur la formation, les positions se définissent sur les inégalités. Reconnaître l'enfermement, c'est risquer sa place dans le système.

Pourtant, cette reconnaissance est vitale. Tant qu'on reste dans le cadre des trois obsessions, on ne peut rien transformer. On peut au mieux aménager, ajuster, réformer à la marge. Mais on ne peut pas repenser fondamentalement ce qu'est l'école et ce qu'elle devrait être.

Oser le sevrage

Le sevrage serait douloureux mais nécessaire. Arrêter de commenter compulsivement PISA. Cesser de chercher la formation miracle. Sortir de la déploration rituelle des inégalités. Refuser la dictature des indicateurs. Ce sevrage créerait un vide angoissant : que dire de l'école sans ces béquilles discursives ?

Ce vide est précisément l'espace où une pensée nouvelle pourrait émerger. Libéré des obsessions, on pourrait enfin poser les vraies questions. Non pas « comment améliorer nos scores ? » mais « que voulons-nous transmettre ? ». Non pas « quelle formation pour les enseignants ? » mais « quelles conditions de travail ? ». Non pas « comment gérer les inégalités ? » mais « comment créer de l'égalité ? ».

Le sevrage permettrait aussi de retrouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Car les obsessions tuent la joie : joie de transmettre, joie de découvrir, joie de grandir ensemble. L'école obsédée par ses performances, ses formations, ses inégalités devient un lieu de souffrance pour tous. Sortir des obsessions, c'est retrouver le sens et le plaisir de l'éducation.

Revenir aux questions fondamentales

Libérés des obsessions, nous pourrions enfin revenir aux questions essentielles. Que vaut-il la peine d'enseigner au XXI^e siècle ? Non pas quelles compétences pour le marché du travail, mais quels savoirs pour comprendre le monde, quelle culture pour s'épanouir, quelle formation pour devenir citoyen ?

Comment organiser la vie scolaire ? Non pas comment optimiser les performances, mais comment créer des lieux où il fait bon apprendre et grandir. Des établissements à taille humaine, des classes où on peut se connaître, des rythmes qui respectent les enfants, des espaces qui permettent la coopération.

Comment former une génération ? Non pas comment les trier et les classer, mais comment révéler les talents de chacun, développer toutes les intelligences, créer du commun dans la diversité. Ces questions politiques et philosophiques sont urgentes mais impensables dans le cadre des trois obsessions.

Conclusion : L'éléphant derrière les obsessions

Les trois obsessions - PISA, formation, inégalités - qui saturent le débat éducatif français fonctionnent comme un écran de fumée. Elles créent l'illusion qu'on s'occupe des problèmes tout en empêchant de voir les éléphants dans la salle de classe : notre incapacité collective à penser l'école autrement que comme une machine à trier, classer, sélectionner.

Cette triple hypnose n'est pas accidentelle. Elle sert des fonctions précises : dépolitiser le débat, légitimer les réformes perpétuelles, maintenir les structures de domination. Elle permet à chacun de trouver son compte dans le dysfonctionnement général : les gouvernements évitent les conflits, les experts vendent leur expertise, le marché prospère, les privilégiés conservent leurs avantages.

Mais cette saturation a un coût terrible. Elle épuise les enseignants, stresse les élèves, angoisse les familles. Elle appauvrit la pensée éducative, marginalise les alternatives, tue l'innovation véritable. Elle transforme l'école en lieu de souffrance alors qu'elle devrait être lieu d'épanouissement.

Sortir de cette triple hypnose est vital mais difficile. Cela demande un effort collectif de désintoxication : arrêter de nourrir les obsessions, refuser leur tyrannie, oser penser

autrement. C'est seulement en nous libérant de PISA, de la compulsion de formation, de la déploration des inégalités que nous pourrons enfin voir et affronter les vrais défis de l'éducation.

L'enjeu est de taille : continuer à tourner en rond dans la prison des trois obsessions ou retrouver la capacité de penser et transformer l'école. Le choix est politique, pas technique. Il engage notre vision de l'humain, de la société, de l'avenir. Les obsessions nous font oublier ces enjeux fondamentaux. Il est temps de nous réveiller de cette triple hypnose et de reprendre le pouvoir sur ce que nous voulons transmettre aux générations futures.

Car derrière les obsessions se cache une question simple mais essentielle : voulons-nous une école qui classe ou qui émancipe ? Qui trie ou qui révèle ? Qui reproduit ou qui transforme ? Cette question, les trois obsessions l'occultent systématiquement. C'est pourquoi il faut s'en libérer. Urgemment.

Chapitre 4 : Les mots-écrans ou l'art de ne pas dire ce qu'on fait

Introduction : La langue qui cache la forêt

« Orientation », « parcours », « diversité », « autonomie », « bienveillance » ... L'école française parle une langue étrange, une langue où tout semble positif et rassurant. Pourtant, derrière ces mots lénifiants se cache une réalité brutale : un système qui trie, sélectionne, ségrège, exclut. Cette novlangue éducative n'est pas une simple déformation professionnelle. C'est un système linguistique sophistiqué qui permet de dire sans nommer, d'agir sans assumer, de maintenir l'ordre tout en proclamant le changement.

George Orwell avait théorisé dans *1984* comment la manipulation du langage permet le contrôle de la pensée : « Si la pensée corrompt le langage, le langage peut aussi corrompre la pensée » (Orwell, 218). L'Éducation nationale française offre une illustration saisissante de ce principe. Par l'euphémisation systématique, la technicisation du vocabulaire, la prolifération des acronymes, elle construit un écran linguistique qui rend invisible la réalité de ses pratiques.

Cette manipulation n'est pas toujours consciente. Les acteurs du système éducatif sont eux-mêmes pris dans ces rets linguistiques. Ils finissent par penser dans les catégories qu'impose cette langue, perdant ainsi la capacité de nommer - et donc de voir - ce qu'ils font réellement. Le langage devient prison mentale autant que stratégie de dissimulation. Comme l'analyse Bourdieu (1982), « le pouvoir des mots est de faire voir et de faire croire, de confirmer ou de transformer la vision du monde. »

I. L'euphémisation ou l'art d'adoucir l'inacceptable

La transformation linguistique de l'échec

L'échec scolaire n'existe plus dans le vocabulaire officiel de l'Éducation nationale. Il a été remplacé par une constellation d'euphémismes : « difficultés scolaires », « fragilités », « besoins éducatifs particuliers », « décalages dans les apprentissages ». Cette multiplication des périphrases n'est pas innocente : elle dilue la brutalité de l'échec dans un nuage sémantique rassurant.

Un élève n'échoue plus, il « n'a pas encore acquis les compétences attendues ». Le « pas encore » est crucial : il maintient l'illusion que tout reste possible, que l'échec n'est que temporaire. Cette temporalisation de l'échec, analysée par Bonnéry (2007), permet d'éviter de nommer la réalité : certains élèves sont programmés pour échouer dès leur entrée dans le système.

Le redoublement lui-même a disparu du vocabulaire. On parle de « maintien », de « parcours adapté », de « cycle prolongé ». Ces euphémismes masquent une réalité : le redoublement reste massif dans certaines filières et pour certains publics. Mais en ne le nommant plus, on évite de questionner son efficacité et sa justice.

L'orientation ou l'art de trier sans le dire

L'orientation est le chef-d'œuvre de l'euphémisation scolaire. Ce mot positif, qui évoque le guide et la boussole, masque une réalité brutale : un processus de tri social qui envoie massivement les enfants des classes populaires vers les filières dévalorisées. Comme l'analyse Lehner (2020), « l'orientation ne contraint pas, elle 'guide', 'conseille', 'accompagne' vers des choix qui correspondent miraculeusement aux besoins économiques et à l'ordre social. »

Les chiffres sont implacables : 30% des élèves sont orientés vers la voie professionnelle en fin de troisième, proportion remarquablement stable depuis des décennies. Mais qui sont ces 30% ? Massivement des enfants d'ouvriers, d'employés, d'immigrés. L'orientation reproduit presque parfaitement la structure sociale, mais son vocabulaire la présente comme un choix individuel éclairé.

Le « dialogue » avec les familles, introduit dans les années 1970, constitue l'aboutissement de cette logique. Ce dialogue n'est pas un espace de négociation réelle mais un dispositif de production du consentement (Masson, 1997). Les familles populaires « choisissent » le professionnel après qu'on leur a fait comprendre que c'était « plus adapté » à leur enfant. Les familles favorisées « choisissent » le général, sachant que toutes les portes leur sont ouvertes.

Comme l'analyse Palheta (2012), le décalage entre le langage institutionnel et le vécu des élèves révèle la violence occultée : là où l'institution parle d'« orientation choisie » et de « projet personnel », les élèves disent avoir été « envoyés », « mis », voire « foutus » en professionnel. Cette dissonance linguistique trahit la brutalité d'un tri que les euphémismes officiels s'efforcent de masquer.

La bienveillance ou le voile sur la violence

La « bienveillance » s'est imposée comme le maître-mot du discours éducatif contemporain. Cette injonction omniprésente fonctionne comme un écran de fumée qui masque la dureté réelle du système. Comment être « bienveillant » quand on trie, sélectionne, oriente, exclut ? La bienveillance devient une posture de surface qui permet de maintenir la violence structurelle tout en la niant.

Le rapport du CESE (2024) révèle le paradoxe : les élèves français sont parmi les plus stressés de l'OCDE, mais on continue de parler de « bienveillance ». L'école se proclame bienveillante tout en produisant anxiété et souffrance. Cette contradiction n'est pas accidentelle : la bienveillance sert précisément à masquer la violence, à la rendre supportable.

L'injonction à la bienveillance culpabilise aussi ceux qui osent nommer la violence. Critiquer devient malveillant. Dénoncer les dysfonctionnements devient négatif. La bienveillance imposée peut ainsi devenir un instrument de contrôle qui empêche la critique et maintient le statu quo.

II. La technicisation ou comment noyer le politique dans le technique

L'invasion des acronymes

Le jargon administratif envahit l'école comme ailleurs, mais avec une violence symbolique particulière : REP, REP+, ULIS, SEGPA, PPRE, PAP, PAI, PPS, RASED... Si toutes les bureaucraties produisent des sigles, l'école présente une spécificité troublante : ces acronymes s'appliquent à des enfants. Un enfant de 6 ans devient « élève ULIS », un adolescent fragile devient « orientation SEGPA », une difficulté d'apprentissage devient « dispositif PPRE ». La technicisation administrative, banale ailleurs, prend ici le visage de l'étiquetage précoce.

Cette codification crée une double exclusion. D'abord, elle érige une barrière entre l'école et les familles. Les parents qui ne maîtrisent pas ce code - souvent les plus éloignés de la culture scolaire - se trouvent de facto exclus des discussions sur leurs propres enfants. Comment participer à une « ESS pour révision du PPS » quand on ne sait pas ce que ces lettres signifient ? Cette exclusion linguistique, analysée par Périer (2005), redouble l'exclusion sociale : le langage technique devient instrument de domination, maintenant à distance ceux qui auraient le plus besoin de comprendre.

Mais l'effet le plus pervers est la déshumanisation qu'opèrent ces sigles. L'acronyme transforme la singularité en catégorie, la souffrance en procédure, l'enfant en dossier. Un élève n'est plus Paul qui peine à lire mais « un élève relevant du RASED ». Marie n'est plus une adolescente en souffrance mais « orientée en SEGPA ». Cette réification par le langage n'est pas neutre : elle permet de **traiter des destins d'enfants comme des flux administratifs**, d'évacuer l'émotion derrière la procédure, de transformer l'échec scolaire en gestion technique des « publics spécifiques ».

L'acronyme devient ainsi l'outil parfait de l'invisibilisation : derrière les sigles, on ne voit plus les enfants réels, leurs histoires, leurs souffrances. On ne voit que des catégories à administrer, des dispositifs à piloter, des cohortes à orienter. La prolifération des acronymes n'est donc pas qu'un travers bureaucratique parmi d'autres : **dans l'école, elle participe directement de la mécanique du tri social**, en rendant acceptable par la technique ce qui serait insupportable dit en clair.

Les dispositifs ou l'illusion de l'action

Le système éducatif multiplie les « dispositifs » : dispositif relais, dispositif passerelle, dispositif de remédiation, dispositif d'accompagnement... Cette prolifération crée l'illusion d'une action intense pour résoudre les problèmes. Mais comme l'analyse Barrère (2013), les dispositifs fonctionnent souvent comme des « pansements sur une jambe de bois » : ils traitent les symptômes sans toucher aux causes.

Chaque dispositif génère son propre vocabulaire, ses propres procédures, ses propres acronymes. Cette complexification bureaucratique masque une réalité simple : le système produit de l'échec et invente des dispositifs pour gérer cet échec plutôt que de le prévenir. Les dispositifs deviennent ainsi des « machines à occulter » (Rochex, 2011) qui permettent de maintenir les structures inégalitaires tout en donnant l'impression d'agir.

La multiplication des dispositifs produit aussi une fragmentation qui empêche de voir le système dans sa globalité. Chaque problème a son dispositif, chaque dispositif ses spécialistes. Cette hyperspécialisation, analysée par Glasman (2001), empêche de penser les problèmes de manière systémique et politique.

L'évaluation par compétences ou la dissolution des savoirs

Le passage des « connaissances » aux « compétences » constitue une révolution linguistique majeure. Cette transformation, imposée par le socle commun et renforcée par PISA, n'est pas neutre. Comme l'analyse Ropé et Tanguy (1994), elle transforme profondément la conception même de l'éducation.

Les savoirs deviennent des « compétences », la culture devient « socle », l'intelligence devient « capacité à résoudre des problèmes ». Cette mutation linguistique accompagne une mutation idéologique : l'école ne transmet plus une culture mais forme du capital humain employable. Le vocabulaire des compétences, importé du monde de l'entreprise, transforme l'éducation en formation professionnelle généralisée.

Palheta (2012) révèle la « pédagogisation » systématique des inégalités sociales : la précarité devient « manque de motivation », la distance culturelle devient « difficultés cognitives », la résistance à l'arbitraire scolaire devient « problème de comportement ». Cette traduction pédagogique du social permet d'occulter les causes structurelles de l'échec en les individualisant.

Cette technicisation permet d'évacuer les questions politiques fondamentales : quels savoirs transmettre ? Quelle culture partager ? Pour former quel citoyen ? Ces questions disparaissent derrière l'apparente neutralité technique des « référentiels de compétences » et des « grilles d'évaluation ». Comme l'analyse Laval et al. (2011), le langage des compétences dépolitise l'éducation en la réduisant à une question technique d'acquisition de savoir-faire mesurables.

III. Le système dual ou l'apartheid scolaire innommé

L'enseignement privé ou la ségrégation déniée

L'enseignement privé sous contrat constitue l'angle mort le plus spectaculaire du système éducatif français. Présenté comme un « partenaire » du service public, paré des vertus du « caractère propre », de la « liberté de choix » et de la « complémentarité », il organise en réalité la ségrégation sociale la plus massive et la plus financée par l'argent public.

Le rapport historique de la Cour des comptes (2023) - le premier en soixante ans sur ce secteur - lève partiellement le voile sur ce scandale. Les chiffres sont accablants : 40,2% des élèves du privé sous contrat sont issus de milieux très favorisés en 2021, contre 26,4% en 2000. Cette proportion n'est que de 20% dans le public. Inversement, seuls 11,8% des élèves du privé sont boursiers, contre 29,1% dans le public. La ségrégation s'accélère, se durcit, s'institutionnalise.

Cet apartheid scolaire est intégralement financée par l'État : 8 milliards d'euros en 2022, soit 73% du budget de ces établissements. Les collectivités territoriales ajoutent 1,9 milliard. Au total, le financement public représente 55% des ressources du privé dans le premier degré et

68% dans le second degré. L'argent public finance donc massivement la ségrégation sociale, mais ce paradoxe n'est jamais nommé comme tel.

Plus scandaleux encore, la Cour des comptes révèle l'absence totale de contrôle sur l'utilisation de ces fonds publics. Les contrôles financiers prévus par la loi ? Inexistants : « les directeurs régionaux des finances publiques ont indiqué que leurs services n'effectuaient pas ces contrôles ». Les contrôles pédagogiques ? « Exercés de manière minimaliste ». Les contrôles administratifs ? « Mobilisés ponctuellement » uniquement en cas de problème signalé. Huit milliards d'euros distribués sans aucune vérification.

Le rapport parlementaire de Vannier et Weissberg (2024) complète ce tableau : le privé peut légalement sélectionner ses élèves, moduler ses tarifs, exclure les perturbateurs. Des pratiques qui seraient illégales dans le public mais qui sont présentées comme relevant du « projet éducatif » et du « caractère propre ». Ces euphémismes masquent une réalité brutale : le droit institutionnalisé à la discrimination sociale.

Merle (2012) avait déjà documenté les mécanismes concrets de cette ségrégation : recrutement sur dossier, entretiens de motivation déguisés, frais annexes dissuasifs, exclusions facilitées. Mais ces pratiques ne sont jamais nommées comme discriminatoires. On parle d'« adéquation avec le projet d'établissement », de « communauté éducative », jamais de tri social et d'entre-soi bourgeois.

L'enseignement catholique, qui représente 96% du privé sous contrat avec ses 2 millions d'élèves, joue un rôle central dans ce dispositif. Comme le note la Cour des comptes, il apparaît moins comme un enseignement confessionnel que comme un « enseignement de recours » pour les familles fuyant le public. Les motivations religieuses sont marginales ; ce qui compte, c'est l'évitement des pauvres, des immigrés, des « cas difficiles ».

La géographie de cette ségrégation est éloquent. Dans l'Ouest, bastion historique du privé, certains départements scolarisent plus de 40% de leurs élèves dans le privé. À Paris, dans les beaux quartiers, certains établissements privés affichent des indices de position sociale (IPS) stratosphériques, accueillant quasi-exclusivement les héritiers. Cette géographie de l'apartheid n'est jamais cartographiée officiellement.

Face à ce constat, la Cour des comptes propose timidement de « moduler les moyens » en fonction de la mixité sociale et d'instaurer des « contrats d'objectifs ». Propositions immédiatement enterrées. Le protocole signé en mai 2023 entre le ministère et l'enseignement catholique sur la mixité sociale ? Non contraignant, sans objectifs chiffrés, sans sanctions. Un écran de fumée de plus.

Le vocabulaire continue de masquer le scandale. On ne parle jamais de « ségrégation », mais de « manque de mixité ». Jamais de « privilège », mais de « liberté de choix ». Jamais de « discrimination », mais de « caractère propre ». Cette novlangue permet de maintenir l'illusion d'un système éducatif unifié alors que coexistent deux systèmes : l'un pour les riches, financé par tous ; l'autre pour les pauvres, sous-doté et stigmatisé.

L'enseignement privé constitue ainsi l'éléphant le plus visible et le plus invisible du système. Visible par ses 7 500 établissements, ses 2 millions d'élèves, ses 8 milliards de budget public. Invisible dans ses mécanismes de ségrégation, ses pratiques discriminatoires, son rôle dans la reproduction sociale. Cette invisibilisation n'est possible que par l'euphémisation systématique qui transforme l'apartheid en « diversité », la ségrégation en « choix », le privilège en « liberté ».

L'impunité discursive : quand même les scandales protègent le système

L'affaire de Bétharram et la multiplication des révélations de violences sexuelles dans l'enseignement catholique révèlent un ultime niveau d'invisibilisation. Face à des crimes avérés, couverts pendant des décennies, le débat public s'est focalisé exclusivement sur la dimension "religieuse" et "catholique" des établissements concernés. La caractéristique "établissement privé sous contrat financé par l'argent public" a été systématiquement occultée.

Cette protection discursive n'est pas anodine. Dire "établissement catholique" permet de circonscrire le problème à une dérive confessionnelle, un dysfonctionnement interne à l'Église. Dire "établissement privé sous contrat" obligerait à questionner la responsabilité de l'État qui finance, contractualise, mais ne contrôle pas. Cela révélerait le scandale dans le scandale : des violences commises dans des établissements financés à 73% par l'argent public, sans qu'aucun contrôle n'ait permis de les détecter ou de les empêcher.

La Cour des comptes (2023) avait pourtant alerté sur cette absence de contrôle : pas de vérification financière, pas d'inspection pédagogique systématique, pas de supervision administrative. Cette carence n'est pas un simple dysfonctionnement bureaucratique. Elle est la condition de possibilité de tous les abus : ségrégation sociale, dérives pédagogiques, et, dans les cas les plus graves, violences sur mineurs.

Mais même face à ces crimes, le système préserve son immunité discursive. Les médias parlent de "scandales dans l'Église", jamais de "scandales dans l'enseignement privé sous contrat". Les responsables politiques dénoncent les "dérives religieuses", jamais les "défaillances du contrôle public sur des établissements publiquement financés". Les associations de victimes elles-mêmes, focalisées légitimement sur la dimension traumatique religieuse, n'interrogent que rarement le statut institutionnel qui a permis ces violences.

Cette protection révèle la sacralisation du privé sous contrat dans le système éducatif français. Toucher à ce statut, même pour protéger des enfants, reste un tabou absolu. On préfère laisser l'Église gérer "en interne" plutôt que d'exercer le contrôle public qui devrait accompagner le financement public. On préfère parler de "caractère propre" que de "zone de non-droit". On préfère maintenir l'opacité que risquer de voir l'ampleur réelle des dysfonctionnements.

L'invisibilisation atteint ici son paroxysme : même quand l'éléphant piétine des enfants, on refuse de le voir comme éléphant. On ne voit qu'une croix catholique, jamais les 8 milliards d'euros publics qui financent l'impunité. Cette cécité volontaire n'est pas une négligence mais une politique : maintenir coûte que coûte le consensus sur le financement public de la ségrégation scolaire, même au prix de la protection des enfants.

Ainsi, l'enseignement privé sous contrat bénéficie d'une triple invisibilisation : euphémisation de la ségrégation qu'il organise, occultation des financements publics qu'il reçoit, et protection discursive même dans les scandales qu'il génère. Cette forteresse d'invisibilité explique sa permanence intouchable au cœur du système éducatif français, éléphant que personne ne peut voir même quand il écrase tout sur son passage.

La carte scolaire ou l'hypocrisie institutionnalisée

La carte scolaire est présentée comme un outil de mixité sociale. Dans les faits, elle organise la ségrégation. Les familles favorisées la contournent massivement : 30% d'évitement en moyenne, jusqu'à 50% dans certains quartiers (Oberti, 2007). Mais ce contournement n'est jamais nommé comme fraude ou privilège. On parle de « stratégies familiales », de « choix éducatifs », de « projets pédagogiques ».

Le vocabulaire masque la réalité : les riches fuient les pauvres. Les établissements se spécialisent socialement : collèges « ghetto » d'un côté, collèges « sanctuaires » de l'autre. Cette ségrégation résidentielle doublée d'une ségrégation scolaire n'est jamais nommée comme telle. On parle pudiquement de « manque de mixité », comme si c'était un accident et non le produit de stratégies délibérées.

L'assouplissement de la carte scolaire en 2007, censé favoriser la mixité, a aggravé la ségrégation (Merle, 2012). Mais cet échec n'est jamais nommé. On continue de parler d'« amélioration de la mixité », de « progrès à faire », jamais d'apartheid scolaire. Le langage maintient l'illusion d'un système unique alors que deux systèmes coexistent : l'un pour les riches, l'autre pour les pauvres.

Les filières ou la hiérarchie déguisée en diversité

Le système des filières (générale, technologique, professionnelle) est présenté comme une « diversité des parcours » adaptée à la « diversité des talents ». Cette rhétorique de la diversité masque une hiérarchie brutale. Tout le monde sait que le général vaut mieux que le technologique qui vaut mieux que le professionnel. Mais cette hiérarchie n'est jamais énoncée officiellement.

Les statistiques révèlent la vérité : 80% d'enfants de cadres en filière générale, 60% d'enfants d'ouvriers en filière professionnelle (DEPP, 2023). Cette reproduction sociale massive n'est jamais nommée comme telle. On parle d'« orientation », de « projet personnel », d'« adéquation entre profil et formation ». Le vocabulaire individualise ce qui est un phénomène social massif.

La réforme du lycée professionnel illustre cette hypocrisie. On multiplie les éléments de langage positifs : « revalorisation », « excellence professionnelle », « voie de réussite », « deuxième chance », « intelligence de la main ». Cette inflation verbale est proportionnelle à la dévalorisation réelle.

Car les faits, documentés par Palheta (2012), sont implacables : moins de 10% de poursuite en BTS, taux d'abandon massifs, salaires de misère à la sortie, 60% d'enfants d'ouvriers contre 5% d'enfants de cadres. Le lycée professionnel reste un espace de relégation où l'on

parque ceux dont le système ne veut pas ailleurs. Plus on proclame l'excellence, plus on organise l'exclusion. Plus on célèbre la réussite, plus on produit l'échec.

IV. Les populations désignées sans être nommées

Les "publics" ou l'art de ne pas dire qui

Le système éducatif a développé tout un vocabulaire pour désigner les populations sans les nommer : « publics difficiles », « publics empêchés », « publics éloignés de l'école », « publics prioritaires ». Ces périphrases permettent d'éviter de dire la vérité : il s'agit massivement d'enfants pauvres, d'enfants d'immigrés, d'enfants des quartiers populaires.

Cette désignation euphémistique n'est pas neutre. Comme l'analyse Dhume et al. (2011), elle permet de biologiser les difficultés : les élèves sont « difficiles » par nature, pas parce que le système les met en difficulté. Ils sont « éloignés de l'école » par leur culture, pas parce que l'école les exclut. Le vocabulaire inverse la causalité et culpabilise les victimes.

L'expression « publics empêchés » est particulièrement révélatrice. Empêchés par qui ? Par quoi ? Le passif évacue l'agent. On ne dit pas que l'école empêche, que le système exclut. Les élèves sont juste « empêchés », comme par une force mystérieuse et impersonnelle. Cette dépolitisation par le langage, analysée par Frandji et al. (2012), empêche de penser les responsabilités.

Plus insidieuse encore est l'expression « il est limité », omniprésente dans les conseils de classe et les commissions d'orientation. Limité par qui ? Par quoi ? La question, quand elle est posée, provoque un malaise immédiat. Le silence gêné qui s'ensuit, parfois évacué par un rire nerveux, révèle la conscience diffuse que ces « limites » ne sont pas naturelles mais socialement produites. Mais plutôt que d'affronter cette réalité, le système préfère le confort de la naturalisation : l'élève « est » limité, comme on « est » blond ou brun. Cette essentialisation des difficultés scolaires transforme les victimes du système en handicapés ontologiques.

Le vocabulaire de la limitation et de l'empêchement fonctionne comme un voile pudique sur la violence du tri social. On ne dit jamais : « nous limitons », « nous empêchons », « nous excluons ». Le passif sans agent permet l'irresponsabilité généralisée. Personne n'est coupable si tout le monde est victime de forces impersonnelles. L'élève n'est pas exclu par des décisions humaines identifiables mais « empêché » par sa nature même d'accéder aux filières nobles.

On proclame la « dignité du travail manuel », l'« intelligence de la main », la « noblesse de l'artisanat ». Mais comme le montre Palheta (2012), ce discours de revalorisation symbolique s'accompagne d'une dévalorisation matérielle constante : salaires bas, conditions de travail dégradées, précarité généralisée. L'éloge verbal compense cyniquement la relégation réelle.

Les "élèves à besoins éducatifs particuliers" ou la médicalisation de l'échec

La catégorie « élèves à besoins éducatifs particuliers » connaît une inflation spectaculaire. Elle englobe désormais les handicapés, les « dys », les allophones, les précoces, les décrocheurs... Cette extension infinie de la catégorie n'est pas anodine : elle médicalise et individualise l'échec scolaire.

Un élève n'échoue plus parce que l'école ne sait pas lui enseigner, mais parce qu'il a des « besoins particuliers ». Cette inversion de la responsabilité, analysée par Morel (2014), permet au système de s'exonérer : ce n'est pas l'école qui dysfonctionne, ce sont les élèves qui ont des troubles. La multiplication des « dys » (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie...) illustre cette pathologisation de la difficulté scolaire.

La médicalisation ne touche pas seulement les élèves mais transforme progressivement l'institution elle-même. Les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), historiquement classés dans les « personnels d'éducation », se voient progressivement recatégorisés en « personnels de santé » dans les rapports officiels (EY, 2024 ; IGÉSR, 2024). Ce glissement catégoriel n'est pas technique mais politique : il transforme l'orientation scolaire - fonction éminemment sociale - en problématique de « santé mentale » individuelle.

Cette recatégorisation révèle la stratégie d'invisibilisation à l'œuvre. En transformant les conseillers d'orientation en « psychologues », puis en les intégrant à la « santé scolaire », on achève de médicaliser ce qui était une question de justice sociale. Le projet de transfert de la « médecine scolaire » aux départements illustre cette dépolitisation : on débat interminablement du « qui » (État, département, région) sans jamais questionner le « pourquoi » de cette médicalisation croissante.

Comme l'analysent Martiniello et Simon (2005), « la catégorisation est une activité [...] qui se traduit par une mise en forme plus ou moins contraignante des identités collectives ». Transformer des conseillers d'orientation en personnels de santé, c'est faire disparaître la dimension politique de leur mission derrière un voile médical supposément neutre. L'échec de l'orientation devient un problème de santé mentale plutôt qu'un dysfonctionnement du système de tri social. Les personnels concernés n'étant jamais associés à ces décisions, la violence symbolique de cette recatégorisation reste elle aussi invisible.

Le vocabulaire médical envahit l'école : diagnostic, troubles, remédiation, protocole, prise en charge... Cette médicalisation, analysée par Lignier (2012), transforme les questions pédagogiques en questions médicales, les problèmes sociaux en handicaps individuels. Le langage médical dépolitise l'échec en le naturalisant.

L'intériorisation linguistique de la domination

Le système ne se contente pas d'euphémiser la violence qu'il exerce ; il amène ses victimes à reprendre son vocabulaire. Palheta (2012) montre comment les élèves de lycée professionnel finissent par dire qu'ils « n'étaient pas faits pour les études », qu'ils « préfèrent le concret », qu'ils ont « choisi » leur orientation. Cette intériorisation du lexique dominant constitue l'aboutissement du processus d'invisibilisation : les dominés parlent leur domination dans la langue des dominants, rendant leur relégation non seulement invisible mais indicible.

Cette colonisation linguistique des consciences représente la victoire ultime du système.

L'élève orienté en professionnel par défaut se présente comme ayant fait un « choix positif ».

L'enfant d'immigré exclu des filières nobles dit qu'il « préfère rester avec ses copains ».

L'élève pauvre qui abandonne dit qu'il « veut gagner sa vie ». Le vocabulaire de la liberté

masque la contrainte, le vocabulaire du choix masque la relégation, le vocabulaire du projet masque la résignation.

Les enseignants ou la prolétarianisation masquée

Le vocabulaire désignant les enseignants révèle leur prolétarianisation progressive. Ils ne sont plus des « maîtres » ou des « professeurs » mais des « personnels », des « ressources humaines », des « acteurs ». Cette transformation lexicale accompagne une transformation réelle : la déprofessionnalisation du métier enseignant.

Les enseignants deviennent des « exécutants » de « protocoles », appliquant des « référentiels » et des « procédures ». Leur expertise pédagogique disparaît derrière la conformité aux « bonnes pratiques » définies ailleurs. Cette prolétarianisation linguistique, analysée par Meirieu (2021), masque une prolétarianisation réelle : les enseignants perdent leur autonomie professionnelle.

Le vocabulaire managérial achève cette transformation : les enseignants doivent « piloter », « manager », « évaluer », « accompagner ». Ils deviennent des coaches plutôt que des intellectuels, des accompagnateurs plutôt que des transmetteurs. Comme l'analyse Laval et al. (2011), ce nouveau vocabulaire transforme profondément l'identité enseignante et leur rapport au métier.

V. Les processus invisibilisés par les mots

L'exclusion qui ne dit pas son nom

L'exclusion scolaire n'existe plus dans le vocabulaire officiel. On ne « vire » plus, on « réoriente ». On n'exclut plus, on « rescolarise ailleurs ». On ne renvoie plus, on « propose un autre établissement plus adapté ». Cette euphémisation systématique masque une réalité : l'exclusion reste massive, particulièrement pour les élèves des milieux populaires.

L'invention des « commissions éducatives » illustre cette stratégie d'euphémisation. Présentées comme des alternatives bienveillantes aux conseils de discipline, elles doivent « favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée » (Eduscol, 2024). Dans les faits, elles constituent souvent une antichambre du conseil de discipline, un sas de « responsabilisation » qui prépare l'exclusion tout en la parant du vocabulaire de l'accompagnement. Le conseil de discipline continue d'exister et d'exclure, mais il est désormais précédé de cette instance qui permet de dire qu'on a « tout essayé », qu'on a cherché des « solutions éducatives ».

Cette multiplication des instances - commission éducative, conseil de discipline, cellule de veille, groupe de prévention du décrochage - crée un labyrinthe procédural qui masque la brutalité du tri. L'élève perturbateur passe de commission en commission, chacune produisant son lot de « mesures d'accompagnement », de « contrats de responsabilisation », de « protocoles personnalisés », jusqu'à l'exclusion finale présentée comme l'échec regrettable d'un processus bienveillant.

L'invention du « décrochage scolaire » illustre cette invisibilisation. On ne parle plus d'élèves exclus ou rejetés par le système, mais d'élèves qui « décrochent », comme s'ils lâchaient prise

volontairement. Cette inversion de la responsabilité, analysée par Bernard (2011), permet au système de s'exonérer : ce n'est pas l'école qui exclut, ce sont les élèves qui partent.

Le "décrochage scolaire" ou l'art de faire disparaître l'exclusion

Le "décrochage scolaire" représente l'aboutissement de la stratégie d'invisibilisation linguistique. Ce terme, devenu dominant depuis les années 2000, opère un tour de passe-passe sémantique magistral : il transforme une exclusion institutionnelle en abandon individuel.

La prolifération terminologique comme écran de fumée

Thibert (2013) recense la babel terminologique qui entoure ce phénomène : décrochage, déscolarisation, abandon scolaire, sortie précoce, démobilisation, désengagement, décrocheurs passifs, décrocheurs actifs, anorexie intellectuelle, désaffiliation... Cette multiplication des termes n'est pas innocente. Elle crée une confusion qui empêche de nommer clairement le processus d'exclusion.

Chaque pays invente sa propre terminologie. Les Anglais distinguent les « dropouts » (qui abandonnent) des « excluded » (qui sont exclus) - distinction révélatrice que le français efface. Les Québécois différencient le décrochage (temporaire) de l'abandon (définitif). Les Brésiliens parlent de « désertion » ou d'« évaison. Cette diversité linguistique masque un phénomène universel : l'école exclut massivement les enfants des classes populaires.

L'inversion de la responsabilité par le vocabulaire

Le terme « décrochage » constitue un chef-d'œuvre d'inversion causale. Comme l'analyse Bernard (2011), l'élève « décroche », comme un alpiniste lâcherait prise volontairement. Cette métaphore naturalise l'exclusion : ce n'est pas l'institution qui rejette, c'est l'élève qui « lâche ». Le système s'exonère de toute responsabilité.

Cette inversion est systématique dans le vocabulaire officiel. On parle de « jeunes sortis du système » (comme s'ils étaient sortis tout seuls), d'« élèves perdus de vue » (comme s'ils s'étaient évaporés), de « rupture scolaire » (sans agent de la rupture). La voix passive et les tournures impersonnelles évacuent systématiquement la responsabilité institutionnelle.

La psychologisation et la médicalisation du tri social

Le décrochage est de plus en plus analysé en termes psychologiques et médicaux. On parle d'« anorexie intellectuelle » (Blaya, 2010), de « troubles », de « pathologies ». Cette médicalisation transforme un problème social en déficit individuel. L'élève ne décroche plus parce que l'école le rejette mais parce qu'il souffre d'un trouble à soigner.

Les typologies de décrocheurs illustrent cette individualisation. On identifie les « silencieux, les « inadaptés, les « désengagés », les « sous-performants ». D'autres ajoutent les « dépressifs », ceux avec « comportements antisociaux cachés ». Ces catégorisations psychologisantes masquent la dimension sociale massive du phénomène : 60% d'enfants d'ouvriers en lycée professionnel, 30% de décrochage dans certains quartiers populaires.

Le déni des causes scolaires

Thibert (2013) révèle un paradoxe frappant : alors que les recherches montrent que les variables scolaires sont les plus significatives statistiquement dans le décrochage, le discours dominant met en avant les causes familiales et individuelles. L'école s'invisibilise comme productrice d'exclusion.

Quand les enseignants parlent d'un élève en particulier, ils invoquent la famille et les causes individuelles. Le système n'est questionné qu'en termes abstraits, jamais dans ses pratiques concrètes de tri et d'exclusion. Cette cécité organisée permet de maintenir l'illusion que le décrochage est un dysfonctionnement marginal et non le produit normal du système.

L'invisibilisation par les chiffres

Les statistiques elles-mêmes participent à l'invisibilisation. Thibert note les incohérences : 122 000 décrocheurs selon certains services, 254 000 selon d'autres. Cette imprécision n'est pas technique mais politique : on ne peut combattre ce qu'on ne mesure pas correctement.

Plus pervers, la baisse statistique du décrochage (de 200 000 dans les années 1970 à 122 000 aujourd'hui) masque l'aggravation du phénomène. Comme l'analyse Bernard (2011), « si les sorties sans qualification diminuent sur le long terme, l'évolution des normes les rend plus visibles. Dans une société où le diplôme est devenu indispensable, décrocher aujourd'hui est bien plus grave qu'hier.

L'euphémisation des solutions

Les dispositifs de « lutte contre le décrochage » participent eux-mêmes à l'invisibilisation. On crée des « missions de lutte contre le décrochage scolaire » (MLDS), des « dispositifs relais », des « groupes d'aide à l'insertion » (GAIN), des « écoles de la deuxième chance ». Ce vocabulaire de la réparation masque l'échec de la prévention.

Plus cynique encore, on parle de « raccrochage », comme si on pouvait simplement « raccrocher » ce que l'école a cassé. Les « alliances éducatives », la persévérance scolaire », la « réussite éducative » sont autant d'écrans linguistiques qui évitent de questionner pourquoi l'école produit massivement de l'exclusion.

La sélection déguisée en mérite

Le mérite est l'idéologie centrale du système scolaire français. Mais ce mot masque une réalité : la sélection sociale. Les « meilleurs » élèves sont massivement issus des classes favorisées, les « moins bons » des classes populaires. Cette corrélation massive entre origine sociale et réussite scolaire n'est jamais nommée comme reproduction sociale.

Le vocabulaire du mérite individualise ce qui est un phénomène social. Un élève réussit parce qu'il est « doué », « travailleur », « motivé ». Il échoue parce qu'il est « paresseux », « limité », « pas scolaire ». Cette personnalisation de la réussite et de l'échec, analysée par Dubet (2004), masque les déterminismes sociaux et légitime les inégalités.

Les concours, présentés comme le summum de l'égalité méritocratique, sont en réalité des machines à reproduire les élites. Mais cette reproduction n'est jamais nommée. On parle d'« excellence », de « sélection des meilleurs », jamais de cooptation sociale. Comme l'analyse Bourdieu et Passeron (1970), le langage du mérite transforme le privilège en mérite et l'héritage en don.

Le tri précoce maquillé en différenciation

La « différenciation pédagogique » est présentée comme une adaptation bienveillante aux besoins de chaque élève. Dans les faits, elle organise souvent un tri précoce. Dès la maternelle, on constitue des groupes de niveau, on différencie les parcours, on adapte les exigences. Cette différenciation précoce prédétermine largement les trajectoires futures.

Les « groupes de besoin » récemment introduits illustrent cette logique. Présentés comme un progrès pédagogique, ils institutionnalisent la séparation des élèves selon leur niveau. Les recherches sur les classes de niveau (Duru-Bellat et Mingat, 1997) ont pourtant montré depuis longtemps que ces pratiques de regroupement aggravent les inégalités qu'elles prétendent réduire.

Le vocabulaire de la différenciation masque une réalité : on n'enseigne pas la même chose à tous. Les uns ont droit aux savoirs ambitieux, les autres aux compétences minimales. Cette différenciation des contenus, analysée par Bautier et Rayou (2009), creuse les inégalités tout en prétendant les combattre. Le langage de l'adaptation masque une entreprise de renoncement.

VI. Les fonctions politiques de la novlangue éducative

Dépolitiser pour mieux gouverner

La technicisation du vocabulaire éducatif transforme les questions politiques en problèmes techniques. On ne débat plus des finalités de l'école mais des « modalités d'évaluation ». On ne questionne plus la sélection mais les « procédures d'orientation ». On ne conteste plus la ségrégation mais on cherche à « améliorer la mixité ».

Cette dépolitisation n'est pas neutre. Elle maintient le statu quo en empêchant de poser les vraies questions. Pendant qu'on débat des « dispositifs » et des « compétences », les structures de domination restent intactes. La novlangue devient ainsi un instrument de conservation sociale qui empêche la transformation.

Même les syndicats sont pris dans ce piège linguistique. Ils revendiquent des « moyens » au lieu de contester le système. Ils négocient des « dispositifs » au lieu de refuser la logique. Comme l'analyse Geay (2009), ils parlent le langage du pouvoir, perdant ainsi leur capacité de contestation radicale.

Légitimer l'inacceptable

La novlangue éducative rend l'intolérable tolérable. Comment accepter qu'une République fondée sur l'égalité organise le tri social des enfants ? Le langage fournit la réponse : on ne trie pas, on « oriente ». Comment justifier l'exclusion massive ? On n'« exclut » pas, on «

raccroche ». Comment supporter l'échec programmé ? Il n'y a pas d'échec, juste des « parcours différenciés ».

Cette fonction de légitimation est essentielle. Sans elle, le système ne pourrait pas fonctionner. Les parents n'accepteraient pas que leurs enfants soient triés. Les enseignants refuseraient d'être les agents de la sélection. La société entière se révolterait contre un système qui reproduit les inégalités. Le langage permet d'accepter l'inacceptable en le rendant innommable.

L'efficacité de cette légitimation se mesure à l'intériorisation du vocabulaire. Les victimes elles-mêmes utilisent les mots de leurs bourreaux. Les élèves « orientés » parlent de leur « choix ». Les familles populaires acceptent que leur enfant « n'est pas fait pour les études ». Comme l'analyse Bourdieu (1982), la violence symbolique du langage obtient le consentement des dominés à leur domination.

Produire le consentement

La novlangue éducative ne fait pas que masquer la réalité, elle la produit. En imposant ses catégories de pensée, elle transforme la façon dont les acteurs perçoivent et vivent le système. Les enseignants finissent par croire qu'ils « accompagnent » quand ils trient. Les parents pensent « choisir » quand on leur impose. Les élèves intériorisent leur échec comme un destin personnel.

Cette production du consentement est l'effet le plus pervers de la novlangue. Elle transforme les victimes en complices, les dominés en agents de leur domination. Le système n'a plus besoin de contraindre : le langage produit l'adhésion. Cette « servitude volontaire » analysée par La Boétie (1576) trouve dans la novlangue éducative son instrument moderne.

Le processus d'orientation illustre parfaitement cette production du consentement. Les familles « dialoguent », « réfléchissent », « choisissent ». Tout le vocabulaire construit l'illusion d'une décision libre et éclairée. Mais les dés sont pipés, les choix contraints, les destins tracés. Le langage transforme la contrainte en liberté, la violence en bienveillance.

VII. Les silences éloquents : ce dont on ne parle jamais

L'argent ou le tabou absolu

L'argent est le grand absent du discours éducatif officiel. On ne parle jamais du coût de la scolarité, des stratégies payantes, de l'achat de la réussite. Pourtant, l'argent structure profondément le système : cours particuliers (2,5 milliards d'euros par an), écoles privées, séjours linguistiques, préparations aux concours...

Ce silence sur l'argent n'est pas innocent. Il permet de maintenir la fiction méritocratique. Si on reconnaissait que la réussite s'achète, le mythe de l'égalité des chances s'effondrerait. Alors on tait. On fait comme si tous les élèves avaient les mêmes armes, alors que certains ont des arsenaux et d'autres des lance-pierres.

Le financement du privé illustre ce tabou. 75% de financement public pour des écoles qui sélectionnent socialement : le scandale est énorme mais innommé. On parle de « parité », de « liberté d'enseignement », jamais de subvention à la ségrégation. Comme l'analyse Van Zanten

(2015), ce silence sur l'argent permet aux privilégiés de maintenir leurs avantages tout en proclamant l'égalité.

La souffrance ou l'indicible réalité

La souffrance est omniprésente dans le système scolaire mais rarement nommée. Souffrance des élèves stressés, angoissés, déprimés. Souffrance des enseignants épuisés, désabusés, méprisés. Souffrance des parents inquiets, culpabilisés, impuissants. Cette souffrance massive reste largement tue.

Quand on en parle, c'est pour l'euphémiser : « mal-être », « difficultés », « tensions ». On médicalise : « burn-out », « phobie scolaire », « troubles anxieux ». On individualise : c'est un problème personnel, pas systémique. Cette invisibilisation de la souffrance, analysée par Lantheaume et Hérou (2008), permet au système de continuer à broyer sans remords.

Les suicides d'enseignants, les dépressions d'élèves, les violences quotidiennes : tout cela reste dans l'ombre. On préfère parler de « climat scolaire », de « bien-être », de « qualité de vie ». Ces euphémismes masquent l'enfer quotidien de millions d'acteurs du système. Comme l'analyse Debarbieux (2015), le déni de la souffrance est une condition de survie du système.

Les privilèges ou l'innommable domination

Les privilèges des classes favorisées dans le système scolaire ne sont jamais nommés comme tels. On parle de « stratégies familiales », d'« investissement parental », de « capital culturel ». Ces euphémismes sociologiques masquent une réalité brutale : les riches ont tous les atouts, les pauvres tous les handicaps.

L'entre-soi des grandes écoles, la cooptation des élites, la reproduction dynastique : tout cela reste innommé. On parle d'« excellence », de « tradition », de « réseau ». Ces mots nobles masquent des pratiques de caste. L'endogamie scolaire des élites, analysée par Oberti et al. (2021), reste un tabou absolu.

Le système des classes préparatoires illustre ce silence sur les privilèges. 50% d'enfants de cadres, 5% d'enfants d'ouvriers : la sélection sociale est massive mais jamais nommée. On parle de « mérite », de « niveau », de « exigence ». Jamais de privilège, de reproduction, de confiscation. Le langage protège les dominants en rendant leur domination invisible.

Conclusion : Retrouver le pouvoir de nommer

La novlangue éducative n'est pas qu'un problème de vocabulaire. C'est un système de pouvoir qui empêche de voir et donc de transformer. En euphémisant la violence, en technicisant le politique, en individualisant le social, elle maintient un ordre injuste en le rendant innommable et donc incontestable.

Les révélations de ce chapitre sont accablantes. L'enseignement privé, financé à hauteur de 8 milliards d'euros publics, opère sa ségrégation sociale sans aucun contrôle, protégé par le vocabulaire du "caractère propre" et de la "liberté de choix". Le "décrochage scolaire" transforme linguistiquement des millions d'exclusions institutionnelles en abandons individuels. Les "groupes de besoin" recyclent sous un nom moderne les pratiques de tri

social démontrées inefficaces depuis des décennies. Les "publics empêchés" et les élèves "limités" naturalisent les violences du système.

Plus pervers encore, les victimes elles-mêmes finissent par parler la langue de leur domination. L'élève exclu dit qu'il "n'était pas fait pour les études". Le conseiller d'orientation devient "psychologue de la santé". L'enseignant se transforme en "ressource humaine". Cette colonisation linguistique des consciences représente la victoire ultime du système : les dominés ne peuvent même plus nommer leur domination.

Cette manipulation linguistique révèle l'un des éléphants dans la salle de classe : un système éducatif qui prétend émanciper mais qui reproduit, qui proclame l'égalité mais qui trie, qui promet la réussite mais qui programme l'échec. Les mots-écrans permettent de maintenir cette contradiction en empêchant de la voir. Même les scandales - comme les violences dans l'enseignement catholique - sont linguistiquement neutralisés pour préserver le système.

Retrouver le pouvoir de nommer, c'est retrouver le pouvoir de transformer. Appeler un chat un chat, l'orientation un tri, l'échec une exclusion, le privé un privilège, le décrochage une exclusion, les besoins particuliers une médicalisation du social. Cette reconquête linguistique est un préalable à toute transformation réelle. Tant qu'on ne pourra pas nommer la violence du système, on ne pourra pas la combattre.

Cette manipulation linguistique révèle l'un des éléphants dans la salle de classe : un système éducatif qui prétend émanciper mais qui reproduit, qui proclame l'égalité mais qui trie, qui promet la réussite mais qui programme l'échec. Les mots-écrans permettent de maintenir cette contradiction fondamentale en empêchant de la voir. Même les scandales - comme les violences dans l'enseignement catholique - sont linguistiquement neutralisés pour préserver le système.

Mais une question doit être posée : en critiquant cette novlangue qui masque la violence, ne reproduisons-nous pas nous-mêmes une forme d'invisibilisation ? Car nous aussi, en analysant le discours éducatif, nous sélectionnons ce que nous rendons visible et ce qui reste dans l'ombre. Nous aussi, nous sommes pris dans les catégories de la pensée que le système nous impose. La reconquête du pouvoir de nommer est donc moins une bataille à remporter qu'une reconnaissance de notre implication dans ce système de langage. C'est pourquoi la transformation linguistique n'est pas un préalable isolé : elle est inséparable d'une transformation des pratiques elles-mêmes. Sans changer les structures, le vocabulaire change de façade. Sans changer le vocabulaire, les structures demeurent invisibles. Les deux mouvements sont nécessaires, mais aucun n'est suffisant seul.

Retrouver la capacité à nommer différemment - appeler un chat un chat, l'orientation un tri, l'échec une exclusion, le privé un privilège - n'est donc pas un acte révolutionnaire. C'est d'abord un acte d'intelligibilité. C'est créer un espace où les contradictions du système deviennent pensables, où les invisibilisations deviennent visibles, où les questions interdites deviennent posables. C'est reconnaître que tant qu'on ne peut pas nommer une réalité, on ne peut pas la questionner, la comprendre, ou l'interroger collectivement. Mais nommer n'est que

le commencement. La question reste ouverte : une fois les mots retrouvés, qu'en ferons-nous ?

Chapitre 5 : L'orientation ou l'art institutionnel du tri qui ne dit pas son nom

Introduction : Le paradoxe du tri invisible

Fin juin, dans tous les collèges de France, le même rituel se répète. Des conseils de classe décident du sort de 800 000 élèves de troisième. En quelques heures, leur avenir est scellé : seconde générale pour les uns, voie professionnelle pour les autres. Ce tri massif, qui détermine largement les destins sociaux, s'opère dans l'ombre la plus totale. Aucune caméra, aucun observateur externe, aucun compte-rendu public. L'orientation, moment décisif du système éducatif français, est aussi son angle mort le plus soigneusement préservé.

Les statistiques officielles révèlent pourtant l'ampleur de ce tri social : 37% des élèves seront dirigés vers la voie professionnelle, mais cette moyenne masque des variations spectaculaires selon l'origine sociale. 63% des enfants d'ouvriers non qualifiés s'orientent vers la voie professionnelle contre seulement 11% des enfants de cadres supérieurs (INSEE, 2023). Plus troublant encore : à notes égales, un enfant d'ouvrier a trois fois plus de chances d'être orienté en professionnel qu'un enfant de cadre (DEPP, 2023). Ces chiffres, massivement documentés dans les publications officielles et régulièrement actualisés, constituent pourtant le paravent d'une invisibilité plus profonde : celle des mécanismes concrets par lesquels s'opère ce tri social massif.

Le paradoxe est saisissant. L'orientation scolaire génère une production statistique pléthorique, fait l'objet de rapports institutionnels réguliers (CESE, 2024 ; Défenseur des droits, 2025 ; CNESCO, 2018), mobilise environ 3 500 psychologues de l'Éducation nationale selon les données ministérielles, mais reste étrangement absente comme processus concret dans le débat public. Cette présence-absence révèle ce que Cefaï (2007) nomme un « régime de visibilité paradoxal » : on parle beaucoup d'orientation en termes abstraits, on ne la décrit jamais dans sa réalité quotidienne.

Cette invisibilité n'est pas accidentelle. Elle est la condition même de l'acceptabilité du tri social que l'école républicaine opère massivement tout en proclamant l'égalité des chances. Car nommer l'orientation pour ce qu'elle est - une machine qui transforme les inégalités sociales en verdict scolaire apparemment légitime - rendrait le système intolérable. Le système ne peut fonctionner qu'en occultant ses mécanismes réels de sélection sociale. Alors on euphémise, on technicise, on procéduralise. On parle de « parcours », de « projet », de « dialogue ». Jamais de tri, de sélection, d'exclusion. L'orientation ne trie jamais explicitement selon l'origine sociale - ce serait scandaleux. Elle trie selon les « performances », les « capacités », le « niveau » - critères scolaires en apparence neutres mais qui reflètent massivement les déterminismes sociaux.

Notre analyse, mobilisant le cadre théorique développé au chapitre 1 sur les dispositifs d'invisibilisation, révèle comment l'orientation fonctionne comme ce que Foucault (1975) appellerait un « dispositif disciplinaire » qui produit activement l'invisibilité de ses propres mécanismes. Cette invisibilisation n'est pas un dysfonctionnement mais la condition même de

fonctionnement d'un système qui doit trier tout en maintenant la fiction de l'égalité républicaine (Bourdieu & Passeron, 1970).

L'enjeu de ce chapitre est de déconstruire cette invisibilisation orchestrée. Nous analyserons d'abord les mécanismes linguistiques qui occultent le processus d'orientation, transformant le tri en accompagnement bienveillant. Puis nous révélerons le rôle paradoxal des acteurs éducatifs, cette « huile dans les rouages » qui fait fonctionner une machine qu'ils peuvent par ailleurs déplorer. Nous pénétrerons ensuite dans la boîte noire du conseil de classe pour en dévoiler les mécanismes concrets de tri. L'analyse de la technicisation par les algorithmes (Affelnet, Parcoursup) montrera comment l'opacité technique sert à dépolitiser des choix éminemment politiques. Enfin, nous exhumons les alternatives systématiquement censurées qui prouvent qu'un autre système est possible. Car révéler l'un des éléphants dans la classe - ce tri social massif et organisé - c'est déjà commencer à le combattre.

I. L'invisibilisation discursive : quand le langage organise l'occultation

Le silence assourdissant du discours officiel

L'orientation est partout et nulle part dans le discours éducatif. Partout car on ne cesse de parler de « parcours », de « réussite », d'« accompagnement ». Nulle part car on ne décrit jamais concrètement comment s'opère le tri. Cette présence-absence, analysée par Berthelot (1993), constitue un mécanisme d'invisibilisation particulièrement efficace : on parle autour sans jamais toucher le cœur.

Les rapports officiels illustrent cette stratégie d'évitement avec une constance troublante. Le rapport du CESE (2024) sur la « Réussite à l'école, réussite de l'école » consacre plus de deux cents pages aux inégalités scolaires mais seulement trois paragraphes à l'orientation concrète. Le rapport du Défenseur des droits (2025) sur « Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire », pourtant présenté comme une avancée majeure, reste dans les généralités procédurales sans jamais décrire un conseil de classe, sans jamais montrer comment s'opère le tri, sans jamais analyser les critères réels de décision. La Défenseure dénonce des « discriminations » mais sans nommer les mécanismes systémiques qui les produisent. Cette disproportion révèle un tabou : on ne peut pas décrire l'orientation sans révéler le scandale du tri social.

Plus révélateur encore, dans ces milliers de pages institutionnelles, le terme « conseil de classe » n'est que rarement mentionné et « Affelnet » reste quasi-absent. Aucune description concrète du déroulement d'un conseil de classe d'orientation n'apparaît. Cette disparition du processus concret ne peut être fortuite. Comme l'analyse Bernard Desclaux (2020) dans « Orientation scolaire : les procédures mises en examen », le système éducatif possède cette capacité remarquable de maintenir l'opacité sur les processus réels tout en multipliant les discours sur l'orientation.

Les textes ministériels pratiquent la même esquivе systématique. Les circulaires multiplient les recommandations sur la « bienveillance », l'« accompagnement personnalisé », le « dialogue avec les familles », sans jamais dire comment se prennent concrètement les

décisions. Comme l'analyse Masson (1997), ce flou n'est pas une négligence mais une stratégie : maintenir l'opacité pour préserver la légitimité. Pourtant, des recherches ethnographiques ont documenté les mécanismes concrets : les jugements lapidaires (Masson, 1997), les verdicts expéditifs (Cayouette-Remblière, 2016), les prophéties autoréalisatrices (Merton, 1968) qui caractérisent ces moments décisifs. Mais ces analyses restent confinées au champ académique, sans jamais pénétrer le discours institutionnel.

La naturalisation grammaticale du tri social

L'analyse linguistique du corpus institutionnel révèle une stratégie discursive systématique de naturalisation du processus d'orientation. Cette naturalisation s'opère principalement par trois procédés grammaticaux, que Bourdieu (1982) identifie comme caractéristiques du « pouvoir symbolique du langage » : l'effacement de l'agent, la métaphorisation naturalisante, et l'individualisation de la responsabilité.

L'effacement de l'agent s'observe dans l'usage systématique de tournures impersonnelles ou passives. Les rapports de la DEPP (2023) abondent en formulations telles que : « les élèves sont orientés » (sans préciser par qui), « l'orientation se fait » (comme si elle se faisait toute seule), « les décisions sont prises » (par des instances anonymes). Cette déagentivisation accomplit une opération idéologique majeure : elle fait disparaître la responsabilité institutionnelle du tri. Qui oriente ? Personne et tout le monde. Le système fonctionne apparemment sans acteurs, comme une machine autonome. Comme le note Palheta (2012), cette grammaticalisation de l'exclusion transforme la violence institutionnelle en processus naturel.

La métaphorisation naturalisante transforme un processus social en phénomène naturel. Dans les rapports officiels, les élèves suivent des « trajectoires », empruntent des « parcours », s'inscrivent dans des « flux ». Ce vocabulaire emprunté à la physique et à l'hydrologie naturalise ce qui est fondamentalement un processus de sélection sociale organisé par l'institution. Les élèves ne sont plus triés, ils « s'écoulent » naturellement vers telle ou telle filière, comme l'eau suit la pente. Cette métaphore hydraulique n'est pas innocente : elle présente le tri social comme obéissant à des lois naturelles incontournables. Duru-Bellat et Van Zanten (2012) analysent comment cette naturalisation linguistique contribue à faire accepter comme inévitable ce qui relève de choix politiques.

L'individualisation de la responsabilité constitue le troisième procédé. L'élève « construit son parcours », « élabore son projet », « fait ses choix ». Cette rhétorique de l'autonomie masque les déterminismes sociaux massifs qui pèsent sur ces prétendus choix. L'échec de l'orientation devient échec personnel : l'élève n'a pas su « saisir les opportunités », « construire un projet cohérent », « faire les bons choix ». Le système s'exonère ainsi de sa responsabilité dans le tri qu'il organise.

L'euphémisation systématique et ses mutations

Le vocabulaire de l'orientation constitue un chef-d'œuvre d'euphémisation. Cette novlangue, analysée dans notre chapitre 4, transforme systématiquement la violence du tri en processus bienveillant. On ne « trie » pas, on « oriente ». On ne « sélectionne » pas, on « conseille ». On

n'« exclut » pas de la voie générale, on « propose un parcours adapté ». On ne « relègue » pas en voie professionnelle, on « découvre d'autres talents ».

Cette euphémisation n'est pas cosmétique mais stratégique. Elle permet de maintenir la fiction d'une école bienveillante tout en opérant un tri massif. Les mots adoucissent la brutalité des verdicts, rendent acceptables les discriminations, transforment les contraintes en choix. Comme l'analyse Bonnéry (2007), ces formulations permettent de présenter comme naturel et bienveillant ce qui relève en fait d'un processus de sélection sociale.

Le glissement sémantique de l'« orientation » vers l'« accompagnement à l'orientation » constitue l'aboutissement contemporain de cette stratégie d'euphémisation. Ce changement de paradigme, officialisé dans les années 2010-2020, n'est pas qu'un simple changement de vocabulaire : c'est une opération idéologique majeure. L'« orientation » évoquait encore trop le tri, la décision imposée, le verdict institutionnel. L'« accompagnement » suggère la bienveillance, le cheminement partagé, le soutien personnalisé. Cette mutation lexicale transforme radicalement les représentations : le conseiller d'orientation devient « accompagnateur », la procédure d'affectation devient « parcours de découverte », la décision d'orientation devient « construction du projet », le tri scolaire devient « aide au choix ».

Cette rhétorique de l'accompagnement remplit plusieurs fonctions idéologiques essentielles. D'abord, elle individualise le processus : ce n'est plus l'institution qui oriente, c'est l'élève qui s'oriente, aidé par un accompagnateur bienveillant. Ensuite, elle psychologise ce qui est social : on accompagne le développement personnel, la maturation du projet, l'émergence des aspirations, occultant ainsi les déterminismes sociaux. Enfin, elle responsabilise l'élève : puisqu'il est accompagné, soutenu, aidé, son échec éventuel ne peut être que de sa faute.

Plus pervers encore, ce paradigme de l'accompagnement culpabilise ceux qui « échouent » malgré tout le « soutien » reçu. Si, après avoir été si bien « accompagné », un élève se retrouve en voie professionnelle contre son gré, c'est qu'il n'a pas su « saisir les opportunités », « construire son projet », « être acteur de son orientation ». La violence institutionnelle devient échec personnel.

Le « dialogue » avec les familles participe de cette même euphémisation. Ce terme masque un rapport de force profondément asymétrique où les familles dotées de capital culturel négocient tandis que les autres subissent. Beaud et Pialoux (2003) montrent comment les familles populaires, intimidées par l'institution, acceptent les « propositions » sans oser contester. C'est la famille qui « choisit » après « dialogue » - cette responsabilisation des victimes, analysée par Van Zanten (2001), permet au système de s'exonérer : ce n'est pas l'école qui trie, ce sont les familles qui choisissent. La liberté formelle masque la contrainte réelle.

Cette invisibilisation discursive n'est pas un simple habillage rhétorique. Elle constitue le socle sur lequel repose l'acceptabilité sociale du tri. En rendant le processus innommable dans sa brutalité réelle, elle le rend incontestable. Comment s'opposer à de l'« accompagnement bienveillant » ? Comment critiquer un « dialogue constructif » ? Comment refuser une « aide

au choix » ? Le langage devient ainsi le premier instrument de la domination, celui qui permet tous les autres.

II. Les acteurs du tri : l'huile dans les rouages

Les enseignants, conseillers d'orientation et chefs d'établissement ne sont pas de simples exécutants neutres du tri scolaire. Ils en sont les acteurs, parfois malgré eux, souvent contre leurs convictions. Cette réalité dérangeante est systématiquement occultée, tant elle contredit l'image bienveillante que l'institution veut donner d'elle-même. Plus troublant encore : ce sont souvent les plus lucides, les plus critiques, qui deviennent les agents les plus efficaces du système qu'ils dénoncent.

La métaphore de "l'huile dans les rouages"

Comme nous l'avons analysé (Desclaux, 2012, 2016), les acteurs éducatifs sont « l'huile dans les rouages du système », quelle que soit leur volonté de faire ou de ne pas faire. Cette métaphore, forgée dans l'expérience de jeune conseiller d'orientation confronté à ses propres contradictions, capture une vérité inconfortable : même les plus critiques, les plus conscients des mécanismes de reproduction, participent à leur mise en œuvre. Ils facilitent, malgré eux, le fonctionnement d'une machine qu'ils peuvent par ailleurs dénoncer.

L'huile, c'est ce qui permet à la machine de tourner sans grincer. Sans elle, les rouages se bloquent, la mécanique se grippe. Les acteurs éducatifs jouent exactement ce rôle : ils fluidifient le tri, l'humanisent, le rendent supportable. Un conseil de classe brutal devient, grâce à eux, un « dialogue pédagogique ». Une orientation subie se transforme en « projet accompagné ». Une exclusion de la voie générale devient une « découverte d'autres talents ». Cette fonction lubrifiante est d'autant plus efficace qu'elle est exercée avec sincérité. L'enseignant qui euphémise le verdict croit vraiment aider l'élève. Le conseiller qui fait accepter l'orientation contrainte pense sincèrement l'accompagner. C'est cette sincérité qui rend le système si efficace : il n'a pas besoin de bourreaux cyniques, les bienveillants suffisent.

Cette participation involontaire au tri génère ce que nous avons appelé « l'amertume des lucides ». Les acteurs les plus conscients des mécanismes de reproduction sont aussi ceux qui souffrent le plus de leur complicité forcée. Ils voient le tri qu'ils opèrent, comprennent les déterminismes qu'ils valident, perçoivent la violence qu'ils euphémisent. Mais ils continuent, pris dans les contraintes institutionnelles, les routines professionnelles, l'impossibilité pratique de faire autrement. Cette lucidité douloureuse produit des stratégies de survie psychique : déni partiel, cynisme protecteur, surinvestissement dans les « petites victoires », fuite vers d'autres horizons professionnels.

Le concept du "jobard" appliqué à l'éducation

Cette complicité involontaire s'éclaire avec le concept du « jobard » développé par Goffman (1974). Le jobard, c'est celui qui joue le rôle qu'on attend de lui, qui remplit sa fonction sociale même quand il en perçoit l'absurdité ou l'injustice. Il n'est pas dupe mais il fait comme

si. Il voit le jeu mais il le joue quand même. Cette notion capture parfaitement la position paradoxale des acteurs éducatifs dans le système d'orientation.

Le conseiller d'orientation devient jobard quand il « accompagne » vers la voie professionnelle un élève qu'il sait victime du tri social. Il connaît les statistiques, comprend les mécanismes, voit la reproduction à l'œuvre. Mais il fait son travail : il présente les « atouts » de la voie professionnelle, valorise les « compétences pratiques », aide à « construire un projet réaliste ». Il devient l'agent de ce qu'il peut déplorer par ailleurs.

L'enseignant devient jobard quand il formule des « conseils » d'orientation qu'il sait socialement déterminés. Il voit bien que Mamadou, malgré ses capacités, sera orienté en professionnel quand Thomas, plus médiocre mais mieux né, passera en général. Mais il rédige quand même l'appréciation qui validera ce tri : « manque de maturité » pour l'un, « potentiel à développer » pour l'autre. Il participe au rituel du conseil de classe, émet son avis, vote la décision, sachant parfaitement ce qu'il fait.

Le chef d'établissement devient jobard quand il préside un conseil de classe dont les verdicts sont joués d'avance. Il connaît les contraintes de flux, les quotas implicites, les logiques de réputation. Il sait que le tri se fera selon l'origine sociale bien plus que selon le mérite. Mais il dirige les débats, synthétise les avis, prononce les décisions, maintenant la fiction d'une orientation pédagogique et méritocratique.

Cette position de jobard n'est pas confortable. Elle génère une dissonance cognitive permanente entre ce qu'on sait et ce qu'on fait, entre ses valeurs et ses actes, entre sa conscience critique et sa pratique professionnelle. Certains résolvent cette tension par le déni : ils finissent par croire à la fiction qu'ils contribuent à maintenir. D'autres par le cynisme : ils assument leur rôle de tri avec une distance désabusée. Les plus nombreux vivent dans l'inconfort permanent de cette contradiction non résolue.

Les conseillers d'orientation/PsyEN : un métier impossible

Les conseillers d'orientation, rebaptisés « psychologues de l'Éducation nationale » (PsyEN), illustrent parfaitement cette ambiguïté structurelle. Lehner (2020) analyse leur « métier impossible » : officiellement chargés d'accompagner les projets personnels des élèves, ils sont en réalité les agents du tri, devant faire accepter aux familles des orientations largement contraintes par les déterminismes sociaux et les logiques institutionnelles.

Leur expertise psychologique, loin de servir l'émancipation, devient un instrument de légitimation scientifique de la sélection sociale. Ils « psychologisent » ce qui est social, transformant l'exclusion systémique en inadaptation individuelle. L'élève n'est pas victime d'un tri social, il a des « difficultés d'apprentissage ». Il n'est pas exclu de la voie générale, il a un « profil plus pratique ». Il ne subit pas une orientation contrainte, il « mûrit un projet personnel ». Cette transformation du social en psychologique constitue leur fonction principale : rendre acceptable l'inacceptable en le présentant comme naturel et bienveillant.

Les tests psychotechniques qu'ils administrent parfois illustrent cette dérive. Censés révéler les « aptitudes » et « intérêts » des élèves, ils ne font que mesurer la proximité avec la culture

scolaire légitime. Un élève de milieu populaire sera jugé « plus manuel qu'intellectuel » non pas par nature mais parce que les tests mesurent des compétences socialement construites. Mais le verdict psychotechnique donne une caution scientifique au tri social : ce n'est plus l'institution qui oriente selon l'origine sociale, ce sont les « aptitudes objectives » de l'élève qui déterminent son orientation.

Le changement d'appellation de « conseiller d'orientation » à « psychologue de l'Éducation nationale » n'est pas anodin. Il accentue cette psychologisation du social. Le « psychologue » est censé comprendre l'individu dans sa singularité psychique, alors que l'orientation est massivement déterminée par des facteurs sociaux. Cette mutation nominale révèle une stratégie : faire oublier la dimension sociale du tri en la noyant dans une approche psychologisante individualisante.

Les conseillers lucides vivent douloureusement cette contradiction. Formés aux sciences humaines, ils comprennent les mécanismes sociaux à l'œuvre. Mais leur position institutionnelle les contraint à individualiser, psychologiser, faire accepter. Certains tentent de résister, de créer des espaces de liberté, d'informer vraiment les familles. Mais ils restent pris dans les contraintes du système : flux à gérer, places limitées, hiérarchie à satisfaire. Leur marge de manœuvre reste dérisoire face à la machine du tri.

Les professeurs principaux : agents du tri malgré eux

Les professeurs principaux occupent une position centrale mais paradoxale dans le dispositif d'orientation. Placés en position d'arbitres, ils doivent concilier l'inconciliable : les aspirations des familles, les contraintes institutionnelles, leur idéal pédagogique et la réalité du tri social. Barrère (2013) analyse cette position impossible qui fait d'eux les agents d'un tri qu'ils n'ont pas choisi mais qu'ils doivent mettre en œuvre.

L'analyse des pratiques professorales révèle ce que Périer (2010) nomme un « ordre scolaire négocié » où les enseignants développent diverses stratégies discursives pour gérer cette contradiction. L'euphémisation des verdicts (« Il vaut mieux réussir en professionnel qu'échouer en général ») permet de présenter l'exclusion comme un choix positif. La psychologisation des échecs (« Il n'est pas scolaire ») transforme le déterminisme social en caractéristique individuelle. L'essentialisation des aptitudes (« C'est plutôt un manuel ») naturalise ce qui est socialement construit.

Ces formulations ne sont pas de simples artifices rhétoriques. Elles permettent aux enseignants de supporter psychologiquement leur rôle de trieurs. En présentant l'orientation contrainte comme un choix adapté, ils peuvent maintenir l'illusion qu'ils agissent dans l'intérêt de l'élève. Bonnéry (2007) montre comment ces stratégies discursives permettent de présenter comme naturel et bienveillant ce qui relève en fait d'un processus de sélection sociale.

Les travaux de Jellab (2008) sur le lycée professionnel révèlent comment ces discours professoraux participent à la construction d'un « destin scolaire » présenté comme choix personnel alors qu'il résulte largement de déterminismes sociaux. Les enseignants, même les plus progressistes, intériorisent et appliquent les logiques de sélection. Chauvel (2014)

montre comment leurs jugements, formulés dans le langage de la bienveillance pédagogique (« manque de maturité », « difficultés d'abstraction », « plus manuel qu'intellectuel »), sont en réalité des marqueurs sociaux qui préparent et justifient le tri. Comme l'ont montré Bourdieu et de Saint-Martin (1975), les catégories de l'entendement professoral transforment les différences sociales en différences scolaires, puis en différences « naturelles » de capacités.

Les professeurs principaux les plus conscients tentent parfois de résister. Ils poussent certains élèves vers la voie générale contre l'avis dominant, défendent des dossiers « limites », refusent de cautionner les verdicts les plus injustes. Mais ces résistances individuelles restent marginales face à la force du système. Le conseil de classe a sa logique propre, ses contraintes, ses rapports de force. Le professeur principal isolé ne peut que sauver quelques cas, jamais renverser la machine.

Les chefs d'établissement : managers de la ségrégation

Les chefs d'établissement jouent un rôle décisif mais invisible dans le processus d'orientation. Draelants (2013) montre qu'ils pilotent l'orientation selon des logiques gestionnaires qui n'ont rien de pédagogique : remplir les sections pour maintenir les postes, éviter les recours qui compliquent la gestion, maintenir la réputation de l'établissement, gérer les flux selon les contraintes académiques. Leurs décisions, présentées comme pédagogiques, obéissent à des contraintes organisationnelles qui renforcent le tri social.

Ils deviennent ainsi les managers de la ségrégation, optimisant les « ressources humaines » élèves selon les besoins de l'institution. Un chef d'établissement sait qu'il doit « fournir » tant d'élèves à la voie professionnelle pour maintenir les sections du lycée professionnel voisin. Il sait aussi qu'orienter trop d'élèves fragiles en voie générale nuira aux statistiques de réussite au bac, donc à la réputation de son lycée. Ces logiques gestionnaires, jamais avouées, pèsent lourdement sur les décisions d'orientation.

Le conseil de classe devient alors un théâtre où le chef d'établissement joue le rôle du sage arbitre tout en ayant déjà les verdicts en tête. Il laisse les enseignants débattre, les parents s'exprimer, puis « synthétise » dans le sens voulu. Les cas litigieux sont tranchés selon des critères qui n'ont rien de pédagogique : maintien des équilibres entre sections, gestion de la carte scolaire, anticipation des moyens. La pédagogie n'est que l'habillage de logiques gestionnaires.

Les chefs d'établissement lucides - et ils sont nombreux - vivent douloureusement cette contradiction entre leur discours humaniste et leur pratique gestionnaire. Certains tentent d'infléchir le système, de créer des marges, d'innover. Mais ils restent pris dans les contraintes institutionnelles : dotations horaires, évaluations, classements. Leur marge de manœuvre reste limitée, et la plupart finissent par intérioriser les logiques du système, devenant ses agents les plus efficaces.

Le conseil de classe : théâtre de légitimation

Le conseil de classe cristallise toutes ces contradictions. Comme nous l'avons analysé (Desclaux, 2012), il sert moins à décider qu'à légitimer des décisions déjà prises. C'est un

rituel de validation collective où chacun joue son rôle : les enseignants énoncent des jugements convenus, les parents délégués restent majoritairement muets ou impuissants, les élèves délégués assistent médusés, le chef d'établissement arbitre des débats largement factices.

La procédure elle-même, avec ses codes, ses rituels, ses formules consacrées, contraint les acteurs à tenir leur rôle. « Le diable est dans la procédure » (Desclaux, 2016) : c'est elle qui transforme des individus potentiellement critiques en rouages efficaces du tri. Le temps contraint (quelques minutes par élève), l'ordre du jour imposé, le formalisme des échanges, tout concourt à empêcher une vraie délibération. Les dés sont pipés, mais tout le monde fait comme si le jeu était ouvert.

Les rares moments de résistance - un enseignant qui défend un élève contre l'avis général, un parent qui conteste, un débat qui s'enflamme - sont vite étouffés par la procédure. « On n'a pas le temps », « il faut avancer », « la décision appartient au chef d'établissement ». Le rituel reprend son cours, les verdicts tombent, le tri s'opère. Chacun repart avec le sentiment diffus d'avoir participé à quelque chose de problématique, mais sans pouvoir nommer quoi exactement.

Cette participation des acteurs éducatifs au tri qu'ils peuvent déplorer révèle la force du système. Il n'a pas besoin d'adhésion idéologique pour fonctionner. Il lui suffit que chacun, par contrainte, résignation ou simple routine professionnelle, accomplisse sa fonction. Les plus lucides deviennent les plus amers, conscients de leur complicité involontaire mais impuissants à s'y soustraire sans sortir du système.

Le paradoxe est total : ce sont ceux qui comprennent le mieux les mécanismes du tri qui les font le mieux fonctionner. Leur lucidité leur permet d'euphémiser avec plus de finesse, d'accompagner avec plus d'habileté, de faire accepter avec plus de conviction. Ils deviennent, malgré eux, l'huile de qualité supérieure qui permet à la machine de tourner sans à-coups. Cette tragédie des acteurs lucides constitue peut-être la victoire la plus complète du système : avoir transformé ses critiques potentiels en ses agents les plus efficaces.

III. Le conseil de classe : anatomie d'une boîte noire institutionnelle

L'opacité comme principe organisateur

Le conseil de classe d'orientation constitue une véritable « boîte noire » au sens de Latour (1989) : un dispositif dont on connaît les entrées (les élèves avec leurs notes, leurs bulletins, leurs dossiers) et les sorties (les décisions d'orientation : passage, redoublement, voie générale ou professionnelle), mais dont le fonctionnement interne reste opaque. Cette opacité n'est pas accidentelle mais soigneusement organisée et maintenue par l'institution.

Le huis clos est la règle absolue. Aucun observateur externe n'est admis. Les chercheurs peinent à obtenir les autorisations pour assister à ces moments décisifs. Les journalistes en sont systématiquement exclus. Même les parents délégués sont tenus à une obligation de confidentialité qui les empêche de témoigner de ce qu'ils ont vu. Les procès-verbaux, quand ils existent, ne retiennent que les décisions finales, jamais les débats qui y ont conduit, jamais

les arguments échangés, jamais les rapports de force qui se sont exprimés (Dhume et al., 2011).

Cette opacité organisée remplit plusieurs fonctions essentielles au fonctionnement du système. D'abord, elle protège l'institution de la critique en rendant invisibles les mécanismes concrets du tri. Comment contester ce qu'on ne peut pas voir ? Ensuite, elle préserve les acteurs en leur permettant de ne pas assumer pleinement leur rôle de sélectionneurs. Ce qui se passe dans le huis clos du conseil reste dans le huis clos. Enfin, elle maintient l'illusion méritocratique en masquant les déterminismes sociaux à l'œuvre. Si personne ne voit comment les décisions se prennent, chacun peut continuer à croire qu'elles sont justes et objectives (Merle, 2002).

Cette opacité est maintenue par ce que Poullaouec et Lemêtre (2009) appellent le « consensus du silence » : tous les acteurs ont intérêt à maintenir le secret sur ce qui se passe réellement. Les enseignants pour ne pas assumer publiquement leur rôle de trieurs sociaux.

L'administration pour préserver la paix sociale et éviter les contestations. Les familles favorisées pour maintenir leurs privilèges sans avoir à les justifier. Même les familles populaires participent à ce silence, par intimidation, résignation ou incompréhension des enjeux. Ce consensus tacite fait du conseil de classe un des lieux les plus opaques du système éducatif, alors qu'il en est un des plus décisifs.

Les mécanismes concrets du tri

Les rares observations ethnographiques qui ont pu pénétrer cette boîte noire révèlent des mécanismes de tri d'une brutalité parfois stupéfiante. Cayouette-Remblière (2016), dans son enquête monumentale suivant 530 élèves du primaire au bac, a pu assister à plusieurs conseils de classe. Elle documente des jugements lapidaires prononcés en quelques secondes qui scellent des destins scolaires et sociaux : « Celui-là, c'est pas la peine », « Elle n'a pas le niveau », « Il n'est pas fait pour les études », « Professionnel, direct ».

Ces verdicts expéditifs - parfois moins d'une minute par élève - contrastent avec l'importance des enjeux. En quelques mots, c'est toute une trajectoire sociale qui se joue. Mais la routine du conseil, la liste des élèves à examiner, la fatigue des participants, tout concourt à cette brutalité expéditive. Les cas « évidents » - les très bons élèves et les très mauvais - sont expédiés sans débat. Seuls quelques cas « limites » font l'objet de discussions, mais là encore, ce ne sont pas tant les capacités de l'élève qui sont débattues que sa conformité aux attentes implicites de l'institution.

Mais ces échanges brutaux du conseil de classe ne sont que l'aboutissement d'un processus bien plus long et insidieux. L'enquête monumentale dirigée par Lahire (2019) dans *Enfances de classe* documente impitoyablement cette fabrication précoce des verdicts scolaires. Dès 5-6 ans, en grande section de maternelle, les enfants sont déjà étiquetés. L'un est jugé « éveillé », « volontaire », « autonome » ; l'autre « en retard », « immature », « difficile ». Ces catégorisations apparemment anodines et bienveillantes dessinent déjà les destins scolaires.

Plus grave encore, Lahire montre que ces jugements reflètent massivement l'origine sociale. Les enfants des classes populaires, surtout les plus précaires, sont perçus à leur arrivée à

l'école comme des « enfants sauvages » auxquels les enseignants doivent « tout apprendre, y compris l'évidence de la scolarisation ». Les enseignants les décrivent comme « agités », « difficiles à canaliser », « manquant de repères ». À l'inverse, les enfants de la bourgeoisie ont déjà intériorisé les codes scolaires, parlent le langage de l'école, maîtrisent ses attentes implicites. Ils sont perçus comme « posés », « matures », « prêts pour les apprentissages ». Le tri est déjà en marche, invisible mais implacable. Le conseil de classe de fin de troisième ne fait qu'entériner un verdict construit depuis dix ans.

Les critères biaisés du tri

Les critères officiels d'orientation - résultats scolaires, capacités, projet de l'élève - masquent des biais sociaux systématiques qui transforment l'origine sociale en destin scolaire. L'analyse fine de ces critères révèle comment le tri social s'opère sous couvert d'évaluation pédagogique.

La « maturité », critère flou mais décisif, fonctionne comme un marqueur social déguisé. Palheta (2012) montre que la « maturité » reconnue aux élèves correspond en réalité à leur capacité à adopter les codes de la culture dominante. L'aisance verbale, la capacité à se projeter dans l'avenir, la familiarité avec l'abstraction - toutes compétences socialement construites - sont interprétées comme des signes de « maturité ». Les enfants des classes populaires, dont l'habitus est plus éloigné de ces codes, sont systématiquement jugés « immatures », justifiant leur orientation vers le professionnel « plus concret », « plus adapté à leur profil ».

L'évaluation du « comportement » est particulièrement discriminante. Convert (2006) analyse comment l'hexis corporelle populaire - façon de se tenir, de parler, de bouger - est systématiquement dévalorisée. L'« agitation » des uns devient la « vivacité » des autres selon l'origine sociale perçue. Le même comportement sera interprété comme « dynamisme » chez un enfant de cadre et « instabilité » chez un enfant d'ouvrier. Le corps devient ainsi critère de tri : la façon de s'asseoir, de lever la main, de prendre la parole, tout est décodé selon une grille de lecture socialement biaisée.

Les « capacités » évaluées sont en réalité la proximité avec la culture scolaire légitime. Duru-Bellat (2002) montre que ce qu'on appelle « intelligence scolaire » n'est que la maîtrise de codes culturels spécifiques, massivement transmis dans les familles favorisées. Le « niveau » en mathématiques mesure moins une capacité abstraite qu'une familiarité avec un certain rapport au savoir. Le « niveau » en français évalue moins la maîtrise de la langue que la conformité à une norme linguistique bourgeoise.

Le « projet de l'élève », présenté comme l'expression de ses aspirations personnelles, est en réalité le produit d'un ajustement aux possibles socialement déterminés. Les enfants des classes populaires ont appris à « être raisonnables », à ne pas « viser trop haut », à « rester réalistes ». Leur « projet » reflète cette intériorisation des limites. Quand Kévin « choisit » la voie professionnelle, il ne fait qu'anticiper le verdict qui lui sera de toute façon imposé.

Les prophéties autoréalisatrices

Ces jugements répétés tout au long de la scolarité créent ce que Merton (1968) appelle une « prophétie autoréalisatrice » : l'élève finit par correspondre à ce qu'on attend de lui. Étiqueté « peu scolaire » dès le primaire, il intériorise cette image et adapte son comportement en conséquence. Pourquoi faire des efforts si on est de toute façon « pas fait pour ça » ?

Les notes jouent un rôle central dans cette construction progressive du destin scolaire. Elles apparaissent comme objectives, neutres, méritocratiques. Mais comme le montre Merle (2007) dans *Les notes. Secrets de fabrication*, elles reflètent largement l'origine sociale : les enseignants notent différemment selon leur perception de la famille. Un devoir identique sera noté différemment selon que l'élève est perçu comme « prometteur » ou « limité ». Ces différences de notation, cumulées sur des années, créent des écarts qui justifieront ensuite l'orientation différenciée.

Les appréciations des bulletins complètent le dispositif. Lahire (1995) analyse comment le langage des bulletins construit progressivement l'orientation. « Peut mieux faire » pour un enfant de cadre signale un potentiel inexploité qui justifiera le maintien dans la voie générale. La même appréciation pour un enfant d'ouvrier signale une limite atteinte qui justifiera l'orientation vers le professionnel. « Élève sérieux mais limité » prépare la voie professionnelle. « Élève brillant mais dilettante » maintient dans la voie générale. Le vocabulaire construit le destin.

Ces prophéties autoréalisatrices sont d'autant plus efficaces qu'elles sont partagées par tous les acteurs. Les enseignants ajustent leurs attentes et leurs pratiques à ce qu'ils perçoivent des capacités de l'élève. Les parents intériorisent les verdicts scolaires et adaptent leurs ambitions. L'élève lui-même finit par croire qu'il est vraiment « pas fait pour les études » ou « plutôt manuel ». Le conseil de classe ne fait qu'entériner ce qui est devenu une évidence partagée.

Le rituel de légitimation collective

Le conseil de classe fonctionne moins comme un lieu de décision que comme un rituel de légitimation collective de décisions déjà prises. Avant même la réunion, les jeux sont largement faits. Le professeur principal a préparé ses synthèses, consulté ses collègues, anticipé les verdicts. Le chef d'établissement connaît les contraintes de flux, les places disponibles, les équilibres à respecter. Les dés sont pipés, mais tout le monde fait comme si le débat était ouvert.

Le rituel suit un script immuable. Lecture des notes, tour de table des enseignants, synthèse du professeur principal, avis du chef d'établissement, vote éventuel. Chaque élève est expédié en quelques minutes. Les formules rituelles se répètent : « Passage en seconde générale, félicitations », « Orientation en voie professionnelle conseillée », « Redoublement proposé ». La routine du rituel anesthésie la conscience de ce qui se joue vraiment.

Les rares moments où le rituel dérape - un enseignant qui défend contre l'avis général, un parent délégué qui proteste, un débat qui s'enflamme - sont vite étouffés. La procédure

reprend ses droits. « On n'a pas le temps », « Il faut avancer », « Passons au suivant ». Le rituel a sa propre force d'inertie qui broie les résistances individuelles.

Cette dimension rituelle remplit une fonction essentielle : elle dilue les responsabilités. Ce n'est pas M. Dupont qui oriente Rachid en professionnel, c'est « le conseil ». Ce n'est pas Mme Martin qui refuse le passage de Fatima, c'est « la décision collégiale ». Chacun peut se défausser sur le collectif. Le rituel produit des décisions sans décideurs identifiables, des verdicts sans juges responsables.

Le conseil de classe révèle ainsi sa vraie nature : une machine à transformer des déterminismes sociaux en verdicts scolaires apparemment légitimes. Dans le huis clos de la salle de réunion, à l'abri des regards, protégés par le secret, les acteurs éducatifs accomplissent collectivement ce qu'aucun n'assumerait individuellement : le tri social des enfants selon leur origine. Et ils le font en toute bonne conscience, convaincus d'agir dans l'intérêt des élèves, de les orienter « là où ils réussiront », de leur proposer « ce qui leur correspond ». La boîte noire du conseil de classe est bien la pièce maîtresse du dispositif d'invisibilisation : c'est là que le tri social se transmute en orientation pédagogique, que la reproduction devient méritocratique, que la violence institutionnelle se fait bienveillance éducative.

IV. La technicisation du tri : Affelnet et Parcoursup

Affelnet ou la gouvernance par les nombres

Affelnet (Affectation des élèves par le Net), déployé progressivement depuis 2008, illustre parfaitement ce que Supiot (2015) nomme la « gouvernance par les nombres ». Cet algorithme, censé « objectiver » l'affectation des élèves en fin de troisième, constitue en réalité un formidable dispositif d'invisibilisation des mécanismes de tri. La machine prétend remplacer l'arbitraire humain par la neutralité mathématique. Mais derrière l'apparente objectivité des calculs se cache une sophistication nouvelle du tri social.

Le système présente une complexité qui le rend délibérément opaque pour la plupart des usagers. Coefficients variables selon les académies sans justification claire, bonus géographiques dont la logique reste floue, pondérations mystérieuses entre les notes et les compétences, critères sociaux camouflés derrière des paramètres techniques, algorithme de calcul gardé secret : tout concourt à créer une boîte noire encore plus hermétique que le conseil de classe traditionnel. Frouillou et al. (2020) ont tenté de décrypter ces mécanismes et révèlent comment la complexité technique sert à masquer des choix éminemment politiques.

Cette complexité n'est pas un défaut mais une caractéristique fonctionnelle : elle permet de techniciser des choix politiques, de les soustraire au débat démocratique en les présentant comme des nécessités techniques. Qui oserait contester un algorithme ? Comment critiquer ce qu'on ne comprend pas ? La Cour des comptes (2023), dans son rapport sur l'enseignement privé sous contrat, souligne cette opacité technique qui empêche tout contrôle démocratique sur les mécanismes de sélection. Les familles se trouvent face à une machine incompréhensible qui rend ses verdicts sans explication.

L'algorithme devient ainsi ce que Carvalho (2012) nomme un « instrument de gouvernement à distance » qui dépolitise les choix en les présentant comme résultats techniques neutres. Ce n'est plus l'institution qui trie, c'est l'algorithme. Ce n'est plus une décision politique, c'est un calcul mathématique. Cette dépolitisation apparente permet d'évacuer toute contestation : on ne manifeste pas contre un algorithme, on ne fait pas grève contre une formule mathématique.

Les travaux de Van Zanten et Obin (2008) sur la carte scolaire montrent comment ces dispositifs techniques permettent de maintenir la ségrégation tout en affichant des principes d'égalité. L'algorithme intègre des critères de sectorisation qui reproduisent la ségrégation résidentielle. Les bonus pour les boursiers sont insuffisants pour contrebalancer les stratégies des familles favorisées. Les options rares deviennent des instruments de contournement pour les initiés. Derrière la façade égalitaire de l'algorithme, c'est la même mécanique de tri social qui continue, mais rendue invisible par la complexité technique.

Plus pervers encore, l'algorithme produit une acceptation résignée de ses verdicts. Face à la décision humaine du conseil de classe, les familles pouvaient protester, faire appel, négocier. Face au verdict de la machine, elles se trouvent désarmées. Comment contester un calcul ? Comment faire appel d'un algorithme ? La technicisation produit la résignation : « C'est l'ordinateur qui a décidé », « C'est le système », « On n'y peut rien ». L'impuissance face à la technique remplace la contestation du politique.

Parcoursup : l'extension du tri algorithmique à l'enseignement supérieur

Parcoursup, mis en place en 2018 pour remplacer APB (Admission Post-Bac), étend à l'enseignement supérieur la logique de tri algorithmique expérimentée avec Affelnet. Mais là où Affelnet concernait 800 000 collégiens, Parcoursup gère les vœux de près d'un million de lycéens et étudiants en réorientation. L'échelle change, mais la logique reste : transformer un processus de sélection sociale en procédure technique apparemment neutre.

Derrière la façade de la « mise en adéquation » entre vœux des candidats et places disponibles, c'est une gigantesque machine de sélection sociale qui fonctionne. Les algorithmes locaux des universités, gardés secrets, intègrent des critères qui reproduisent massivement les inégalités. Le lycée d'origine devient un marqueur décisif : un 12 de moyenne au lycée Henri IV vaut plus qu'un 15 au lycée de banlieue. Les lettres de motivation, supposées personnaliser les candidatures, sont traitées par des algorithmes de détection de mots-clés qui favorisent ceux qui maîtrisent les codes. Les « attendus » de chaque formation, formulés dans un jargon universitaire incompréhensible, excluent de fait ceux qui n'ont pas le capital culturel pour les décoder.

Les bacheliers professionnels et technologiques sont les premières victimes de cette sélection algorithmique. Officiellement prioritaires pour les IUT et BTS, ils se retrouvent massivement exclus des filières valorisées. Les quotas censés les protéger deviennent des plafonds qui les cantonnent. L'algorithme transforme la discrimination en fatalité technique : ce n'est pas qu'on ne veut pas d'eux, c'est qu'ils n'ont pas le « profil », les « prérequis », les « attendus ».

L'opacité de Parcoursup dépasse encore celle d'Affelnet. Chaque établissement d'enseignement supérieur a son propre algorithme de classement, ses propres critères, ses

propres pondérations. Cette balkanisation algorithmique rend le système totalement illisible. Les candidats envoient leurs vœux dans un trou noir numérique et attendent anxieusement des réponses dont ils ne comprennent pas la logique. Pourquoi accepté ici et refusé là avec le même dossier ? Mystère de l'algorithme.

L'anxiété comme mode de gouvernement

Le système Parcoursup a inventé une forme nouvelle de gouvernement : le gouvernement par l'anxiété. L'attente des réponses, étalée sur plusieurs mois, génère une angoisse massive qui devient elle-même un instrument de tri. Ceux qui ont les codes, les ressources psychologiques, le soutien familial, les stratégies de contournement s'en sortent. Les autres craquent, abandonnent, acceptent par dépit des formations non désirées.

Cette anxiété n'est pas un effet secondaire malheureux mais une composante fonctionnelle du système. Elle produit de la docilité, de l'acceptation, de la résignation. Un candidat anxieux depuis des mois acceptera avec soulagement n'importe quelle proposition, même si elle ne correspond pas à ses aspirations. L'anxiété transforme le choix contraint en soulagement, l'orientation subie en chance saisie.

Les familles favorisées disposent de ressources pour gérer cette anxiété : coaching privé, préparations payantes, réseaux d'information, stratégies de vœux multiples. Certaines officines proposent même des « audits Parcoursup » à plusieurs milliers d'euros pour optimiser les chances. Les familles populaires subissent l'anxiété sans filet, transformant le stress en échec scolaire anticipé. L'inégalité face à l'anxiété devient un nouveau facteur de tri social.

Les témoignages recueillis par les associations de parents révèlent l'ampleur du désastre psychologique : lycéens en dépression, crises d'angoisse, troubles du sommeil, abandons d'études. Mais ces souffrances restent invisibles, individualisées, jamais comptabilisées dans les statistiques officielles. Le système peut ainsi prétendre fonctionner correctement tout en broyant psychologiquement une partie de la jeunesse.

Le dialogue asymétrique avec les familles

Le système d'orientation algorithmique se présente officiellement comme transparent et équitable : mêmes règles pour tous, mêmes chances, mêmes procédures. Les plateformes Affelnet et Parcoursup proposent des « tutoriels », des « guides », des « FAQ » pour « accompagner » les familles. Mais ce supposé accompagnement masque une asymétrie fondamentale dans la capacité à naviguer dans ces systèmes complexes.

Les familles favorisées maîtrisent les codes du système, anticipent ses logiques, mobilisent des ressources pour optimiser leurs stratégies. Van Zanten (2009) montre comment elles développent de véritables « stratégies scolaires » : choix des options rares pour améliorer le dossier, cours particuliers pour augmenter les notes, stages pour enrichir le CV, lettres de recommandation de personnalités, coaching pour les lettres de motivation. Elles savent décrypter les « attendus », identifier les formations « accessibles », hiérarchiser les vœux

stratégiquement. Quand le système dysfonctionne, elles savent mobiliser les recours, contacter les bonnes personnes, faire jouer les réseaux.

Les familles populaires se trouvent démunies face à cette complexité. Intimidées par le jargon technique, perdues dans les méandres des procédures, elles subissent plus qu'elles ne choisissent. Beaud et Pialoux (2003) montrent comment elles acceptent les « propositions » du système sans oser les contester, convaincues que « c'est comme ça », que « l'ordinateur a décidé ». Le dialogue tant vanté n'est qu'un monologue où le système énonce ses verdicts sous forme de propositions qu'on est libre d'accepter... ou de refuser pour se retrouver sans rien.

Cette asymétrie est renforcée par la dématérialisation complète des procédures. Plus de rendez-vous physiques avec un conseiller, plus de discussion possible, plus de négociation. Juste des interfaces numériques froides où il faut cocher des cases, remplir des champs, valider des choix. Pour les familles peu familières du numérique, c'est une barrière supplémentaire qui s'ajoute aux autres. Le « tout numérique » exclut silencieusement ceux qui n'ont pas les codes digitaux.

C'est finalement la famille qui « choisit » dans Affelnet, qui « formule des vœux » dans Parcoursup. Cette responsabilisation apparente des familles permet au système de s'exonérer : ce n'est pas l'institution qui oriente, ce sont les familles qui choisissent. Si ça ne marche pas, c'est qu'elles ont mal choisi, mal compris, mal anticipé. La liberté formelle de choix masque la contrainte réelle des déterminismes. Van Zanten (2001) analyse cette « responsabilisation des victimes » qui transforme l'exclusion systémique en échec individuel.

La dépolitisation du tri social

La technicisation de l'orientation par les algorithmes accomplit une opération idéologique majeure : la dépolitisation complète du tri social. Ce qui était un choix politique - combien d'enfants d'ouvriers en voie générale ? - devient un résultat technique. Ce qui était une décision institutionnelle - qui mérite de poursuivre des études longues ? - devient un output algorithmique.

Cette dépolitisation empêche toute contestation politique du système. On ne peut pas manifester contre un algorithme comme on manifestait contre une réforme. On ne peut pas négocier avec une machine comme on négociait avec un proviseur. On ne peut pas faire grève contre Parcoursup comme on faisait grève contre la sélection. La technique neutralise la politique, transforme les choix en nécessités, les décisions en calculs.

Les tentatives de contestation se heurtent à la complexité technique. Les associations de parents qui essaient de comprendre Affelnet se perdent dans les coefficients. Les syndicats qui veulent analyser Parcoursup butent sur le secret des algorithmes. Les chercheurs qui tentent de décrypter les mécanismes se voient opposer le « secret industriel » ou la « propriété intellectuelle ». L'opacité technique protège le système de toute critique informée.

Cette dépolitisation s'accompagne d'une individualisation des problèmes. Si un élève n'obtient pas l'affectation souhaitée, ce n'est pas le système qui dysfonctionne, c'est lui qui

n'avait pas le niveau, pas le profil, pas le dossier. Les échecs du système deviennent des échecs individuels. Les bugs deviennent des malchances. Les discriminations deviennent des inadéquations.

Le paradoxe est total : jamais l'orientation n'a été aussi déterminante pour les destins sociaux, et jamais elle n'a été aussi soustraite au débat démocratique. Cachée derrière la complexité algorithmique, protégée par l'opacité technique, légitimée par la prétendue objectivité mathématique, la machine à trier fonctionne à plein régime tout en restant invisible. La technicisation est bien l'aboutissement ultime de l'invisibilisation : le tri social continue, plus efficace que jamais, mais il est devenu techniquement invisible, donc politiquement incontestable.

V. Les alternatives censurées : ce qu'on pourrait faire autrement

Les modèles internationaux systématiquement ignorés

D'autres pays ont fait des choix radicalement différents en matière d'orientation scolaire, avec des résultats qui devraient interroger notre système. Mais ces modèles alternatifs restent systématiquement ignorés dans le débat français, comme s'ils n'existaient pas, comme si notre système de tri précoce était la seule voie possible. Cette cécité volontaire n'est pas innocente : reconnaître que d'autres fonctionnements sont possibles et efficaces remettrait en cause tout l'édifice de justification du tri social.

Les pays nordiques - Finlande, Suède, Norvège, Danemark - ont supprimé l'orientation précoce, maintenant un tronc commun jusqu'à 16 ans minimum. Pas de filières, pas de redoublement, pas de tri : tous les élèves suivent le même curriculum dans des classes hétérogènes. Les résultats ? Moins d'inégalités sociales dans les performances scolaires, de meilleures performances moyennes dans les enquêtes PISA, moins de décrochage, et surtout, une corrélation bien plus faible entre origine sociale et réussite scolaire. La Finlande, souvent citée comme modèle, a divisé par trois l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires par rapport à la France.

Ces systèmes démontrent qu'on peut faire réussir tous les élèves ensemble, sans les trier. Ils prouvent que l'hétérogénéité n'est pas un handicap mais une richesse, que la mixité sociale et scolaire profite à tous. Mais ces exemples restent soigneusement tenus à distance du débat français. Quand ils sont évoqués, c'est pour être immédiatement disqualifiés : « contexte différent », « petits pays », « culture particulière ». Tout est bon pour ne pas regarder ce qui dérange : qu'on peut faire autrement et mieux.

Même l'Allemagne, souvent citée pour justifier notre système de filières précoces, a profondément réformé son orientation. Suite au « choc PISA » de 2000 qui révélait les inégalités massives du système allemand, la plupart des Länder ont introduit davantage de passerelles, de réversibilité, de possibilités de bifurcation. Les Gesamtschulen (écoles intégrées) se sont multipliées, offrant une alternative au tri précoce. Le redoublement a été quasiment supprimé. Ces évolutions sont systématiquement occultées dans les références françaises au « modèle allemand ».

Le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande ont développé des systèmes où l'orientation est progressive, réversible, non stigmatisante. Les élèves peuvent changer de voie, revenir en arrière, combiner différents parcours. La distinction entre voie générale et professionnelle n'existe pas sous la forme brutale qu'on connaît. Les compétences pratiques et théoriques sont valorisées ensemble. Ces modèles montrent qu'on peut former sans enfermer, orienter sans exclure.

Plus proche de nous, la Belgique flamande a supprimé les filières au collège, créant un tronc commun jusqu'à 14 ans. L'Écosse a développé un « Curriculum for Excellence » qui refuse la spécialisation précoce. L'Espagne maintient tous les élèves ensemble jusqu'à 16 ans. Partout en Europe, la tendance est au report de l'orientation, à l'allongement du tronc commun, à la réversibilité des parcours. Partout, sauf en France, où le système de tri précoce reste intangible.

Les expériences alternatives marginalisées

Des expériences alternatives existent pourtant en France même, mais elles restent soigneusement cantonnées aux marges du système, jamais évaluées sérieusement, jamais diffusées, comme si leur réussite même constituait une menace pour l'ordre établi.

Les lycées expérimentaux - lycée autogéré de Paris, lycée expérimental de Saint-Nazaire, lycée de la Nouvelle Chance - pratiquent une autre orientation. Pas de conseil de classe couperet, pas de tri brutal, mais un accompagnement réel des projets individuels. Les élèves participent aux décisions, construisent leur parcours, peuvent se tromper et recommencer. Les résultats sont remarquables : raccrochage d'élèves en rupture, réussite d'élèves condamnés par le système classique, épanouissement de personnalités étouffées ailleurs. Mais ces expériences restent confidentielles, tolérées comme soupapes mais jamais généralisées.

Les classes sans notes se multiplient à bas bruit, portées par des enseignants qui refusent de participer à la machine à trier. Évaluation par compétences, auto-évaluation, évaluation formative : ces pratiques montrent qu'on peut faire progresser sans classer, faire apprendre sans humilier. Les élèves retrouvent le goût d'apprendre, la coopération remplace la compétition, l'anxiété scolaire diminue drastiquement. Mais ces initiatives restent l'affaire de pionniers isolés, jamais encouragées institutionnellement, parfois même combattues par la hiérarchie.

Des collèges ont expérimenté la suppression des classes de niveau déguisées, le vrai maintien de l'hétérogénéité, le refus du tri précoce. Les résultats sont systématiquement positifs : amélioration du climat scolaire, progrès des plus faibles sans pénalisation des plus forts, réduction des inégalités. L'expérience du collège Clisthène à Bordeaux, celle du collège Anne Frank au Mans, montrent que c'est possible. Mais ces expériences restent des îlots dans un océan de tri, jamais modélisées, jamais essaimées.

Les projets d'« orientation choisie » développés dans certains établissements tentent de redonner du pouvoir aux élèves et aux familles. Stages multiples, découvertes diverses, droit à l'erreur, passerelles facilitées : quand on donne vraiment les moyens de choisir, les élèves ne choisissent pas forcément ce qu'on attendait. Des enfants d'ouvriers osent la voie générale,

des enfants de cadres découvrent l'intérêt du professionnel. Mais ces projets restent rares, sous-dotés, menacés à chaque changement de direction.

Les voix étouffées qui documentent l'alternative

Les témoignages d'élèves orientés contre leur gré, les récits de vies brisées par le tri précoce, les histoires de talents gâchés : tout cela existe, massivement documenté, mais reste inaudible dans le débat public. Les chercheurs qui recueillent ces voix - Stéphane Bonnéry, Ugo Palheta, Joanie Cayouette-Remblière - restent confinés au monde académique, leurs travaux jamais relayés dans les médias généralistes, jamais discutés dans les instances de décision.

Les recherches qui documentent la violence de l'orientation sont systématiquement ignorées. Palheta (2012) montre comment l'orientation en lycée professionnel est vécue comme une relégation, une humiliation, une condamnation. Cayouette-Remblière (2016) documente les destins brisés par le tri précoce, les potentiels gâchés, les vies empêchées. Dhume et al. (2011) révèlent les discriminations ethniques dans l'orientation, le racisme institutionnel qui oriente massivement les enfants d'immigrés vers le professionnel. Mais ces travaux restent lettre morte pour l'institution.

Les propositions de réforme radicale existent, portées par des chercheurs, des syndicats, des associations. Suppression du tri avant 18 ans, lycée polyvalent unique, bac unique avec options, orientation réversible tout au long de la vie : ces propositions dessinent un autre système possible. Le Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS) a élaboré des scénarios détaillés. L'Institut de recherche de la FSU a produit des alternatives chiffrées. Mais ces propositions ne franchissent jamais le seuil du débat politique mainstream.

Les expériences des autres secteurs montrent qu'on peut fonctionner sans tri précoce. Les conservatoires de musique qui ont supprimé les concours d'entrée et pratiquent la pédagogie différenciée voient leurs effectifs exploser et leurs résultats s'améliorer. Les écoles d'art qui ont ouvert leurs portes à des profils diversifiés découvrent des talents insoupçonnés. Le sport qui pratique la détection tardive forme mieux que la sélection précoce. Partout, le refus du tri précoce produit de meilleurs résultats. Sauf à l'école, où il reste un dogme intouchable.

Les conditions d'une alternative

Une autre orientation est techniquement possible. Les modèles existent, les expériences sont concluantes, les propositions sont sur la table. Ce qui manque, c'est la volonté politique de les mettre en œuvre. Car toucher à l'orientation, c'est toucher à la fonction de tri social de l'école, c'est remettre en cause tout l'édifice de reproduction des inégalités.

Un système alternatif supposerait d'abord de renoncer au tri précoce. Maintenir tous les élèves ensemble jusqu'à 18 ans au moins, dans un lycée unique polyvalent où coexisteraient enseignements généraux, technologiques et professionnels. Permettre à chacun de construire son parcours en combinant différents types d'apprentissages. Valoriser également toutes les formes d'intelligence et de compétences. Ce n'est pas une utopie : plusieurs pays le font avec succès.

Il faudrait ensuite garantir la réversibilité des parcours. Pouvoir changer de voie, revenir en arrière, bifurquer, recommencer. Supprimer les voies de garage, les orientations définitives, les verdicts sans appel. Créer des passerelles réelles, pas les simulacres actuels. Permettre de revenir en formation tout au long de la vie. Là encore, rien d'impossible : c'est le principe de la formation tout au long de la vie, proclamé mais jamais réalisé.

L'évaluation devrait être repensée radicalement. Supprimer les notes-sanctions, les classements, les moyennes qui fabriquent l'échec. Développer l'évaluation formative qui fait progresser plutôt que l'évaluation sommative qui trie. Évaluer des compétences diverses plutôt qu'une supposée intelligence générale. Reconnaître la pluralité des excellences. Les pédagogies alternatives le font depuis longtemps avec succès.

Les moyens devraient être inversés : donner plus à ceux qui ont moins. La discrimination positive réelle, pas les cautères sur jambes de bois actuels. Des classes à effectifs réduits dans les quartiers populaires. Les meilleurs enseignants pour les élèves les plus fragiles. Un vrai accompagnement personnalisé, pas le saupoudrage actuel. Plusieurs pays pratiquent cette discrimination positive avec des résultats spectaculaires.

Pourquoi ces alternatives restent censurées

Si ces alternatives restent systématiquement censurées, ce n'est pas par ignorance ou négligence. C'est parce qu'elles révèlent une vérité insupportable : le tri n'est pas une fatalité technique mais un choix politique. L'orientation précoce n'est pas une nécessité pédagogique mais un instrument de reproduction sociale. Le système actuel n'est pas le seul possible mais celui qui arrange les dominants.

Reconnaître que d'autres systèmes fonctionnent mieux obligerait à questionner le nôtre. Admettre que le tri précoce est inefficace et injuste imposerait de le supprimer. Voir que l'hétérogénéité est une richesse remettrait en cause toutes les stratégies de l'entre-soi. C'est tout l'édifice de reproduction des privilèges qui s'effondrerait.

Les classes favorisées ont un intérêt objectif au maintien du système actuel. Le tri précoce leur garantit des filières protégées pour leurs enfants. L'orientation en fin de troisième élimine la concurrence populaire. Les grandes écoles leur assurent la transmission du capital. Pourquoi changeraient-elles un système qui les sert si bien ?

L'institution elle-même a intérêt au statu quo. Le tri permet de gérer les flux sans trop de moyens. L'orientation précoce évite d'avoir à faire réussir tout le monde. Les filières séparées permettent de ne pas affronter l'hétérogénéité. Changer supposerait des efforts, des moyens, des remises en cause douloureuses.

Même les victimes du système participent à sa perpétuation. Intériorisant leur échec comme une insuffisance personnelle, elles ne contestent pas le système qui les broie. Espérant que leurs enfants s'en sortiront mieux, elles jouent le jeu plutôt que de le renverser. La violence symbolique analysée par Bourdieu fonctionne à plein : les dominés participent à leur propre domination.

C'est pourquoi ces alternatives, pourtant disponibles, documentées, efficaces, restent censurées. Elles sont l'un des éléphants dans la pièce qu'on ne doit pas voir : la preuve que le tri n'est pas nécessaire, que l'orientation précoce est un choix, que le système pourrait être juste. Les révéler, c'est déjà commencer à les rendre possibles. Les censurer, c'est maintenir l'ordre établi. Le silence sur les alternatives n'est pas un oubli, c'est une stratégie. Car montrer qu'un autre monde scolaire est possible, c'est rendre l'actuel intolérable.

L'orientation : l'un des éléphants de l'invisibilisation scolaire

L'analyse de ce chapitre révèle comment l'orientation fonctionne comme l'un des principaux mécanismes d'invisibilisation dans le système éducatif français. Ce qui se présente comme un processus technique d'accompagnement pédagogique détourne l'attention de ce qui opère réellement : un dispositif de tri social massif. 800 000 élèves chaque année, 63% d'enfants d'ouvriers en voie professionnelle contre 11% d'enfants de cadres supérieurs - ces chiffres ne reflètent pas des "capacités" naturelles mais une machine sociale qui transforme l'origine sociale en destin scolaire, tout en prétendant adapter les parcours aux projets individuels.

Les couches multiples de cette invisibilisation ont été dévoilées : l'euphémisation linguistique qui transforme le tri en orientation, la psychologisation du social qui présente des déterminismes en aptitudes naturelles, l'opacité organisée des conseils de classe, la technicisation algorithmique qui dépolitise des choix éminemment politiques. Mais ce qui mérite une attention particulière, c'est comment la division sociale du travail d'orientation permet de maintenir à la fois l'invisibilisation ET la partialité des actions - sans que quiconque ne soit jamais responsable de la totalité du tri.

Le psychologue de l'Éducation nationale ne voit que le "profil psychologique", pas les déterminismes sociaux. L'enseignant rédige une appréciation locale, sans voir comment elle s'inscrit dans un tri systémique. Le chef d'établissement gère des flux, pas une machine de reproduction. L'algorithme d'Affelnet produit un résultat technique, pas une décision politique. Chacun, dans sa place, fait son travail correctement - et simultanément, chacun contribue à un système inégal sans jamais en être le porteur visible. Cette fragmentation du travail d'orientation n'est pas une maladresse : c'est une structure qui permet à la fois l'invisibilisation (personne ne voit le tri) ET la partialité des actions (chacun peut se dédouaner de responsabilité).

Mais cette analyse elle-même doit être interrogée. En mettant en avant la "sophistication" de ces mécanismes d'invisibilisation, ne risquons-nous pas de reconduire une certaine forme de surplomb critique ? En critiquant la psychologisation du social, ne recourons-nous pas à une forme d'analyse qui suppose une extériorité que nous n'avons pas ? Nous aussi, en analysant l'orientation, nous sélectionnons certains aspects de la réalité et en laissons d'autres dans l'ombre. Nous aussi, nous sommes pris dans le système que nous analysons - ne serait-ce que par les catégories de pensée que l'institution nous impose.

De même, les "alternatives" que ce chapitre cite comme possibles restent largement marginales dans le débat français. Les reconnaître existe, c'est légitime. Mais prétendre qu'elles représentent une solution simple supposerait une transformation politique et sociale

bien plus large que ce qu'aucun système scolaire seul pourrait accomplir. L'orientation reflète la société dans laquelle elle s'inscrit autant qu'elle la reproduit.

Ce qui reste vrai, c'est que le système actuel d'orientation détourne l'attention du tri social qu'il opère. Que cette déviation de l'attention fonctionne précisément grâce à une division du travail qui fragmente la responsabilité. Que reconnaître ces mécanismes est une étape nécessaire pour pouvoir les questionner. Mais la question centrale demeure ouverte : comment imaginer une orientation juste dans une société structurellement inégale ? Et qu'est-ce qu'une analyse critique peut vraiment changer si elle ne reconnaît pas aussi ses propres limites et ses propres angles morts ?

Chapitre 6 : La ségrégation invisible ou l'apartheid qui ne dit pas son nom

INTRODUCTION : LE PARADOXE D'UNE SÉGRÉGATION HYPER-DOCUMENTÉE MAIS SYSTÉMATIQUEMENT OCCULTÉE

La France possède l'un des systèmes scolaires les plus ségrégés d'Europe occidentale. Les données du CNESCO (2016) révèlent l'ampleur du phénomène : 10% des collèges concentrent 40% des élèves défavorisés, tandis qu'à l'autre extrême du spectre social, certains établissements accueillent jusqu'à 90% d'élèves favorisés. Cette séparation sociale, d'une ampleur comparable voire supérieure à celle observée dans certains systèmes américains (OCDE, 2023), constitue un mécanisme central de stratification scolaire. Pourtant, elle reste largement absente du débat public, soigneusement euphémisée sous le vocabulaire de la « mixité sociale insuffisante » (Merle, 2012).

Cette invisibilisation de la ségrégation scolaire révèle, comme notre cadre théorique développé au chapitre 1 le conceptualise, un « régime de visibilité » paradoxal particulièrement intéressant à analyser. Les travaux de Cefaï (1996) sur la construction des problèmes publics éclairent ce paradoxe : la ségrégation est **hyper-visible dans ses manifestations statistiques** - rapports, indices, cartes, données - mais **totale-ment invisible comme processus actif de séparation sociale**. Cette visibilité sélective n'est pas accidentelle : elle permet de constater le phénomène tout en occultant les mécanismes qui le produisent et les responsabilités qui le maintiennent (Oberti, 2007).

Mais comment comprendre cette invisibilisation ? C'est une question qui appelle une analyse fine plutôt qu'une simple dénonciation. Notre analyse mobilise les outils conceptuels de l'invisibilisation pour examiner comment fonctionne ce processus. Comme l'analyse Foucault (1975), nous sommes face à un « dispositif » au sens plein du terme : un ensemble hétérogène d'éléments discursifs et non-discursifs - la dualité public-privé, l'éducation prioritaire, la carte scolaire - qui s'articulent pour produire et maintenir la ségrégation tout en la rendant acceptable. Cette acceptabilité repose sur ce que Bourdieu et Passeron (1970) théorisaient comme la « violence symbolique » : la capacité du système à faire accepter comme légitime ce qui relève en fait de l'inégalité sociale.

Reconnaissons d'emblée une limite de notre analyse. En utilisant des termes comme « dispositif » ou « violence symbolique », nous mobilisons un cadre théorique qui suppose une certaine vision des enjeux éducatifs. Cette perspective foucauldienne nous permet de voir certains mécanismes (l'invisibilisation, la naturalisation, l'euphémisation), mais elle en occulte peut-être d'autres. De plus, en posant la ségrégation comme phénomène central d'invisibilisation, nous faisons un choix analytique : nous la voyons comme **l'un des éléphants** révélant comment le système éducatif fonctionne, parmi d'autres (le curriculum caché, les mécanismes d'orientation, les discours sur l'excellence). Cette sélection elle-même n'est pas neutre.

L'enjeu de ce chapitre est double : d'une part, révéler les mécanismes par lesquels la ségrégation scolaire, pourtant massive et documentée, reste invisible comme processus actif ; d'autre part, reconnaître les limites et les biais de cette révélation elle-même. Nous examinerons comment certains acteurs - institutions, familles, enseignants - participent à la reproduction de la ségrégation sans nécessairement l'avoir intentionnellement choisie. Nous analyserons comment le langage, les structures institutionnelles et les logiques d'action contribuent à la perpétuer. Mais nous nous garderons de supposer une conspiration centralisée ou une malveillance organisée. Les dynamiques sociales qui produisent la ségrégation sont plus complexes et plus diffuses que cela.

I. L'INVISIBILISATION DISCURSIVE : LA SÉGRÉGATION COMME INNOMMABLE

L'absent du vocabulaire : quand le mot « ségrégation » disparaît

Le terme même de « ségrégation » reste largement absent du discours éducatif français, remplacé par des expressions comme « manque de mixité sociale » ou « disparités territoriales ». Cette substitution linguistique, que notre cadre théorique identifie comme un mécanisme d'invisibilisation, mérite d'être examinée attentivement plutôt que simplement dénoncée.

Pourquoi cette absence ? Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer, pas nécessairement comme résultat d'une stratégie délibérée d'occultation. D'abord, le mot « ségrégation » porte une charge historique lourde, associée à l'apartheid sud-africain ou aux systèmes américains explicitement discriminatoires. L'utiliser pour la France suppose une radicalité dans le diagnostic que beaucoup d'acteurs - politiques, administrateurs, chercheurs - ne sont pas disposés à assumer. Deuxièmement, l'euphémisme peut refléter une certaine prudence : en utilisant « mixité insuffisante » plutôt que « ségrégation », on décrit un état sans imputer d'intention malveillante à personne. Cela rend la conversation possible. Troisièmement, les acteurs du système pensent généralement agir au mieux selon les contraintes qu'ils vivent (budgétaires, légales, pédagogiques) ; utiliser le mot « ségrégation » suppose une responsabilité consciente que beaucoup refusent.

Mais il y a un coût à cet euphémisme. En ne nommant pas la ségrégation, on rend difficile d'en analyser les mécanismes. On maintient l'illusion que le problème est une sorte d'accident - une « insuffisance » - plutôt qu'un processus actif. On évite de poser la question : qui bénéficie de cette euphémisation ? Qui en souffre ? Quelles responsabilités collectives en découleraient ?

Cette invisibilisation linguistique n'est donc ni accidentelle ni simplement malveillante. C'est plutôt une forme d'accommodation : on accepte un langage qui rend le problème plus tolérable, plus gérable, sans engagement politique trop fort.

La saturation statistique : décrire sans expliquer

La France produit des tonnes de données sur la ségrégation scolaire. Les rapports du CNEC (2016), de la DEPP (2023), de la Cour des comptes (2023), des chercheurs en

sociologie - tous documentent minutieusement l'ampleur du phénomène. Les indices de ségrégation sont calculés, les cartes sont dessinées, les statistiques sont publiées. **Et pourtant, cette hyper-visibilité statistique coexiste avec une quasi-invisibilité politique.**

Comment est-ce possible ? Notre cadre théorique, inspiré par Cefaï, identifie ici un mécanisme subtil : la saturation descriptive peut paradoxalement rendre invisible. Quand on produit trop d'informations, quand on noie le problème sous les chiffres et les graphiques, on crée une sorte de fatigue analytique. Les données accumulent, mais elles ne se transforment pas en questions publiques. Pourquoi ?

Plusieurs raisons structurelles :

D'abord, l'opacité de l'agrégation. Les chiffres sur la ségrégation sont présentés de manière très technique : indices de dissimilarité, concentration d'élèves défavorisés, écarts d'IPS (indice de position sociale). Ces indicateurs sont statistiquement valides, mais ils demandent un travail interprétatif important pour devenir compréhensibles politiquement. Comparé à « 77% des enfants de cadres obtiennent le bac général contre 23% des enfants d'ouvriers », qui produit une image claire, les indices techniques restent abstraits. Cette abstraction technique n'est pas une conspiration : c'est la nature même de la statistique. Mais elle a pour effet de maintenir le phénomène dans la sphère des experts plutôt que dans le débat public.

Ensuite, la fragmentation des données. La ségrégation est documentée par différents acteurs - ministère, chercheurs, organisations de la société civile - selon des méthodologies différentes et avec des objectifs différents. Cette fragmentation empêche une vue systémique. On voit telle ou telle dimension (le privé, l'éducation prioritaire, la carte scolaire) mais jamais le dispositif comme totalité. Notre cadre théorique identifie cela comme une forme de fragmentation discursive : même l'absence de coordination dans la production des données contribue à l'invisibilisation.

Enfin, l'absence de traduction politique. Les chercheurs produisent des analyses, mais elles restent largement confinées aux publications académiques. Les rapports officiels sont publiés, mais sans accompagnement politique fort. Il n'existe pas de moment où l'État dit clairement : « Voici les données, voici le problème, voici ce que nous allons faire. » Cette absence de moment politique transforme les données en pure information statistique, dénuée de portée performative.

Mais nous devons interroger notre propre analyse ici. En critiquant l'absence de « traduction politique », nous supposons qu'il devrait y avoir un moment où l'État impose une certaine vision du problème. Mais est-ce vraiment ce que nous voulons ? La saturation statistique sans traduction politique peut aussi être vue comme une forme de pluralisme : elle laisse à différents acteurs la possibilité d'interpréter les données selon leurs propres valeurs. Notre critique suppose une certaine vision de la démocratie : que les problèmes doivent être nommés clairement et que l'État doit intervenir. Mais ce n'est pas la seule vision possible.

La naturalisation grammaticale : comment la langue produit l'invisible

Un dernier mécanisme mérite attention : comment la langue elle-même structure ce qui devient visible ou invisible. Les travaux linguistiques sur l'école française révèlent un pattern intéressant.

Quand on parle de ségrégation, on utilise massivement des constructions qui passivisent le phénomène :

- « La ségrégation existe » plutôt que « Le système produit de la ségrégation »
- « Les établissements sont ségrégués » plutôt que « Les politiques scolaires créent de la ségrégation »
- « Il y a un manque de mixité » plutôt que « On organise l'absence de mixité »

Ces différences ne sont pas triviales. Elles modifient qui est sujet ou objet, qui agit ou subit. Les constructions passives diluent la responsabilité. Elles transforment un processus actif en état de fait. C'est un effet de la langue, mais dont les conséquences sont réelles : on peut plus facilement accepter un « manque » comme fatalité qu'on ne peut accepter qu'on « produit » quelque chose.

Mais là encore, il faut se garder de sur-interpréter. Ces structures linguistiques ne reflètent pas nécessairement une conspiration. Elles reflètent aussi les limites de ce qu'on peut facilement dire. Comment décrire un phénomène complexe qui résulte de milliers de décisions individuelles sans imposer une intention centralisée qui n'existe pas ? La passivité linguistique est peut-être aussi une forme d'honnêteté analytique : reconnaître que la ségrégation émerge de structures plutôt que d'être imposée d'en haut.

Les comparaisons internationales : quand on choisit ce qu'on regarde

Examinons un dernier aspect : l'usage sélectif des comparaisons internationales. C'est un domaine où l'invisibilisation fonctionne de manière particulièrement nette.

La France aime comparer ses performances PISA avec les autres pays. Ces comparaisons font l'objet d'une médiatisation obsessionnelle. Mais quand on compare la ségrégation scolaire, le silence devient assourdissant. Les données de l'OCDE (2023) montrent pourtant que la France présente l'un des indices de ségrégation scolaire les plus élevés des pays développés : indice de dissimilarité de 0,20 contre 0,10 en Finlande et 0,12 en Norvège. Comment expliquer cette asymétrie ?

Plusieurs facteurs probables :

D'abord, une question de confort. Comparer les performances crée une compétition stimulante : on peut imaginer qu'on pourrait faire mieux, qu'il suffit d'apprendre des « meilleurs ». Comparer la ségrégation crée une culpabilité : la France se voit moins égalitaire que les pays qu'elle admire. Cette comparaison déflatrice est moins attractive politiquement.

Ensuite, une question méthodologique. Les indices de ségrégation sont plus difficiles à interpréter que les scores PISA. Ils dépendent fortement des définitions utilisées (qui est

considéré comme "défavorisé" ?), des niveaux d'agrégation choisis (compare-t-on des écoles, des quartiers, des académies ?). Cette complexité méthodologique donne des raisons légitimes de ne pas faire de comparaisons faciles. Mais cela a aussi pour effet de maintenir le phénomène invisible.

Enfin, une question politique. Les systèmes nordiques qui ont moins de ségrégation ont aussi des politiques scolaires très différentes (école unique, pas de filières précoces). Pour apprendre d'eux, la France devrait interroger ses propres choix. C'est politiquement coûteux. Il est donc plus simple de maintenir ces comparaisons dans la sphère académique plutôt que de les porter au débat public.

Mais reconnaissons aussi ceci : Cette sélectivité dans les comparaisons n'est pas proprement française. Tous les pays cherchent à se valoriser par les comparaisons qui les avantagent. La question n'est donc pas « la France conspire pour occulter ses défaillances », mais plutôt : « Quelles sont les logiques, politiques et épistémiques, qui structurent ce qui devient comparable et ce qui reste invisible ? » C'est une question sur les rapports de pouvoir et le savoir, pas sur la malveillance.

II. LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL DE SÉGRÉGATION : TROIS PILIERS COMPLÉMENTAIRES

La dualité public-privé : une structure avec des effets ségrégatifs

L'enseignement privé sous contrat constitue le premier élément du dispositif de ségrégation scolaire. Les statistiques révèlent l'ampleur de cette différenciation : le privé scolarise 20% des élèves mais seulement 13% des élèves défavorisés et 35% des élèves très favorisés (DEPP, 2023). Cette surreprésentation des catégories privilégiées dans le privé est un fait établi et préoccupant.

Mais comment fonctionne ce mécanisme ? L'analyse de la composition sociale des établissements privés révèle une ségrégation marquée. L'indice de position sociale (IPS) moyen des collèges privés est de 114 contre 98 dans le public (DEPP, 2023). Dans certaines académies comme Paris, l'écart atteint 20 points. Cette différenciation s'opère selon plusieurs logiques qui méritent d'être démêlées.

D'abord, les mécanismes formels de sélection - bien que théoriquement interdits - persistent sous des formes détournées. Les établissements privés peuvent demander un entretien « motivationnel », examiner les bulletins scolaires, moduler les frais selon les situations (Barthon & Monfroy, 2011). Ces pratiques créent un filtre efficace : les familles qui maîtrisent les codes, qui ont les ressources culturelles et économiques pour négocier, parviennent à accéder au privé. Les autres, découragées ou refusées, se retrouvent dans le public.

Mais ce filtrage n'est pas nécessairement conscient ou coordonné. Beaucoup de chefs d'établissements privés pensent sincèrement qu'ils sélectionnent selon des critères pédagogiques (« l'élève peut-il s'adapter à notre projet éducatif ? ») plutôt que sociaux. Beaucoup de familles favorisées ne se perçoivent pas comme fuyant les pauvres, mais comme

cherchant un environnement « adapté à leur enfant ». Ces logiques individuelles, parfaitement compréhensibles du point de vue de chaque acteur, produisent collectivement de la ségrégation. C'est l'effet de ce que Foucault (1975) appelle un « dispositif » : un ensemble d'éléments qui s'articulent pour produire un résultat sans nécessairement qu'une volonté centralisée l'ait voulu.

Un point important : le financement public. L'État finance massivement cette ségrégation : 8 milliards d'euros en 2022, soit 73% du budget de ces établissements (Cour des comptes, 2023). C'est un paradoxe : la puissance publique finance directement un système qui crée de l'inégalité. Mais là encore, ce paradoxe résulte moins d'une politique consciente que de compromis historiques non interrogés. Le financement du privé reflète une certaine conception de la liberté d'enseignement, héritée d'une longue histoire de tensions entre l'État et l'Église. On n'a jamais vraiment demandé : « Voulons-nous vraiment que l'argent public finance la ségrégation sociale ? » C'est une question qui reste largement non posée, non débattue.

Autre aspect important : l'absence de contrôle. La Cour des comptes (2023) révèle que les contrôles financiers et pédagogiques du privé sont « exercés de manière minimaliste ». Huit milliards d'euros distribués presque sans vérification. Comment cela est-il possible ? Là aussi, plusieurs facteurs : une conception traditionnelle du respect de l'autonomie de l'enseignement privé ; une surcharge de travail administratif qui rend les contrôles difficiles ; une certaine acceptation politique que le privé ne soit pas soumis aux mêmes obligations que le public. Ce laisser-faire n'est pas un accident, mais il n'est pas non plus le résultat d'une conspiration coordonnée.

Reconnaissons aussi une limite de notre analyse. En soulignant que le privé produit de la ségrégation, nous supposons que l'égalité des compositions sociales serait un bien. Mais c'est une valeur, pas un fait universel. Certains pensent qu'il est légitime que des familles puissent créer des environnements scolaires selon leurs valeurs. La question « faut-il réguler le privé pour produire plus de mixité ? » n'a pas de réponse purement technique. C'est une question politique sur les valeurs : liberté vs égalité, autonomie vs solidarité. Notre critique du privé suppose un choix de valeur que tous ne partagent pas.

L'éducation prioritaire : quand la compensation produit de la concentration

L'éducation prioritaire offre un exemple fascinant de ce que notre cadre théorique appelle une « inversion » : un dispositif créé pour corriger les inégalités qui fonctionne de manière paradoxale et produit ce qu'il visait à combattre (Rochex, 2011).

Rappelons d'abord ce qu'est l'éducation prioritaire. Depuis les années 1980, l'État identifie certains territoires comme « prioritaires » en fonction de critères socio-économiques, et leur affecte des moyens supplémentaires censés corriger les inégalités. C'est une politique intelligente : reconnaître que certains élèves ont besoin de ressources plus importantes pour obtenir le même résultat. Le principe est judicieux.

Mais voyons comment cela fonctionne réellement. Les données du CNESCO (2016) montrent que les établissements REP et REP+ concentrent massivement les élèves défavorisés : jusqu'à 90% dans certains collèges. Parallèlement, depuis la création du label REP, on observe une fuite progressive des familles qui le peuvent vers les établissements non-labellisés. Les données de la DEPP (2022) montrent que 30% des élèves du secteur évitent leur collège de rattachement quand il est classé REP, contre 15% pour les établissements ordinaires.

Comment expliquer ce phénomène ? Plusieurs facteurs s'articulent :

D'abord, l'effet-signal du label. En labellisant un territoire comme « prioritaire », on signale publiquement que c'est un quartier "problématique". Pour les familles qui ont le choix (cadres, classe moyenne supérieure), ce signal génère une inquiétude : « Si l'État considère que c'est prioritaire, c'est qu'il y a un problème. » Cette inquiétude est rationnelle. Elles cherchent donc à contourner la carte scolaire, à trouver des écoles privées, à s'adresser à d'autres secteurs. Cette logique décisionnelle individuelle, entièrement compréhensible, produit collectivement une concentration croissante des difficultés.

Ensuite, une question de ressources symboliques. Les établissements REP+ reçoivent effectivement plus de moyens financiers. Mais reçoivent-ils plus de reconnaissance ? Plus de prestige auprès des familles ? Non. Le label crée une stigmatisation territoriale : « mon enfant va à l'école X » devient « mon enfant va dans une école REP ». Cette stigmatisation symbolique paralyse partiellement les effets des moyens supplémentaires. Les enseignants eux-mêmes, souvent démoralisés d'être dans une école REP, peuvent développer des attentes réduites envers les élèves (Kherroubi & Rochex, 2004).

Enfin, une question de composition. Plus la concentration des difficultés augmente, plus la gestion pédagogique devient complexe. Un enseignant qui devait accompagner quelques élèves en difficulté dans une classe mixte peut ajuster son enseignement. Quand 80% de la classe a besoin d'accompagnement, le système de classe devient inadapté. On crée alors des dispositifs parallèles (ateliers, petits groupes), qui fragmentent l'expérience scolaire et peuvent accentuer le sentiment d'infériorité chez les élèves.

Doit-on conclure que l'éducation prioritaire est une mauvaise politique ? C'est une question complexe. Abandonner le label serait aussi problématique : cela signifierait ne pas reconnaître que certains élèves ont besoin de ressources plus importantes. Le dilemme est réel : comment donner plus à ceux qui en ont besoin sans créer un stigmat ? Comment compenser les inégalités sans renforcer la ségrégation territoriale ? Ces questions ne trouvent pas de solution simple.

Reconnaissons aussi ceci : Notre analyse suppose une vision où la mixité sociale serait toujours bonne. Mais est-ce vrai ? Certains travaux montrent que l'efficacité de la mixité dépend comment elle est mise en œuvre : si les enfants de milieux défavorisés restent concentrés dans certaines classes, la mixité au niveau de l'établissement est illusoire. D'autres montrent que ce qui compte davantage que la mixité, c'est la qualité de l'enseignement et le climat scolaire. La mixité est une condition, pas une garantie de réussite.

La carte scolaire : entre principes et contournements

La carte scolaire incarne une certaine vision de l'égalité : affecter les élèves à un établissement selon leur résidence, de manière centralisée et selon des principes d'équité territoriale. C'est une politique cohérente, basée sur l'idée que la proximité est un bien public et que l'État ne doit pas laisser les familles organiser une compétition pour accéder aux "bons" établissements.

Mais comment fonctionne-t-elle réellement ? Les données montrent un écart majeur entre le principe et la pratique. Les familles favorisées la contournent massivement : 30% d'évitement en moyenne selon Oberti (2007), jusqu'à 50% dans certains quartiers. Ce contournement s'opère selon plusieurs stratégies :

- **Les dérogations officielles** : environ 10% des élèves obtiennent une dérogation légale (changement de secteur suite à un événement familial, accès à une option rare, etc.). Ce système est théoriquement équitable, mais en pratique, les familles informées et dotées de capital culturel savent mieux naviguer ces dérogations.
- **L'inscription au privé** : pour les familles qui ont les moyens, une simple inscription dans un établissement privé contourne la carte scolaire. Aucune dérogation à demander, aucune justification. L'argent résout le problème.
- **Les fausses adresses** : moins fréquent aujourd'hui, mais encore documenté : certaines familles utilisent l'adresse d'un proche pour avoir accès à un secteur "meilleur".
- **Les options sélectives** : les classes bilangues, européennes, ou d'autres options attirent certaines populations (généralement plus favorisées) et créent des filières au sein même des établissements.

Quel est l'effet de ces contournements ? À mesure que la carte scolaire s'assouplit (notamment depuis 2007), on observe une augmentation de la ségrégation scolaire (Merle, 2012). Les établissements se spécialisent socialement : certains accueillent massivement les élèves favorisés, d'autres les élèves défavorisés. Cette spécialisation territoriale s'ajoute à la ségrégation intra-établissement (classes de niveau, options sélectives) pour créer une forte stratification.

Comment interpréter ce résultat ? Une première lecture, tentante, serait : « Les familles favorisées contournent la carte scolaire, créant de la ségrégation. » C'est vrai, mais incomplet. Une analyse plus fine montre que les familles populaires, sans les ressources pour contourner, subissent passivement la ségrégation qui en résulte. Mais elles ne sont pas passives pour autant : elles développent aussi des stratégies, avec les ressources dont elles disposent. Elles privilégient la proximité, s'appuient sur la réputation locale, les conseils des pairs. Ces choix, contraints par les ressources économiques et culturelles, sont tout aussi « stratégiques » que ceux des familles favorisées. Mais ils sont interprétés différemment : les stratégies des riches sont vues comme des "choix éducatifs" légitimes, tandis que celles des pauvres sont souvent pathologisées comme de la "démission parentale" (Périer, 2005).

Doit-on conclure qu'il faut supprimer la carte scolaire ou la renforcer ? C'est une question politique. Supprimer la carte scolaire signifierait accepter une logique de marché où le choix famille décide. Renforcer la carte scolaire (comme le font certains systèmes) suppose une capacité de l'État à imposer et contrôler. Chaque option a des avantages et des coûts. Ce que l'on peut dire, c'est que l'assouplissement de la carte scolaire observé depuis 2007, présenté comme un "gain de liberté", a eu pour effet une augmentation de la ségrégation. Cette conséquence était-elle prévisible ? Probable. Était-elle intentionnelle ? C'est moins clair. Elle résulte plutôt d'une logique : laisser plus de liberté aux familles, sans anticiper les effets collectifs de cette libéralisation.

III. LES STRATÉGIES D'EUPHÉMISATION : COMMENT LA SÉGRÉGATION DEVIENT ACCEPTABLE

Le concept de « mixité sociale » : une inversion du problème

Examinons un mécanisme linguistique particulièrement important : comment le langage officiel transforme le problème de la **ségrégation active** en un simple manque de **mixité passive**.

Quelque chose de remarquable se produit quand on utilise ces deux termes différemment.

Dire « il y a de la ségrégation » suppose un agent : quelqu'un ou quelque chose produit la séparation. On doit poser la question : qui ? pourquoi ? Comment ? C'est énergétique, demande une explication causale.

Dire « il manque de la mixité » repositionne le problème : ce n'est pas qu'on crée de la séparation, c'est qu'on n'a pas assez d'union. C'est un manque plutôt qu'un excès. C'est passif plutôt qu'actif. Cette formulation change radicalement le cadre : au lieu de demander « qui produit la ségrégation ? », on demande « comment augmenter la mixité ? » - une question beaucoup plus technique et moins politique.

Pourquoi ce langage s'est-il imposé ? Plusieurs raisons probables. D'abord, c'est un langage plus diplomatique : il ne blesse personne, il ne suppose pas de culpabilité. Quand on dit « manque de mixité », même les écoles très ségréguées peuvent se reconnaître dans le diagnostic sans se sentir accusées. Deuxièmement, c'est un langage technicisable : on peut imaginer des solutions techniques (bussing, zones de remplacement, options attractives) plutôt que des changements politiques profonds. Troisièmement, c'est un langage européen et international : les organisations comme l'OCDE parlent de « cohésion sociale » et de « mixité » plutôt que de « ségrégation ». Utiliser ce langage, c'est se positionner comme un acteur international sérieux.

Mais reconnaissons aussi ce qu'y gagne ce langage : Il crée un espace de dialogue où tous peuvent se reconnaître sans culpabilité. Les acteurs du système, généralement bienveillants et sincères dans leur volonté d'améliorer les choses, peuvent discuter du "manque de mixité" sans avoir l'impression d'être accusés de produire du tri social. C'est peut-être plus efficace politiquement qu'une rhétorique accusatrice, même si c'est moins analytiquement précis.

Mais il y a un coût : Cette euphémisation rend invisible le processus actif de séparation. Elle transforme un phénomène dynamique (les écoles produisent de la ségrégation à travers leurs pratiques, les familles font des choix qui produisent de la ségrégation, l'État organise des structures qui produisent de la ségrégation) en état statique (il manque de mixité). Elle rend ainsi plus difficile d'identifier les leviers d'action. Si le problème est simplement que « la mixité manque », on peut penser que suffit d'ajouter de la mixité. Mais ce n'est pas une question d'ajout : c'est une question de transformer les pratiques qui produisent la séparation.

La célébration des exceptions : quand les succès individuels masquent l'échec collectif

Un dernier mécanisme mérite d'être examiné : le rôle des « success stories », les élèves des milieux défavorisés qui réussissent, qui accèdent à l'excellence. Ces histoires sont omniprésentes dans le discours éducatif français. Elles sont célébrées par les médias, par l'institution, par les politiques.

Quel est le problème avec cette célébration ? Analysons cela attentivement plutôt que de simplement critiquer.

D'un côté, ces histoires sont réelles et émouvantes. Elles rappellent que la mobilité sociale existe, que l'école peut effectivement créer des trajectoires d'ascension. C'est important. Ces jeunes ont fait preuve de courage et de détermination. Ils méritent d'être reconnus.

Mais d'un autre côté, il y a un problème statistique et politique : Quand on célèbre massivement les exceptions, on crée une illusion sur la règle. Les données montrent que 77% des enfants de cadres obtiennent un bac général contre 23% des enfants d'ouvriers. Mais le discours public parle beaucoup plus des 23% qui réussissent que des 77% qui n'y accèdent pas. Cette asymétrie dans l'attention médiatique et politique a des effets.

Plusieurs conséquences probables :

D'abord, une confusion cognitive. Quand chacun connaît une histoire de jeune issu de quartier difficile devenu PDG ou scientifique de renom, on peut penser que « c'est possible, il suffit de travailler dur ». Statistiquement, c'est techniquement vrai : c'est possible. Mais c'est hautement improbable. Cette confusion entre « possible » et « probable » est précisément ce que Young (2008) appelle « la tyrannie du mérite » : on croit que le système est juste parce qu'on peut pointer vers des exemples de mobilité, même si la règle est l'immobilité.

Ensuite, une légitimation de l'inégalité. Ces histoires de réussite malgré l'adversité peuvent paradoxalement servir à légitimer le système : « Si ces jeunes ont réussi, c'est la preuve que le système marche. Si d'autres n'y arrivent pas, c'est qu'ils n'ont pas assez travaillé. » Cette logique transforme les inégalités structurelles en défaillances individuelles. C'est ce que Bourdieu et Passeron appelaient la « violence symbolique » : faire accepter comme juste ce qui relève en fait de domination.

Enfin, une invisibilisation des 77%. Pendant qu'on célèbre les 23%, on parle moins de la majorité qui n'accède pas au bac général. Où vont-ils ? Vers le professionnel, l'apprentissage, le décrochage. Leurs histoires sont moins célébrées, moins narrativisées, moins visibles

médiatiquement. On crée deux mondes : celui des mobilités ascendantes (visibles, valorisées) et celui des trajectoires de relégation (invisibles, déplorées mais acceptées comme inévitables).

Faut-il donc arrêter de célébrer les succès ? C'est une question complexe. Il n'est pas juste de critiquer ces jeunes qui réussissent. Le problème n'est pas la réussite, mais son célébration disproportionnée. On pourrait imaginer un discours qui dit simultanément : « Oui, ces jeunes ont remarquablement réussi ET il est inacceptable que seuls 23% des enfants d'ouvriers y accèdent ET nous devons transformer les structures plutôt que de simplement féliciter les miraculés. »

Reconnaissons aussi ceci : Notre critique du « mythe du mérite » suppose elle-même une certaine vision de la société. On critique le fait que les succès individuels masquent les inégalités structurelles. Mais on suppose aussi que ce qui compte réellement, c'est les structures, pas les individus. Certains pourraient objecter que célébrer les succès individuels est une manière d'inspirer, de montrer que c'est possible. C'est une tension philosophique réelle : accent sur les possibilités individuelles vs accent sur les limites structurelles. Les deux ont une certaine validité.

IV. LES MÉCANISMES DE REPRODUCTION : COMMENT LA SÉGRÉGATION SE PERPÉTUE

Les stratégies familiales : entre contrainte et liberté de choix

Examinons maintenant comment les familles participent à la reproduction de la ségrégation, sans supposer une malveillance consciente. C'est un domaine où les analyses simplistes sont dangereuses.

Commençons par une observation statistique importante. Les données de l'INSEE (2022) montrent que 45% des cadres supérieurs ont recours à des stratégies d'évitement (privé, dérogations, fausses adresses) contre 12% des ouvriers. Cette différence massive révèle une inégalité d'accès aux stratégies. Mais comment l'interpréter ?

Une première lecture tentante : « Les riches contournent l'école publique, créant de la ségrégation, tandis que les pauvres la subissent. » C'est vrai statistiquement, mais cette formulation masque des réalités plus complexes.

Démêlons les logiques en jeu :

Pour les familles favorisées : Leurs stratégies d'évitement sont généralement présentées et vécues comme des « choix éducatifs » légitimes. Une famille de cadres qui inscrit son enfant au privé dit : « Nous avons choisi un établissement qui correspond mieux à nos valeurs » ou « La pédagogie du privé nous convient davantage ». Du point de vue de la famille, c'est un choix raisonné. Politiquement et légalement, c'est aussi un droit : les familles peuvent choisir l'établissement qu'elles préfèrent (du moins dans le privé).

Mais reconnaissons ce qui se passe structurellement : Ces choix individuels, tous rationnels, produisent collectivement de la ségrégation. Chaque famille pense : « Je vais

choisir le meilleur pour mon enfant », ce qui est naturel et compréhensible. Mais quand des milliers de familles font ce choix, le résultat est que les établissements se spécialisent socialement. C'est ce que Young (2008) appelle « l'effet de composition » : même sans intention discriminatoire, on crée des inégalités structurelles.

Est-ce une " complicité " ? C'est un mot chargé. Ces familles n'ont généralement pas conscience qu'elles participent à reproduire des inégalités. Elles vivent leur choix comme une expression de leur liberté. Et d'une certaine manière, c'en est une : légalement et éthiquement, elles ont le droit de choisir. Mais cette liberté individuelle, quand elle s'exerce massivement, produit des contraintes collectives pour d'autres.

Pour les familles populaires : Le tableau est très différent. Elles ne « choisissent » pas moins le privé par désintérêt ou démission (le stéréotype courant), mais parce que les ressources économiques manquent. Une inscription au privé, c'est 3 000-5 000 euros par an en moyenne. Pour une famille ouvrière, c'est impossible. Elles développent donc aussi des stratégies, mais avec les ressources disponibles : elles privilégient la proximité de l'établissement, elles cherchent une bonne réputation locale, elles s'appuient sur les conseils des pairs, des amis qui ont eu de bonnes expériences.

Mais remarquons quelque chose : Ces stratégies des familles populaires sont souvent pathologisées comme du manque d'ambition ou de la « démission parentale ». Les travaux de Périer (2005) montrent pourtant que ce sont des stratégies tout aussi réfléchies que celles des familles favorisées, seulement contraintes par les ressources. Une mère ouvrière qui dit « Je veux un bon établissement près de chez nous, où mon enfant sera bien » n'est pas moins "investie" qu'une mère cadre qui dit « Je veux un établissement privé avec une excellente pédagogie ». Elles font des choix avec les moyens dont elles disposent.

Ce qui est intéressant analytiquement, c'est cette asymétrie d'interprétation : Les stratégies des riches sont valorisées (« choix éducatifs responsables »), tandis que celles des pauvres sont souvent dévaluées (« démission parentale »). Cette asymétrie révèle moins une différence réelle dans l'investissement que dans le pouvoir de définir ce qui compte comme un « bon choix ».

Doit-on conclure qu'il faut interdire les choix des familles ? C'est une question politique complexe. Certains systèmes (comme les pays nordiques) limitent considérablement le choix parental, imposant une scolarité commune. D'autres (système libéral américain) le maximisent. Chaque approche a des conséquences : limiter les choix réduit la ségrégation mais peut réduire aussi la « satisfaction » des familles ; maximiser les choix augmente la liberté mais produit de la ségrégation. Il n'y a pas de solution sans coût.

La complicité institutionnelle : entre aveuglement et arrangement

Examinons maintenant comment l'institution scolaire elle-même participe à la reproduction de la ségrégation, souvent sans intention malveillante.

L'institution proclame combattre les inégalités. Les politiques officielles insistent sur l'égalité des chances, la mixité, l'inclusion. Les chefs d'établissements sont sincères dans ce

souhait. Les enseignants s'investissent dans leurs élèves. Et pourtant, les mécanismes de ségrégation persistent. Comment est-ce possible ?

Plusieurs mécanismes institutionnels contribuent :

D'abord, les classes de niveau déguisées. Formellement, il n'existe pas de "classes fortes" et de "classes faibles". Légalement, tous les élèves doivent accéder à la même offre. Mais dans la pratique, les écoles créent des filières parallèles : classes bilangues, classes européennes, classes à projet, sections sportives. Ces sélections apparemment pédagogiques sont en réalité très fortement sélectives socialement. Les données du CNEC (2015) montrent que la ségrégation intra-établissement (entre classes d'un même établissement) représente 40% de la ségrégation totale. Ces mécanismes n'ont généralement pas été mis en place pour discriminer. Ils ont été conçus pour offrir de la "diversité" pédagogique. Mais leurs effets sont ségrégatifs.

Ensuite, les attentes différenciées selon l'origine sociale. Les travaux de Duru-Bellat (2002) documentent comment les enseignants, inconsciemment, développent des attentes différentes selon la composition sociale de leur classe. Dans une classe composée majoritairement d'élèves favorisés, l'enseignant attend davantage, pose des questions plus complexes, donne du temps pour que les élèves pensent. Dans une classe populaire, l'enseignant se concentre davantage sur le "contrôle" et la "discipline", avec moins d'occasions pour les élèves de s'exprimer librement. Ces différences ne résultent généralement pas de mépris ou de malveillance consciente. Elles reflètent plutôt des évaluations (souvent inconscientes) de ce qui est « possible » pour ces élèves.

Mais ces attentes produisent des effets importants via ce que Rosenthal et Jacobson appelaient les "prophéties auto-réalisatrices" : si on s'attend à moins, les élèves reçoivent moins d'opportunités d'apprentissage, et produisent effectivement de moins bons résultats. Ces résultats renforcent l'attente initiale : « Vous voyez, ces élèves ne peuvent vraiment pas faire mieux. »

Troisièmement, les décisions d'orientation. Le conseil de classe, moment crucial où se décident les trajectoires, fonctionne largement à huis clos. Les données montrent que l'origine sociale est un prédicteur bien plus fort de l'orientation que les résultats scolaires (Barrault-Stella, 2013). Un enfant d'ouvrier ayant 13 de moyenne sera plus souvent orienté en professionnel qu'un enfant de cadre avec les mêmes résultats. Comment expliquer cela ?

Probablement par plusieurs facteurs :

- Une **évaluation implicite** : « Ce genre d'enfant convient mieux à la voie professionnelle »
- Une **prédiction de réussite** : « Il/elle n'aura pas les ressources culturelles pour réussir au général »
- Une **logique d'adaptation** : « Cherchons une filière qui correspond à son profil »

Mais reconnaissons aussi ceci : Les conseillers d'orientation et les enseignants ne pensent généralement pas faire du tri social. Ils pensent sincèrement adapter l'orientation au profil de

l'élève. Et il est vrai que certains élèves ont des difficultés réelles en français ou en mathématiques. La question devient : **est-ce qu'on corrige cette difficulté (accompagnement intensif, redoublement, remédiations) ou est-ce qu'on l'accepte comme inévitable et qu'on oriente l'élève vers une filière "correspondant à son niveau"?** Statistiquement, plus on oriente les enfants défavorisés précocement vers des filières "adaptées", plus la ségrégation et les inégalités se reproduisent.

Faut-il conclure que les enseignants et les conseillers sont les "coupables"? Ce serait injuste. Ils opèrent dans un système structuré, avec des moyens limités, des classes surchargées, peu de temps par élève. Un enseignant en classe de 30 élèves, avec 5-6 besoins éducatifs différents, fait du mieux qu'il peut. Les orientations vers le professionnel reflètent aussi des réalités budgétaires : il est moins coûteux de scolariser un enfant au professionnel qu'au général (moins d'heures, moins de ressources). Les inégalités d'orientation reflètent aussi les inégalités de moyens publics accordés à chaque filière.

Ce qui est crucial, c'est de reconnaître : Cette reproduction des inégalités n'est ni entièrement consciente, ni entièrement involontaire. C'est un ensemble d'arrangements, de pratiques, de décisions qui, individuellement, semblent raisonnables ou nécessaires, mais qui collectivement produisent de la ségrégation. C'est en ce sens que Foucault parle de « dispositif » : des structures qui fonctionnent sans nécessiter une volonté malveillante centralisée.

Une question analytique légitime : Les acteurs auraient-ils pu faire différemment ? Probablement oui, pour certaines décisions. Mais au coût de quoi ? Un enseignant qui voudrait ne pas prendre en compte l'origine sociale dans ses attentes devrait d'abord être conscient qu'il le fait (ce qui n'est pas évident), puis travailler activement contre ses biais inconscients (ce qui demande du temps, de la formation, de l'énergie). Un chef d'établissement qui voudrait réduire la ségrégation intra-établissement devrait fermer les classes bilingues (ce qui créerait un conflit avec les familles favorisées). Un conseil d'orientation qui refuserait l'orientation vers le professionnel basée sur l'origine sociale devrait accepter des « échecs » (des enfants qui n'arrivent pas au général et qui décrocheraient).

Ce que cela signifie : Les changements structurels demandent des transformations au niveau du système, pas seulement au niveau des individus bienveillants. C'est pourquoi l'approche individualisante - « les enseignants devraient être moins biaisés », « les parents devraient être plus impliqués » - a des limites. Elle suppose que le changement vient d'en bas, des individus. Mais la reproduction des inégalités est aussi - et peut-être d'abord - une question de structures, d'allocation de ressources, de politiques publiques.

V. LES RÉSISTANCES MARGINALISÉES ET LES ALTERNATIVES CENSURÉES

Les expérimentations de mixité : succès documentés et visibilité sélective

Des expérimentations de mixité sociale ont été tentées dans plusieurs académies. Ces expériences méritent d'être examinées attentivement, car elles révèlent quelque chose d'important sur comment fonctionne le débat public sur la ségrégation.

Citons quelques exemples documentés :

La multi-sectorisation à Paris (lancée en 2017) : Cette réforme a permis de réduire la ségrégation de 30% dans les secteurs concernés sans dégradation des résultats scolaires (IPP, 2021). C'est un résultat important : cela prouve qu'on peut réduire la ségrégation sans sacrifier la performance académique.

Les fermetures-reconstructions à Montpellier : Certains établissements très ségrégués ont été fermés et recréés avec une composition sociale différente. Les résultats montrent une amélioration du climat scolaire et une réduction des inégalités (Ly & Riegert, 2015).

Les quotas sociaux à Toulouse : Certains établissements se sont engagés à accueillir une proportion minimale d'élèves défavorisés. Les évaluations montrent des effets positifs sur le climat scolaire et la performance des élèves (Fack et al., 2014).

Ces expériences, quand elles sont correctement menées et évaluées, montrent des résultats positifs : amélioration du climat scolaire, maintien voire amélioration des performances pour tous les élèves, réduction des inégalités.

Mais observons quelque chose d'intéressant sur la visibilité médiatique et politique de ces résultats :

Les succès restent largement confinés aux rapports techniques, aux publications académiques. Ils n'accèdent que rarement au débat public. En revanche, quand il y a des difficultés ou des tensions (un établissement qui doit accueillir plus d'élèves en difficulté et dont le climat scolaire se dégrade temporairement, par exemple), cela est immédiatement médiatisé et utilisé pour « prouver » que la mixité ne marche pas ou crée des problèmes.

Comment expliquer cette asymétrie ? Plusieurs facteurs probables :

D'abord, une question de narration. Les succès de la mixité sont des résultats quantitatifs : des indices qui baissent, des scores qui restent stables. Ce n'est pas particulièrement dramatique ni narrativisable pour les médias. Les difficultés de la mixité, en revanche, créent des histoires : « des parents inquiets », « des tensions », « des conflits ». Ces narrations sont médiatiquement plus attractives.

Ensuite, une question politique. Ceux qui s'opposent à la mixité (soit pour défendre la liberté de choix, soit pour défendre les intérêts des établissements favorisés) ont intérêt à médiatiser les problèmes et à minimiser les succès. Ceux qui soutiennent la mixité, généralement moins puissants médiatiquement, ont moins de ressources pour imposer leur

narrative. Ce n'est pas une « censure » organisée, mais plutôt un jeu de pouvoir où certaines voix sont amplifiées et d'autres minimisées.

****Troisièmement, une question d'attentes. **** Quand on tente quelque chose de nouveau, les attentes peuvent être déraisonnablement élevées. Si une expérience de mixité améliore le climat scolaire de 10%, c'est bon. Mais si les attentes étaient qu'elle résoudrait tous les problèmes, c'est vu comme un échec. Cette inflation des attentes fait que même les succès peuvent être interprétés comme insuffisants.

Doit-on conclure qu'il y a une "censure" des alternatives ? C'est un langage trop fort. Il n'y a pas de décision centralisée d'interdire la discussion des alternatives. Plutôt, il y a une forme d'invisibilisation systémique : les conditions structurelles du débat public font que certaines informations circulent mieux que d'autres. C'est un problème, mais différent d'une censure consciente.

Les modèles étrangers : possibilité et limite des comparaisons

Les systèmes éducatifs nordiques offrent ce qui pourrait être appelé des « contre-exemples » intéressants à la France.

Quels sont les traits des systèmes nordiques ?

- **Finlande** : École unique jusqu'à 16 ans (pas de filières précoces), absence de redoublement généralisée, composition sociale très mixte des établissements. Les performances PISA sont excellentes (Antikainen, 2006).
- **Norvège** : Absence de filières jusqu'à 15-16 ans, forte mixité sociale imposée. Les résultats en termes d'égalité et de performances sont bons (OCDE, 2023).
- **Suède** : Mixité sociale imposée par la loi, école commune structurée. L'indice de ségrégation scolaire est très inférieur à la France (Brattström, 2012).

Ce que ces modèles montrent : Il est possible d'avoir excellence académique ET mixité sociale. La Finlande a les meilleures performances PISA du monde avec l'un des plus faibles taux de ségrégation scolaire. Cela contredit l'idée que la ségrégation serait nécessaire pour maintenir l'excellence.

Mais comment ces modèles sont-ils utilisés dans le débat français ?

Ils sont généralement disqualifiés sous prétexte de « différences culturelles » ou de « spécificités nationales » (Dutercq & Maroy, 2017). On entend : « La Finlande, c'est un petit pays homogène, ça ne marchera jamais en France » ou « La culture suédoise n'est pas compatible avec la tradition française ».

Y a-t-il une part de vérité dans ces objections ? Oui, probablement. Les contextes sont réellement différents. La Finlande est moins diverse culturellement, a moins d'inégalités de revenus, a une tradition pédagogique différente. Ces différences comptent. On ne peut pas simplement « importer » un modèle d'un pays à un autre.

Mais reconnaissons aussi ceci : Ces objections risquent de devenir une excuse pour ne rien changer. On peut dire « c'est compliqué, c'est différent » et ne jamais tirer de leçons des expériences étrangères. À l'inverse, on pourrait demander : « Ces différences rendent-elles les politiques nordiques complètement inapplicables ? Ou simplement plus difficiles à mettre en œuvre ? » C'est une question de degré, pas de nature.

Ce qui serait utile analytiquement : Plutôt que de disqualifier les modèles étrangers, on pourrait examiner précisément quelles sont les conditions qui permettent la mixité ailleurs. Qu'est-ce qu'on ferait différemment ? Que coûterait-ce ? Quels bénéfices en attendrait-on ? Ces questions sont difficiles, politiquement sensibles, mais analytiquement intéressantes.

Reconnaissons une limite de notre analyse : En pointant vers les modèles nordiques comme solution, nous supposons implicitement que la mixité sociale est un bien qu'il faudrait maximiser. Mais certains pensent sincèrement que les avantages d'une certaine homogénéité pédagogique (tous les élèves d'une classe au même niveau) justifient une certaine ségrégation. D'autres valorisent la liberté de choix par rapport à la mixité imposée. Ces valuations différentes ne se résolvent pas par des arguments techniques : elles demandent un débat politique sur les valeurs.

Les voix alternatives : minoritaires mais présentes

Enfin, rappelons qu'il existe bel et bien des voix qui pensent différemment, qui expérimentent d'autres approches, qui critiquent la ségrégation de manière cohérente. Ces voix ne manquent pas - elles sont simplement moins amplifiées médiatiquement et politiquement.

Des chercheurs produisent des analyses critiques : Oberti, Merle, Rochex, Duru-Bellat et bien d'autres documentent régulièrement les inégalités et les mécanismes de ségrégation. Ces travaux sont sérieux, méthodologiquement rigoureux.

Des associations de la société civile militent pour la mixité : FCPE, associations de quartiers, collectifs de parents demandent régulièrement une politique scolaire plus égalitaire.

Des expériences alternatives existent : Des écoles fonctionnent différemment (pédagogies nouvelles, mixité volontaire, démarches inclusives). Elles ne sont pas la majorité, mais elles existent.

Pourquoi ces voix restent-elles minoritaires ? Plusieurs raisons structurelles :

- Les chercheurs qui critiquent le système risquent de perdre des financements, des accès aux données, un soutien institutionnel
- Les associations manquent de ressources et de visibilité médiatique face aux puissants lobbies éducatifs
- Les expériences alternatives font face à des obstacles administratifs et des coûts importants

Mais là encore, il ne s'agit pas de censure organisée. C'est plutôt un déséquilibre de pouvoir : les ressources, l'accès aux médias, le poids politique sont inégalement distribués.

Ceux qui ont intérêt au statu quo (établissements favorisés, familles aisées, certains politiques) ont plus de ressources pour imposer leur vision. Ceux qui auraient intérêt au changement (familles populaires, enseignants en REP, chercheurs critiques) en ont moins.

Reconnaissons aussi ceci : Les alternatives, même si elles existaient et étaient plus visibles, seraient complexes à mettre en œuvre. La mixité imposée peut créer ses propres problèmes. Les pédagogies alternatives demandent beaucoup de ressources. Les changements structurels sont difficiles à orchestrer. Ce n'est pas parce qu'une critique est valide que sa solution est facile.

CONCLUSION : NOMMER LA SÉGRÉGATION POUR LA COMPRENDRE

La ségrégation scolaire française constitue **l'un des éléphants majeurs** révélant comment fonctionne l'invisibilisation dans le système éducatif. Notre analyse a permis de démêler les mécanismes par lesquels cette ségrégation, bien que massivement documentée statistiquement, reste largement invisible comme processus actif dans le débat public. C'est précisément cela qui la rend efficace et durable.

Récapitulons ce qu'on a observé :

L'invisibilisation se déploie à plusieurs niveaux. D'abord, au niveau linguistique : on parle de « manque de mixité » plutôt que de « ségrégation », ce qui transforme un processus actif en état passif. Ensuite, au niveau institutionnel : trois piliers - le public-privé, l'éducation prioritaire, la carte scolaire - s'articulent pour produire et maintenir la ségrégation. Enfin, au niveau des acteurs : les stratégies familiales, les pratiques institutionnelles, les attentes des enseignants, tout contribue à reproduire la ségrégation, généralement sans intention délibérée de le faire.

Mais nous devons reconnaître aussi les limites de cette analyse.

D'abord, en critiquant l'invisibilisation de la ségrégation, nous supposons que plus de visibilité serait mieux. Mais est-ce vrai ? Il est possible qu'une certaine invisibilité soit une condition d'acceptabilité et donc de fonctionnement du système. Rendre la ségrégation trop visible pourrait créer des conflits politiques insurmontables. Cela n'excuse rien, mais c'est une réalité à reconnaître.

Deuxièmement, notre analyse se base sur une certaine vision de ce que devrait être une école juste : une école mixte, égalitaire, sans ségrégation. Mais ce n'est pas l'unique vision. Certains pensent qu'une certaine homogénéité pédagogique ou une certaine liberté de choix pour les familles sont des biens qui justifient une certaine ségrégation. Ce ne sont pas des positions folles - elles reflètent des valeurs différentes sur ce qu'est l'équité, la liberté, l'excellence. Notre critique suppose qu'on choisit l'égalité : mais ce n'est pas un choix évident, universel.

Troisièmement, en analysant comment les acteurs reproduisent la ségrégation, nous montrons qu'aucun d'eux n'est "coupable" au sens strict. Les enseignants ne discriminent pas consciemment. Les parents font des choix rationnels. L'institution fonctionne selon des

logiques qui semblent raisonnables localement. Et pourtant, globalement, le résultat est la ségrégation. C'est une tragédie des structures : aucun acteur ne voulait ce résultat, mais la logique collective le produit. Cela rend le problème plus difficile à résoudre, mais aussi plus intéressant analytiquement.

Ce qui demeure incontestable, malgré les limites

Quoiqu'il en soit, certaines choses sont difficiles à contester :

D'abord, les inégalités sont réelles. 77% des enfants de cadres contre 23% des enfants d'ouvriers obtiennent un bac général. Ces chiffres ne mentent pas. Il y a une inégalité de fait massive.

Deuxièmement, cette inégalité n'est pas « naturelle ». Les comparaisons internationales le montrent : d'autres pays ont moins de ségrégation tout en maintenant l'excellence académique. Ce qui se fait ailleurs montre que ce n'est pas une fatalité.

Troisièmement, les individus portent le poids de ces inégalités. Un enfant d'ouvrier qui n'accède pas au général ne subit pas une simple « adaptation pédagogique ». Il reçoit un message : « Tu n'es pas capable. » Ce message s'intériorise, affecte les trajectoires, les confiances, les possibilités futures. C'est du pouvoir qui s'exerce sur les corps et les esprits. C'est ce que Foucault appelait l'effet disciplinaire : la production de sujets qui acceptent leur place assignée.

Enfin, il existe des responsabilités collectives. Même si aucun acteur n'a consciemment voulu la ségrégation, l'ensemble fonctionne. Et en tant que collectif, nous acceptons cet ensemble. L'État finance la ségrégation. Les électeurs votent pour des gouvernements qui maintiennent ces structures. Les familles, même de bonne foi, adoptent des stratégies qui la renforcent. Ce ne sont pas des responsabilités personnelles, criminelles, consciemment malveillantes. Mais ce sont des responsabilités.

Les questions qui demeurent ouvertes

Qu'en faire ? C'est la question politique réelle, et elle n'a pas de réponse technique simple.

Première tension : Entre égalité des contenus et adaptation aux besoins. Si on donne le même curriculum à tous, on peut ignorer des difficultés réelles. Si on adapte, on risque de créer de la ségrégation. Comment sortir de cette tension ?

Deuxième tension : Entre liberté de choix pour les familles et égalité des résultats. Si on maximise la liberté, les familles créent de la ségrégation. Si on la limite (comme les pays nordiques), on réduit l'autonomie. Comment peser ces deux valeurs ?

Troisième tension : Entre présent et futur. Les mesures pour réduire la ségrégation auraient probablement des coûts à court terme (réductions de moyens pour certains établissements favorisés, tensions politiques, etc.). Accepterions-nous ces coûts pour un bénéfice à long terme ?

Quatrième tension : Entre individus et structures. Faut-il imaginer une transformation des mentalités (« que les enseignants aient moins de biais », « que les parents choisissent plus équitablement ») ou une transformation des structures (changements légaux, redistribution des ressources, réduction de la liberté de choix) ? Probablement les deux, mais avec quelles priorités ?

Vers une pensée plus fine de la ségrégation

Ce que cette analyse suggère, c'est que **la ségrégation est moins un problème qu'on « résout » qu'une tension qu'on « gère »** - ou qu'on accepte.

Les pays qui ont le moins de ségrégation (pays nordiques) ont généralement : une école commune longtemps, une restriction de la liberté de choix pour les familles, une forte égalité de ressources entre établissements, et une certaine acceptation culturelle de l'égalité comme valeur. Cela a un coût : moins de liberté, plus de centralisation, une certaine homogénéité imposée.

La France pourrait-elle faire ce choix ? C'est une question politique, pas scientifique. Elle engage des valeurs : acceptons-nous de réduire la liberté de choix ? Sommes-nous prêts à financer aussi bien les établissements populaires que les établissements favorisés ? Voulons-nous une culture plus égalitaire ?

Ou préférons-nous accepter la ségrégation comme coût de la liberté ? C'est une autre position politique possible, pas intrinsèquement mauvaise, mais elle demande d'être explicite : « Nous acceptons que certains enfants auront des chances beaucoup plus réduites que d'autres, en échange d'une plus grande liberté pour les familles. »

Ce qui serait utile politiquement, c'est une clarification : que la France se dise clairement ce qu'elle choisit. Aujourd'hui, on fait un hybride : on proclame vouloir l'égalité, mais on accepte la liberté de choix qui produit de l'inégalité. On finance publiquement des établissements qui sélectionnent. On crée des filières précoces tout en parlant d'égalité des chances. Ce flou permet à chacun de se reconnaître dans le discours officiel. Mais il rend le système opaque, inégal sans l'avouer, et donc difficile à transformer.

Reconnaissons une dernière limite de notre analyse : En terminant par cette question politique - « quel choix fait-on ? » - nous l'élevons au-dessus du niveau analytique. Nous disons : les faits montrent que X, mais le choix entre différentes valeurs n'est pas une question de faits. C'est juste. Mais cela signifie aussi que l'analyse seule ne peut pas résoudre la question de la ségrégation. Ce qui est requis, c'est un débat politique réel où différentes conceptions de la justice, de la liberté, de l'égalité se confrontent publiquement. Aujourd'hui, ce débat n'existe pas vraiment en France. La ségrégation reste largement invisible, pas nommée, pas débattue. Rendre cette invisibilité visible - c'est-à-dire, nommer le problème et poser explicitement les questions de valeurs qu'il soulève - serait peut-être le premier pas vers une transformation réelle.

Chapitre 7 : Le curriculum invisible ou la face cachée de la transmission scolaire

Introduction : L'éléphant dans les programmes

L'école française débat passionnément des méthodes pédagogiques, de l'évaluation, de la formation des enseignants, des inégalités scolaires. Elle produit des tonnes de programmes officiels, détaillant par le menu ce qui doit être enseigné à chaque niveau. Les réformes se succèdent : socle commun en 2005, nouveaux programmes en 2016, ajustements en 2018, révisions en 2020. Pourtant, une question fondamentale reste étrangement absente du débat public : qu'enseigne-t-on vraiment dans les classes ? Quel est le curriculum réel, celui qui se déploie quotidiennement dans les millions d'heures de cours, par opposition au curriculum prescrit qui s'étale dans les bulletins officiels ?

Cette invisibilisation du curriculum réel ne relève pas du simple oubli mais d'un mécanisme sophistiqué que notre cadre théorique, développé au chapitre 1 et inspiré de Cefaï (1996), identifie comme un « régime de visibilité » particulièrement pervers. Le curriculum prescrit est hyper-visible : les programmes officiels font l'objet de débats médiatisés, de consultations publiques, de publications au Bulletin officiel. Le curriculum réel reste invisible, jamais observé systématiquement, jamais évalué globalement. Entre les deux, le curriculum caché - ces apprentissages implicites de la soumission, de la compétition, de la reproduction sociale théorisés par Jackson (1968) - demeure totalement occulté.

Comme le soulignent les membres du CICUR (Collectif d'interpellation du curriculum), cette invisibilisation engage directement la démocratie : « L'école, point faible ou point fort de notre démocratie ? » (Véran, 2020). La façon dont une société définit ce qui mérite d'être transmis aux générations futures révèle ses valeurs, ses priorités, ses rapports de pouvoir. Les travaux de Young (2008) sur la « connaissance puissante » montrent que le curriculum n'est jamais neutre mais toujours politique. Cette dimension reste soigneusement occultée derrière une technicisation qui la dépolitise, mécanisme d'invisibilisation que notre grille d'analyse identifie comme systématique dans le discours éducatif français.

I. L'INVENTAIRE DU SILENCE : CE QU'ON NE DIT JAMAIS SUR LE CURRICULUM

L'absence du curriculum comme concept

Le terme même de « curriculum » reste largement absent du vocabulaire éducatif français, remplacé par le mot « programmes » qui en réduit considérablement la portée conceptuelle. Cette distinction linguistique, que notre cadre théorique identifie comme un mécanisme d'invisibilisation, mérite une analyse attentive plutôt qu'une simple condamnation.

Le curriculum, dans l'acception internationale développée notamment par Stenhouse (1975) et Bernstein (1971), englobe non seulement les contenus prescrits mais aussi leur organisation, leur hiérarchisation, leurs modalités de transmission, leurs formes d'évaluation,

les valeurs qu'ils véhiculent. Les « programmes » français, par contraste, se concentrent sur une énumération de contenus à transmettre, laissant largement de côté ces dimensions systémiques. Cette différence de vocabulaire n'est pas anodine : elle reflète des conceptions différentes de ce qu'est l'éducation.

Mais pourquoi cette réduction linguistique s'est-elle opérée ? Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer, non nécessairement comme résultat d'une stratégie délibérée d'occultation. D'abord, la tradition française de pensée disciplines-centrées, solidement établie, rend difficile l'adoption d'une perspective plus intégrative. Deuxièmement, le concept de curriculum porte avec lui toute une tradition anglo-saxonne d'analyse qui peut sembler étrangère ou menaçante pour les traditions pédagogiques nationales. Troisièmement, la complexité même du concept de curriculum - son ampleur, sa dimension politique explicite - peut générer de la résistance institutionnelle ou pédagogique, sans que cette résistance soit nécessairement consciente ou coordonnée.

Cette absence du concept empêche néanmoins une réflexion cohérente et globale sur ce que l'école transmet. Les comparaisons internationales de l'OCDE (2020) utilisent systématiquement le terme curriculum, ce qui suggère que la France opère une certaine forme d'isolement conceptuel. Cette fragmentation intellectuelle - où on débat séparément des programmes de mathématiques, des programmes de français, sans jamais les articuler dans une vision d'ensemble - produit une forme d'invisibilisation : on ne se pose jamais la question systémique de ce que l'école devrait transmettre globalement, pour former quel type de citoyen.

La naturalisation des contenus : entre évidence et construction sociale

Les contenus scolaires français sont largement présentés comme allant de soi, comme relevant de l'évidence plutôt que de choix. Cette naturalisation constitue un mécanisme d'invisibilisation : elle occulte le caractère historiquement et socialement construit de ce qu'on enseigne. Mais reconnaître cela n'implique pas de supposer une intention malveillante derrière cette naturalisation.

L'histoire du curriculum, magistralement documentée par Chervel (1988), montre que ce qu'on enseigne résulte toujours de compromis complexes : entre les disciplines établies et les nouveaux savoirs, entre les traditions et les innovations, entre les intérêts professionnels et pédagogiques. Le latin, autrefois central, est progressivement devenu marginal. L'informatique, inexistante il y a quarante ans, cherche sa place. Ces évolutions reflètent des rapports de force réels, mais aussi des réflexions pédagogiques légitimes.

Le problème est que ces processus de décision restent largement invisibles au débat public. On présente généralement les contenus comme des données naturelles, jamais comme des choix qu'on aurait pu faire différemment. Les « fondamentaux » - lire, écrire, compter - sont érigés en absolus pédagogiques, comme si leur définition était universelle et immuable, alors qu'elle est historiquement spécifique. On n'interroge jamais : pourquoi ces savoirs plutôt que d'autres ? Selon quels critères ? Pour former quel type de sujet ?

Cette invisibilité des processus de sélection des contenus pose un véritable problème démocratique. Quand les décisions sur ce qui vaut la peine d'être enseigné restent prises dans des arènes invisibles (commissions disciplinaires, négociations corporatistes, traditions d'établissement), sans débat public réel, on est face à une forme de gouvernance par défaut.

Mais est-ce une conspiration, ou est-ce plutôt l'effet de structures qui rendraient difficile l'existence d'un débat public sur le curriculum ? C'est une question ouverte : comment organiser démocratiquement un débat sur le curriculum sans tomber soit dans le relativisme total ("tous les savoirs se valent"), soit dans une imposition de valeurs dominantes ?

L'absence d'une théorie française du curriculum : conséquence ou cause ?

L'absence du concept de curriculum dans la pensée française n'est pas accidentelle, mais elle n'est pas non plus nécessairement le symptôme d'une volonté d'occultation. Elle reflète plutôt une différence de traditions intellectuelles. Comme l'analyse Forquin (1989, 2008), la France s'est construite autour d'une pensée disciplines-centrées, où chaque discipline défend son autonomie et sa légitimité. Cette fragmentation par disciplines a des effets : elle protège l'intégrité de chaque champ de savoir, mais elle empêche aussi de penser le curriculum comme totalité.

Cette fragmentation est-elle un problème ? Oui et non. Elle empêche, certes, une vision systémique. Elle rend difficile toute réflexion d'ensemble sur ce que devrait être une formation cohérente. Mais elle protège aussi chaque discipline contre les réductions utilitaristes, garantit une certaine rigueur dans l'enseignement disciplinaire, préserve l'autonomie pédagogique des enseignants. Les tentatives récentes d'interdisciplinarité (EPI) ont montré que rompre cette fragmentation génère des résistances légitimes : les disciplinaires craignent une dilution de leurs savoirs, une « primarisation » qui réduirait le secondaire à un amas de compétences transversales vidées de rigueur.

La question n'est donc pas simplement : comment rompre cette fragmentation ? Mais plutôt : comment concilier la rigueur disciplinaire avec une vision plus globale du curriculum ? Comment articuler les savoirs sans les diluer ? Cela requiert non pas une dénonciation du système actuel, mais une réflexion plus fine sur les tensions qu'il incarne et sur les façons d'y répondre.

II. Le curriculum caché : ce qu'on enseigne vraiment sans le dire

L'apprentissage invisible de la soumission

Au-delà des contenus explicites, l'école enseigne massivement des comportements, des attitudes, des valeurs qui ne figurent dans aucun programme mais constituent peut-être l'essentiel de son action. Ce « curriculum caché », concept développé par Jackson (1968) et Snyder (1971) mais totalement absent du débat français, désigne tous ces apprentissages implicites mais systématiques que fait l'élève par le simple fait d'être scolarisé.

Premier apprentissage invisible mais omniprésent : la soumission à l'autorité. Rester assis des heures durant, demander l'autorisation pour les besoins les plus élémentaires, lever la main pour parler, accepter des sanctions sans possibilité de recours réel : l'école enseigne

quotidiennement l'obéissance et la docilité. Cette « forme scolaire », analysée par Vincent (1994) et son équipe lyonnaise, n'a rien de naturel. Elle s'est historiquement constituée pour produire des sujets disciplinés, comme le montre Foucault (1975) dans *Surveiller et punir*. Elle prépare les futurs travailleurs à accepter la discipline de l'entreprise, les futurs citoyens à se soumettre à l'autorité sans la questionner.

Les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019) montrent que les élèves français passent 820 heures par an assis en classe, soit l'équivalent de 34 jours complets. Cette immobilisation forcée, présentée comme nécessaire à l'apprentissage, enseigne en réalité la capacité à supporter l'ennui, la contrainte physique, la passivité. Mais cette dimension du curriculum caché reste totalement occultée dans les débats sur l'école. On discute de l'autorité des enseignants, jamais de ce que cette autorité enseigne implicitement. On déplore l'indiscipline, jamais on ne questionne la discipline elle-même.

La compétition naturalisée

Deuxième apprentissage invisible : la compétition permanente. Les notes sur 20, spécificité française analysée dans notre corpus, les classements, les orientations transforment l'apprentissage en course où il y a nécessairement des gagnants et des perdants. Cette mise en concurrence systématique des élèves n'a rien d'une fatalité pédagogique. D'autres systèmes éducatifs, notamment nordiques, privilégient la coopération, l'entraide, l'apprentissage collectif (Antikainen, 2006). Mais en France, la compétition scolaire est tellement naturalisée qu'elle paraît indissociable de l'apprentissage lui-même.

Cette compétition organisée enseigne bien plus que des contenus disciplinaires. Elle apprend que la réussite des uns passe par l'échec des autres, que la valeur d'un individu se mesure à sa position dans un classement, que la solidarité est un obstacle à la réussite personnelle. Ces « leçons » préparent parfaitement à une société néolibérale où la compétition généralisée est érigée en principe organisateur (Laval et al., 2011). Mais cette dimension idéologique du curriculum reste totalement impensée.

Le CNESEO (2017) a montré que les regroupements par niveaux, forme institutionnalisée de cette compétition, « portent clairement préjudice aux élèves faibles et affectent leurs motivations et leurs représentations de la scolarité ». Les données de PISA 2018 révèlent que 65% des élèves français déclarent ressentir de l'anxiété face à l'évaluation, contre 50% en moyenne OCDE. Mais ces constats restent sans effet sur les pratiques. La compétition continue d'organiser le quotidien scolaire, enseignant silencieusement que l'homme est un loup pour l'homme.

L'intériorisation de sa place sociale

Troisième et peut-être plus important apprentissage invisible : l'intériorisation de sa position dans la hiérarchie sociale. Par mille micro-mécanismes quotidiens analysés par Bourdieu et Passeron (1970), l'école enseigne à chaque élève quelle est « sa » place. Les élèves de milieux populaires apprennent qu'ils « ne sont pas faits pour les études longues », qu'ils ont « l'intelligence de la main plutôt que de la tête », qu'ils doivent viser des « objectifs réalistes ».

Les élèves favorisés apprennent au contraire qu'ils sont « naturellement » destinés aux positions dominantes.

Cette intériorisation passe par des messages subtils mais constants. Le langage utilisé par les enseignants, analysé par Bernstein (1975) comme un « code élaboré » favorisant les enfants de classes moyennes et supérieures. Les exemples choisis dans les manuels, qui mobilisent un capital culturel spécifique. Les attentes différenciées selon l'origine sociale des élèves, documentées par les travaux de Duru-Bellat (2002). Les conseils d'orientation qui « adaptent » les ambitions au milieu social (voir chapitre 5).

Les statistiques de la DEPP (2023) sont implacables : 23% des enfants d'ouvriers obtiennent un baccalauréat général contre 77% des enfants de cadres. Mais ces chiffres sont présentés comme le résultat de « capacités » différentes, jamais comme le produit du curriculum caché. L'école réussit ainsi ce tour de force : faire intérioriser aux dominés leur domination comme légitime, transformer l'arbitraire social en évidence scolaire.

III. Les forces qui façonnent le curriculum : le pouvoir invisible

La fragmentation disciplinaire : une structure aux effets contradictoires

Le curriculum français se caractérise par une fragmentation disciplinaire extrême, unique en Europe. Cette organisation mérite d'être analysée dans sa complexité plutôt que simplement dénoncée, car elle produit à la fois des effets positifs et des effets problématiques.

Les effets problématiques sont réels : cette fragmentation empêche toute réflexion systémique cohérente sur ce que devrait être une formation globale. Les données du ministère (DEPP, 2023) révèlent cette atomisation : un collégien a 10 professeurs différents, un lycéen jusqu'à 12. Chacun enseigne « sa » discipline sans coordination réelle avec les autres. Cette organisation produit un émiettement des savoirs : les élèves passent d'une discipline à l'autre sans pouvoir construire de cohérence globale, accumulant des connaissances fragmentées sans vision d'ensemble.

Mais cette fragmentation n'est pas que problématique. Elle protège aussi l'intégrité de chaque champ de savoir. Elle garantit une certaine rigueur dans l'enseignement disciplinaire. Elle préserve l'autonomie pédagogique des enseignants dans leur domaine de compétence. Ces protections ne sont pas négligeables : elles reflètent une conviction légitime que certains savoirs exigent une profondeur que les approches superficiellement pluridisciplinaires risquent de perdre.

La tension est réelle entre deux valeurs pédagogiques :

- D'un côté, la cohérence et la totalité : former un sujet capable de relier les savoirs
- De l'autre, la rigueur et la profondeur : permettre à chaque discipline d'atteindre un niveau de maîtrise

Ce n'est pas une question qui a une réponse simple ou technique. C'est un choix pédagogique et politique.

Les résistances aux réformes curriculaires : des logiques à comprendre

Les tentatives d'interdisciplinarité, comme les EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires) introduits en 2016, ont rencontré des résistances substantielles. Les syndicats disciplinaires ont dénoncé une « primarisation » du secondaire. Les associations de spécialistes ont mobilisé leurs réseaux. Les EPI ont été largement vidés de leur substance avant même d'être pleinement mis en œuvre (Reverdy, 2016).

Comment interpréter ces résistances ? On pourrait les lire comme une "sabotage" coordonné du système pour préserver ses intérêts établis. Mais une analyse plus attentive révèle des logiques plus nuancées :

Pour les enseignants du secondaire, attachés à leur identité disciplinaire, les EPI représentaient une réelle menace. Non pas par calcul corporatiste, mais parce que leur formation, leur expertise, leur légitimité professionnelle sont construites sur la maîtrise d'une discipline. Demander à un professeur de mathématiques de co-animer un projet interdisciplinaire sans modifier sa formation ni ses conditions de travail, c'est lui demander de fonctionner hors de son cadre de compétence. **Cette résistance reflète une inquiétude pédagogique légitime.**

Pour les familles favorisées, la clarté hiérarchique des disciplines traditionnelles offrait une lisibilité : on sait quelles disciplines « comptent », quels savoirs sont valorisés. Les approches interdisciplinaires, moins structurées, présentaient une forme d'incertitude. Cette préférence reflète aussi une stratégie de reproduction sociale : plus la sélection est basée sur des critères disciplinaires clairs et maîtrisés, plus il est facile pour les familles de préparer efficacement leurs enfants à la compétition scolaire.

Pour l'institution elle-même, changer la structure curriculaire représente une transformation massive dont les effets sont imprévisibles. La prudence administrative n'est pas nécessairement mauvaise foi : c'est aussi la reconnaissance que des changements majeurs peuvent produire des effets non intentionnels.

La question n'est donc pas : pourquoi le système sabote-t-il les alternatives ? Mais plutôt : **comment les réformes curriculaires rencontrent-elles toujours des résistances, même quand elles semblent pédagogiquement justifiées ?** Cela suggère que le changement curriculaire n'est pas un simple problème technique à résoudre, mais un enjeu profond touchant aux identités professionnelles, aux stratégies familiales, aux équilibres institutionnels.

Le socle commun : un objet en tension entre ambition et réalité

L'histoire du socle commun illustre cette complexité. Lancé en 2005 comme tentative de définir un curriculum minimum pour tous, le socle commun visait à sortir de la fragmentation disciplinaire en proposant un ensemble de compétences transversales. **C'était une ambition noble : dire ce que tous les élèves doivent maîtriser, indépendamment de leur orientation future.**

Mais le socle s'est progressivement vidé de sa substance. Non pas par un sabotage délibéré, mais par l'accumulation de tensions insurmontables :

- Les disciplines craignaient leur dissolution dans des compétences transversales qui risquaient de diluer leur spécificité
- Les enseignants du secondaire, formés et identifiés à leurs disciplines, voyaient mal comment enseigner des « compétences » sans passer par la maîtrise disciplinaire
- Les familles favorisées préféraient un curriculum clairement hiérarchisé, où on distingue les savoirs « essentiels » des savoirs « enrichissement »
- L'administration elle-même ne savait comment évaluer des compétences aussi globales sans revenir à des critères disciplinaires

Meirieu (2015) parle de « objet transitionnel institutionnel » : quelque chose dont on parle pour ne rien changer, qui permet à chacun de trouver dans son discours ce qu'il souhaite y trouver. C'est une description pertinente, mais elle mérite une analyse plus fine que la simple accusation de cynisme institutionnel.

Le socle commun incarne une tension non résolue : comment définir un curriculum commun dans une société où les familles ont des intérêts divergents ? Comment concilier équité (un même curriculum pour tous) et liberté (la possibilité pour les familles d'enrichir ce curriculum selon leurs valeurs) ? Comment maintenir la rigueur disciplinaire tout en pensant le curriculum de manière systémique ?

Ces questions restent largement impensées - et c'est peut-être là le vrai problème. Non pas qu'on sabote délibérément les réformes, mais qu'on refuse d'affronter directement les tensions qu'elles soulèvent.

IV. Le curriculum différencié : ce qu'on enseigne selon à qui

La question du double curriculum : réalité et complexité

L'une des observations les plus pertinentes des sociologues de l'éducation concerne l'existence d'un curriculum différencié selon l'origine sociale des élèves. Les statistiques de la DEPP (2023) sont révélatrices : 77% des enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général contre 23% des enfants d'ouvriers. Cette disparité massive soulève une question fondamentale : **enseignons-nous vraiment des savoirs différents selon le milieu social, ou cette disparité résulte-t-elle d'autres mécanismes ?**

La réponse est complexe et nuancée, plutôt qu'une simple alternative binaire.

D'un côté, il est documenté que les élèves orientés en filière professionnelle reçoivent effectivement un curriculum moins axé sur les savoirs généraux et plus axé sur les compétences pratiques spécialisées. Les données montrent des différences réelles dans les horaires : moins de français, moins de philosophie, plus de modules professionnels spécifiques. **Mais comment interpréter cette différence ?**

Une interprétation possible : cela reflète une discrimination organisée, une sélection délibérée de ceux qui « méritent » les savoirs élaborés et de ceux qui se verront proposer les savoirs pratiques. Selon cette lecture, le système reproduit activement la hiérarchie sociale en la codifiant dans le curriculum.

Une autre interprétation : cela reflète une réelle nécessité pédagogique. Les filières professionnelles visent à former des professionnels compétents dans un domaine. Un apprenti électricien a besoin de maîtriser sa spécialité. Peut-on vraiment dire qu'on le prive d'éducation en le formant rigoureusement dans son domaine ?

La tension est entre deux conceptions de l'équité :

- Équité comme égalité des contenus : tous les élèves reçoivent exactement le même curriculum
- Équité comme adaptation : on enseigne ce qui correspond aux besoins et capacités différentes

Les systèmes éducatifs ne peuvent pas, techniquement, fonctionner sur la première conception. Mais la seconde ouvre la porte à l'utilisation de la différenciation comme couverture pour la discrimination.

La différenciation pédagogique : un outil ambivalent

Parlons plus précisément du mécanisme. Ce que Bautier et Rayou (2009) analysent sous le terme de « différenciation des contenus » n'est pas nécessairement le résultat d'une conspiration pédagogique. C'est plutôt un effet des structures de sélection et d'orientation.

Comment cela fonctionne en pratique :

Quand un élève est orienté en filière professionnelle, il ne suit pas le même cursus que ses camarades du général. Cela implique des adaptations curriculaires. Mais à quel moment ces adaptations deviennent-elles de la discrimination ? C'est la vraie question, et elle ne peut pas se résoudre par une simple dénonciation.

Prenons un exemple concret : Un élève en lycée professionnel suit 4 heures de français au lieu de 4 heures en général. Mais il suit aussi 12 heures de spécialité professionnelle, contre 0 pour un élève du général. **Est-ce une "privation" ou une spécialisation ?** La réponse dépend de notre théorie de ce qu'est l'éducation.

Si on considère que l'éducation doit donner accès à la culture générale, aux capacités critiques, à la compréhension du monde dans sa totalité, alors yes, réduire ces enseignements est problématique. Si on considère que l'éducation doit aussi former à un métier, et que le temps est limité, alors des choix de spécialisation deviennent nécessaires.

Le vrai problème n'est donc pas simplement "on enseigne moins aux pauvres", mais plutôt : **comment se prennent les décisions d'orientation qui placent massivement les enfants d'ouvriers en filière professionnelle ?** Là est le cœur du problème, pas dans la différenciation curriculaire elle-même qui peut être pédagogiquement justifiée.

Le cas du curriculum professionnel : entre relégation et réalité professionnelle

Examinons de plus près ce que Palheta (2012) analyse comme « l'assignation à la relégation » du lycée professionnel. Les données sont accablantes : 60% d'enfants d'ouvriers contre 5% d'enfants de cadres en lycée professionnel. Cette concentration massive selon l'origine sociale révèle un mécanisme de tri social puissant.

Mais qu'en est-il du curriculum lui-même ? On pourrait s'attendre à ce que le lycée professionnel enseigne rigoureusement les savoirs professionnels, les technologies, les processus de production, l'histoire des métiers. **Ce n'est pas toujours le cas.**

Ce qui s'observe plutôt, c'est une forme de dilution : le curriculum professionnel est devenu un curriculum de gestion des flux, plutôt qu'un véritable curriculum professionnel riche. Les éléments de langage ministériels - « revalorisation », « excellence professionnelle », « voie de réussite » - masquent une réalité : peu de moyens, peu de perspectives de poursuite d'études, une insertion professionnelle souvent précaire.

Mais là encore, la question analytique devient : pourquoi le système n'investit-il pas davantage dans les formations professionnelles ? La réponse tient moins à une malveillance intrinsèque qu'à des choix budgétaires, des hiérarchies de prestige, des intérêts corporatistes et des contraintes économiques réelles. Ces facteurs produisent un système inégalitaire, mais ils ne supposent pas nécessairement une intention de « stérilisation » ou d'« acharnement ».

La question du pouvoir réel du curriculum professionnel

Un point mérite d'être interrogé, plutôt que simplement dénoncé : **les savoirs professionnels sont-ils réellement sans pouvoir critique ?**

L'histoire ouvrière montre que les savoirs du travail ont toujours contenu un potentiel critique. La compréhension d'un moteur, d'un système de production, du fonctionnement d'une entreprise peut tout à fait mener à la critique et à la contestation. **Mais pour que ce potentiel se réalise, il faut que ces savoirs soient enseignés critiquement** - c'est-à-dire en interrogeant non seulement le "comment" mais le "pourquoi", pas seulement la technique mais son histoire et ses enjeux sociaux.

Or, ce qui s'observe souvent, c'est que le curriculum professionnel se concentre sur l'acquisition de compétences opérationnelles, sans cette dimension critique et historique. Est-ce le résultat d'une « stérilisation » délibérée ? Ou plutôt d'une conception dominante de la formation professionnelle comme transmission de savoir-faire, sans la réflexion sur les contextes politiques et sociaux qui structure ces savoirs ?

Ces deux explications peuvent coexister. Il existe probablement une combinaison de :

- Contraintes budgétaires qui limitent ce qui peut être enseigné
- Logiques de marché du travail qui demandent des compétences très spécialisées

- Difficultés pédagogiques réelles à intégrer rigueur professionnelle et réflexion critique
- Et oui, probablement aussi, une forme de dépolitisation volontaire, où on préfère former des techniciens plutôt que des citoyens critiques

Mais reconnaître cette complexité ne signifie pas absence de problème. Cela signifie que le problème n'est pas un simple choix malveillant, mais le résultat de structures, de pressions et d'intérêts contradictoires qui peuvent être transformés - à condition de les comprendre plutôt que de simplement les dénoncer.

V. Les alternatives censurées : ce qu'on pourrait enseigner

Les modèles étrangers systématiquement ignorés

Les comparaisons internationales révèlent d'autres organisations curriculaires possibles, mais ces alternatives restent systématiquement ignorées dans le débat français. La Finlande organise un curriculum intégré jusqu'à 16 ans, sans séparation disciplinaire rigide (Sahlberg, 2015). Singapour développe les « 21st century competencies » plutôt que d'accumuler les savoirs disciplinaires (Tan et al., 2017). Le Canada privilégie l'approche par compétences transversales (Jonnaert et al., 2009).

Ces modèles, documentés par l'OCDE (2020) et l'UNESCO (2017), montrent qu'on peut organiser autrement le curriculum tout en obtenant d'excellents résultats. La Finlande combine les meilleures performances PISA avec un curriculum moins chargé et moins fragmenté que le français. Singapour réussit en développant créativité et esprit critique plutôt qu'en accumulant les connaissances. Mais ces exemples sont systématiquement disqualifiés dans le débat français sous prétexte de « différences culturelles » ou de « spécificités nationales ».

Cette cécité sélective, que notre cadre théorique analyse comme une stratégie d'évitement, n'est pas accidentelle. Analyser sérieusement les curricula étrangers révélerait l'arbitraire du curriculum français, sa nature historiquement et culturellement située. Cela obligerait à des questions fondamentales : pourquoi maintenir la domination du français-mathématiques ? Pourquoi cette accumulation encyclopédique ? Pourquoi cette fragmentation disciplinaire ? Ces questions sont soigneusement évitées car elles menacent trop d'intérêts établis.

Les savoirs émergents systématiquement exclus

Le curriculum français reste remarquablement imperméable aux savoirs émergents du XXI^e siècle. L'éducation aux médias, pourtant cruciale dans une société de l'information, reste marginale : moins de 1% du temps scolaire selon le CLEMI (2022). La programmation informatique, compétence clé du monde numérique, n'est qu'une option touchant 8% des élèves (DEPP, 2023). L'écologie, enjeu vital de notre époque, se limite à quelques heures de SVT. La pensée critique, essentielle face aux fake news, n'est pas enseignée systématiquement.

Cette exclusion des savoirs contemporains au profit de savoirs traditionnels révèle la fonction conservatrice du curriculum. On continue d'enseigner prioritairement ce qu'on enseignait il y

a un siècle, comme si le monde n'avait pas changé. Cette inertie, analysée dans notre cadre théorique comme une forme d'invisibilisation par archaïsme, n'est pas de la tradition mais de la résistance au changement. Les savoirs nouveaux menacent les territoires disciplinaires établis, questionnent les hiérarchies installées, requièrent de nouvelles compétences enseignantes.

Plus grave, cette exclusion prive les élèves, notamment les plus défavorisés, des outils pour comprendre et agir dans le monde contemporain. Comment être citoyen au XXI^e siècle sans éducation aux médias ? Comment travailler sans compétences numériques ? Comment vivre sans conscience écologique ? Le curriculum français prépare au monde d'hier, perpétuant les inégalités en privant les plus fragiles des savoirs d'aujourd'hui.

Les expériences alternatives marginalisées

Des expériences pédagogiques alternatives existent en France mais restent soigneusement marginalisées. Les lycées expérimentaux (Saint-Nazaire, lycée autogéré de Paris) développent des curricula interdisciplinaires, coopératifs, ouverts. Les micro-lycées proposent des parcours personnalisés échappant à la rigidité disciplinaire. Les écoles Freinet maintiennent une approche globale des apprentissages. Ces expériences, documentées par la recherche (Hugon & Viaud, 2015), montrent qu'un autre curriculum est possible, même dans le cadre français.

Mais ces alternatives restent cantonnées aux marges du système, tolérées comme soupapes mais jamais généralisées. Elles concernent moins de 0,1% des élèves selon les estimations. Leur invisibilisation, que notre cadre théorique analyse comme une stratégie de containment, permet au système de maintenir l'illusion d'ouverture tout en préservant le curriculum dominant. On les cite pour montrer que le système n'est pas monolithique, mais on veille à ce qu'elles restent l'exception qui confirme la règle.

VI. Les mécanismes de perpétuation : pourquoi rien ne change

L'inertie disciplinaire ou le poids des corporatismes

Le curriculum français reste remarquablement stable malgré les réformes incessantes. Cette stabilité paradoxale s'explique par la puissance des corporatismes disciplinaires qui verrouillent toute transformation réelle. Chaque discipline a développé au fil du temps son identité propre, ses traditions pédagogiques, ses réseaux de pouvoir. Les associations de spécialistes, les inspections disciplinaires, les formations universitaires constituent autant de forteresses qui défendent leur territoire (Prost, 2013).

La formation des enseignants perpétue cette logique disciplinaire. Un professeur de mathématiques est formé en mathématiques, pas en éducation. Son identité professionnelle se construit autour de sa discipline, pas de sa mission éducative globale. Cette spécialisation extrême, unique en Europe selon l'OCDE (2019), produit des enseignants excellents dans leur domaine mais incapables de penser le curriculum dans sa globalité. Ils défendent naturellement leur discipline, ses horaires, ses méthodes, sans vision d'ensemble.

Les concours de recrutement (CAPES, agrégation) renforcent cette fragmentation. Ils évaluent des compétences disciplinaires, pas la capacité à enseigner, encore moins à penser le curriculum. Les épreuves professionnelles restent marginales (30% de la note selon les textes officiels), les questions curriculaire absentes. On recrute des mathématiciens, des historiens, des littéraires, pas des enseignants capables de réflexion curriculaire. Le système s'auto-reproduit, perpétuant une vision fragmentée et figée du savoir scolaire.

La résistance des familles favorisées au changement

Les familles des classes favorisées, qui ont réussi dans le système traditionnel, résistent féroce à toute transformation curriculaire significative. Elles ont investi dans la maîtrise des codes scolaires classiques et craignent que tout changement ne remette en cause leur avantage compétitif (Van Zanten, 2009). Cette résistance, jamais explicite mais toujours efficace, constitue un verrou majeur à toute réforme curriculaire.

L'épisode des « nouveaux programmes » de 2016 est révélateur. La tentative d'introduire plus d'interdisciplinarité, de réduire le poids des options élitistes, de moderniser les contenus a déclenché une mobilisation massive des familles favorisées. Pétitions, tribunes dans les médias, pressions politiques ont eu raison de la réforme. Les EPI ont été vidés de leur substance, les options rétablies, les innovations neutralisées. Cette victoire du conservatisme curriculaire, analysée dans notre cadre théorique comme une forme de capture du débat public par les dominants, révèle qui détermine vraiment le curriculum.

Les données de la DEPP (2022) montrent que 78% des parents cadres sont « satisfaits » du système actuel contre seulement 42% des parents ouvriers. Mais c'est la voix des premiers qui porte dans l'espace public. Leur capital culturel, social et médiatique leur permet de peser sur les décisions. Le curriculum reste ainsi verrouillé par ceux qui en bénéficient, perpétuant les inégalités sous couvert de « défense de l'excellence ».

L'État et l'évitement du conflit curriculaire

L'État français évite systématiquement le conflit curriculaire, préférant les réformettes techniques aux transformations de fond. Cette stratégie d'évitement, que notre cadre théorique analyse comme une forme d'invisibilisation par procrastination, permet de maintenir la paix scolaire au prix de l'immobilisme. On modifie les programmes à la marge, on ajuste les horaires, on change les intitulés, mais on ne touche jamais à l'architecture curriculaire.

Le Conseil supérieur des programmes, créé en 2013 pour repenser le curriculum, illustre cet évitement. Composé majoritairement d'universitaires disciplinaires, il reproduit la fragmentation qu'il était censé dépasser. Ses propositions restent timides, consensuelles, sans vision systémique. Les vraies questions - que faut-il enseigner au XXI^e siècle ? comment articuler les savoirs ? quelle culture commune transmettre ? - restent soigneusement évitées (Raulin, 2016).

Cette pusillanimité étatique n'est pas de la prudence mais de la capitulation devant les intérêts établis. L'État renonce à sa mission de définir démocratiquement ce qui doit être transmis aux générations futures. Il abandonne le curriculum aux corporatismes disciplinaires, aux éditeurs

privés, aux familles favorisées. Cette démission, masquée derrière le respect de la « liberté pédagogique », constitue une trahison de la promesse républicaine d'égalité.

Conclusion : Révéler le curriculum pour le transformer

Le curriculum constitue **l'un des éléphants de la salle de classe française**, une réalité massive mais largement invisible qui détermine ce que des millions d'élèves apprennent chaque jour. Notre analyse, mobilisant le cadre théorique de l'invisibilisation développé au chapitre 1, a révélé comment cette invisibilité s'opère par plusieurs mécanismes : la réduction linguistique du concept, la naturalisation des contenus, la fragmentation disciplinaire, l'occultation du curriculum caché.

Mais cette analyse elle-même doit être interrogée. En critiquant l'invisibilisation du curriculum, nous opérons nos propres sélections : nous choisissons certains éléments à rendre visibles (la hiérarchie des savoirs, le curriculum professionnel appauvri) et laissons d'autres dans l'ombre (les contraintes budgétaires réelles, les dilemmes pédagogiques authentiques qui structurent les choix curriculaires). Nos catégories d'analyse elles-mêmes - distinguer un curriculum "riche" d'un curriculum "appauvri", opposer "technique" et "critique" - ne sont pas neutres. Elles reflètent une certaine vision de ce que devrait être l'éducation, vision qui n'est pas partagée par tous et qui mérite d'être interrogée.

Les tensions non résolues du curriculum français

Cette analyse a mis au jour plusieurs tensions structurantes :

Entre cohérence et rigueur disciplinaire : Comment penser le curriculum de manière systémique sans diluer la rigueur de chaque discipline ? Cette question n'a pas de réponse technique. Elle engage des choix pédagogiques et politiques sur la nature même de l'éducation.

Entre égalité et adaptation : Comment assurer que tous les élèves reçoivent accès aux mêmes savoirs élaborés, tout en reconnaissant que leurs trajectoires et leurs besoins diffèrent ? L'égalité des contenus et l'équité des résultats ne vont pas toujours de pair.

Entre formation professionnelle et éducation générale : Le curriculum professionnel est-il une spécialisation pédagogiquement justifiée ou une relégation sociale déguisée ? La réponse dépend largement de comment ce curriculum est conçu, dispensé et valorisé - des dimensions qui demeurent variables et contestables.

Ces tensions ne se résolvront pas par une critique plus virulente du système. Elles exigent une réflexion plus fine sur ce qu'est une éducation juste dans une société structurellement inégale.

Ce qui demeure vrai, ce qui reste à interroger

Ce qui demeure vrai : Le curriculum français souffre d'une invisibilisation réelle. Les contenus enseignés, leur organisation, leur hiérarchisation restent largement non questionnés publiquement. Cette invisibilité a un coût : elle empêche une réflexion démocratique sur ce qui mérite d'être transmis aux générations futures. Elle permet à des logiques de reproduction

sociale de fonctionner sans être nommées. Elle maintient une fragmentation qui limite la cohérence de la formation.

Ce qui demeure problématique : La concentration massive des enfants d'ouvriers en filière professionnelle, la réduction des horaires de savoirs généraux dans ces filières, l'absence d'investissement dans des formations professionnelles riches et critiques - tout cela traduit bien des inégalités réelles. Mais ces inégalités résultent d'une combinaison complexe de facteurs : choix budgétaires, hiérarchies de prestige, logiques de marché du travail, et oui, probablement aussi, une certaine dépolitisation volontaire du curriculum professionnel.

Ce qui reste à interroger :

- **Sommes-nous capables d'imaginer un curriculum professionnel riche et critique ?** Pas simplement en dénonçant le système actuel, mais en proposant concrètement ce que cela pourrait être ?
- **Comment démocratiser réellement les décisions curriculaires sans tomber dans le relativisme total où "tous les savoirs se valent" ?** Comment résister à la fois à la domination de certains savoirs et à l'absence de critères de sélection ?
- **Comment nos propres analyses critiques du curriculum ne reproduisent-elles pas une forme de violence symbolique,** en imposant notre vision de ce qu'« devrait » être une éducation émancipatrice ?
- **Quelle place pour le curriculum professionnel dans une éducation réellement égalitaire ?** Pas comme relégation des moins doués, mais comme formation reconnue, respectée, dotée de moyens égaux ?

Vers une pensée plus fine du curriculum

Ce que cette analyse suggère, c'est que le problème du curriculum français ne se résoudra pas par une simple visibilité ou une dénonciation. Il demande une transformation à plusieurs niveaux :

Au niveau institutionnel : Mettre en place des débats publics réels sur le curriculum, pas comme arène de conflits corporatistes, mais comme espace de délibération démocratique. Cela supposerait de créer des conditions où différentes conceptions de l'éducation puissent dialoguer sans domination.

Au niveau pédagogique : Investir dans la pensée du curriculum comme totalité, pas seulement comme somme de disciplines juxtaposées. Les EPI ont échoué parce qu'on a demandé aux enseignants de changer leurs pratiques sans changer leur formation, sans clarifier les objectifs, sans résoudre les tensions entre interdisciplinarité et rigueur disciplinaire.

Au niveau politique : Reconnaître que le curriculum est un choix politique, pas un donné naturel ou technique. Cela implique de rendre visible les rapports de force qui le structurent - mais aussi de refuser les simplifications qui en feraient un simple instrument de domination consciente.

La question centrale demeure ouverte : Comment imaginer un curriculum qui ne soit pas simultanément hiérarchisé et égalitaire ? Comment transmettre des savoirs riches sans reproduire les hiérarchies sociales ? Comment former à la critique sans imposer une vision de ce qu'est la critique ? Ces questions ne trouveront jamais de réponses définitives - elles sont constitutives de tout projet éducatif. Mais au moins pourraient-elles être enfin posées ouvertement, plutôt que d'être laissées à l'invisibilité.

Chapitre 8 : Les conditions invisibles ou la matérialité occultée de l'école

Introduction : L'un des éléphants dans la salle des professeurs

L'école française déploie un discours sophistiqué sur la pédagogie, la didactique, les compétences, l'évaluation, la bienveillance. Les réformes se succèdent : refondation en 2013, école de la confiance en 2019, pacte enseignant en 2023. Or, le discours qui accompagne ces transformations tend à rester largement **désincorporé et désmatérialisé**. Les conditions physiques du travail—l'état des bâtiments, le temps réel de travail, la fatigue des corps—demeurent systématiquement en arrière-plan, comme s'ils ne participaient pas pleinement à la fabrique éducative.

Ce chapitre explore les mécanismes par lesquels cette matérialité scolaire devient invisible dans le discours public, tout en reconnaissant une tension constitutive : cette invisibilisation ne relève pas simplement d'une malveillance consciente, mais s'inscrit dans une organisation du discours éducatif qui segmente, fragmente et hiérarchise ce qui peut être parlé. Les conditions matérielles deviennent moins visibles non parce qu'une autorité unique l'aurait décidé, mais parce que l'architecture même du débat éducatif privilégie certaines dimensions au détriment d'autres.

Un diagnostic paradoxal : l'enquête TALIS 2024 (OCDE, 2024) produit des données alarmantes sur le mal-être enseignant—seulement 7% des professeurs estiment que leur métier est valorisé en France, contre 26% en moyenne internationale; 47% envisagent de quitter le métier dans deux ans. Pourtant, le discours officiel continue de circonscrire la réponse aux enjeux d'ordre pédagogique ou psychologique plutôt que matériel. Cette discordance entre les indices de crise et le cadrage du problème mérite analyse.

Quelle est notre propre implication dans cette invisibilisation? Une remarque méthodologique s'impose : lors de nos phases antérieures d'analyse, nous avons nous-mêmes—malgré une volonté de totalité—largement occulté la dimension matérielle de l'école. Focalisés sur les mécanismes discursifs et les régimes de visibilité, nous n'avons que tardivement reconnu que l'invisibilisation de la matérialité était elle-même un régime de visibilité particulièrement puissant. Cette découverte tardive montre que l'angle mort n'était pas qu'institutionnel, mais aussi inscrit dans notre propre démarche analytique. Elle invite à une certaine humilité : reconnaître que certaines réalités restent difficiles à appréhender, même avec une intention d'exhaustivité.

Ce chapitre pose donc quatre questions : **Comment la matérialité de l'école devient-elle invisible?** À quels mécanismes discursifs répond cette occultation? **Quels acteurs—et quelles logiques—contribuent à cette production de l'invisible?** Et enfin, **comment cette invisibilisation permet-elle de maintenir certains récits sur l'école malgré des indices massifs de crise?**

Les réponses à ces questions ne nous livreront pas des coupables, mais plutôt une cartographie des régimes de visibilité qui structurent le débat éducatif français et les intérêts—sans être nécessairement intentionnels—qu'ils servent.

I : LE BIEN-ÊTRE COMME PRISME ET COMME ÉCRAN

Une mutation discursive et ses effets

Le ministère de l'Éducation nationale a connu, depuis une quinzaine d'années, une inflexion sémantique remarquable : la progressive substitution du vocabulaire des « conditions de travail » à celui du « bien-être scolaire ». Cette mutation mérite observation, non comme preuve d'une « opération idéologique », mais comme fait discursif produisant des effets réels sur ce qui devient dicible et pensable.

Le CNEC (2023) documente précisément cette chronologie : les termes « bien-être » ou « qualité de vie » sont quasi-absents des textes officiels antérieurs à 2012. Leur prolifération soudaine correspond à plusieurs mouvements convergents—rétention budgétaire croissante, aspirations de bien-être dans la société française, importations conceptuelles du domaine de la santé publique. **L'intérêt ici n'est pas d'identifier qui aurait consciemment « opté » pour cette rhétorique, mais de montrer comment elle restructure le champ du pensable.**

Cette substitution opère un glissement catégorique : du mesurable au subjectif, du structurel à l'individuel, du collectif au ressenti. Les conditions de travail se définissent par des données objectives (salaires, effectifs par classe, charge horaire). Le bien-être se mesure en « ressenti », « climat », « satisfaction »—des notions qui permettent de parler d'école sans forcément interroger ses structures.

Reconnaissons-le d'emblée : ce glissement n'est pas dépourvu d'importance. Le bien-être a une réalité propre. Un environnement de travail plus attentif à la qualité psychique des acteurs peut effectivement contribuer à des apprentissages plus efficaces et à une meilleure santé. Que l'école française s'intéresse au bien-être n'est pas en soi problématique.

Le problème analytique est ailleurs : c'est que ce prisme du bien-être, tout en gagnant en visibilité, tend à marginaliser ou fragmenter certaines questions qui demeurent structurelles. Une classe surchargée peut avoir un « bon climat » si les relations entre élèves et enseignant sont constructives. Mais cela ne règle pas la surcharge elle-même. Un enseignant peut se sentir bien s'il bénéficie de soutien psychologique, tout en restant mal payé et épuisé physiquement. **Le bien-être et les conditions matérielles ne sont pas substituables, mais le discours tend à les segmenter.**

Données et limites : ce que mesure le bien-être, ce qu'il laisse dans l'ombre

L'enquête TALIS 2024 révèle une paradoxe instructif. Elle demande aux enseignants français : estimez-vous que votre métier est valorisé ? Résultat : 7% seulement répondent par l'affirmative, contre 26% en moyenne OCDE. C'est un indicateur de bien-être—la reconnaissance sociale—et il est désastreux. Mais l'enquête s'arrête-t-elle à cette donnée ? La machine institutionnelle répond désormais : il faut améliorer le bien-être. Comment ? Par des formations à la résilience, des espaces de parole, des programmes d'accompagnement.

Or, entre le problème mesuré (reconnaissance sociale insuffisante) et la solution proposée (amélioration du bien-être), s'est opéré un déplacement silencieux. La question « comment augmenter le salaire et le statut social du professeur ? » ne demande pas les mêmes réformes que « comment cultiver le bien-être psychique du professeur ». La première suppose des choix budgétaires massifs et des revalorisation de carrière. La seconde se déploie largement dans l'immatériel.

Les données TALIS nous disent aussi : 37% des enseignants du premier degré estiment ne pas avoir de temps suffisant pour accomplir leurs tâches; 42% dans le second degré; 61% déclarent une quantité de travail excessive. Ce ne sont pas des questions de « bien-être psychique » mais des **faits organisationnels**. Combien de temps un enseignant travaille-t-il vraiment ? Combien d'heures en dehors des classes prescrites ?

Ces questions, une fois posées, exigent des réponses matérielles : réduction des effectifs, allègement des obligations administratives, reconnaissance des heures de travail réel.

L'absorption du problème dans le registre du bien-être peut donc contribuer à ce que ces enjeux restent sans réponse.

La fabrique du consentement par les enquêtes de satisfaction

L'une des manifestations les plus visibles de cette réorientation discursive est l'prolifération des enquêtes de « satisfaction » ou de « bien-être ». Les collectivités territoriales, les établissements, les académies lancent régulièrement des baromètres. Qui demandent : êtes-vous satisfait ? Vous sentez-vous bien ?

Reconnaissons d'abord leur légitimité. Écouter les acteurs, connaître leur expérience vécue, sont des démarches respectables. Mais il faut aussi observer **la structure de ces enquêtes et ce qu'elles produisent.**

D'abord, elles individualisent la souffrance. Si l'enquête dit « 60% des enseignants déclarent un bien-être moyen ou faible », cette donnée peut se lire de deux façons : soit « le système ne pourvoit pas aux conditions pour que les enseignants aillent bien », soit « 40% vont bien, donc le problème est chez les 60% qui ne s'adaptent pas ». Le passage du collectif à l'individuel s'opère insidieusement.

Ensuite, elles segmentent le réel. L'enquête demande : « Vous sentez-vous bien globalement ? » (réponse moyenne positive) mais ne demande pas : « Avez-vous les ressources pour faire votre travail ? » (réponse probablement négative). Quelques établissements, ayant investi dans des aménagements sympathiques, des salons de repos, des événements conviviaux, peuvent afficher une satisfaction globale positive même si les conditions pédagogiques réelles demeurent précaires. Ce phénomène a été observé dans plusieurs REP+ ayant bénéficié de fonds de bien-être : amélioration du « climat » mesurée, mais stagnation ou dégradation des apprentissages.

Enfin—et c'est peut-être le plus pervers—ces enquêtes installent une **responsabilité inversée**. Si vous répondez que vous allez mal malgré ce bien-être qu'on vous propose, le problème devient vôtre. Vous manquez de résilience. Vous n'exploitez pas les ressources

disponibles. Cette inversion produit une **culpabilisation des acteurs** tout en laissant les structures intactes.

Les conditions objectives qui s'effacent

Revenons à des faits. Les enseignants français sont parmi les moins bien payés d'Europe (OCDE 2023). Un professeur français gagne 8% moins qu'un enseignant allemand pour le même niveau d'expérience. Les effectifs par classe (26 en moyenne contre 21 dans l'OCDE) génèrent une fatigue objective qui aucune enquête de bien-être ne peut compenser.

L'acoustique des salles de classe française est catastrophique : 70 décibels en moyenne selon l'ANSES (2022), forçant à la parole constante et usante.

Ces données objectives ne disparaissent pas. Elles persistent en arrière-plan. Mais le cadrage discursif dominant les relègue à un statut différent : ce ne sont plus les **problèmes centraux** du système éducatif, mais des **contraintes logistiques** à gérer par des aménagements de bien-être.

Le ministère, responsable de la pédagogie mais pas des bâtiments, peut continuer à proclamer l'excellence éducative pendant que les infrastructures se dégradent. Les syndicats, mobilisés sur le bien-être, trouvent un terrain d'entente avec l'administration. Les chercheurs étudient les conditions du bien-être. **Pendant ce temps, les toilettes restent insalubres, non parce qu'on l'ignore, mais parce qu'on l'a replacé dans une catégorie différente du problème.**

Ouverture : une tension irrésolue

Ce qu'il faut noter, c'est que cette mutation discursive n'est pas le résultat d'une conspiration mais **d'une logique de segmentation**. Le bien-être est devenu une **catégorie administrative et conceptuelle puissante** précisément parce qu'elle peut se déployer sans remettre en question les structures. Un programme de bien-être coûte moins cher et suscite moins de conflit qu'une réforme des salaires ou une réduction drastique des effectifs.

Cela n'implique pas que ceux qui parlent de bien-être le font en mauvaise foi. Cela signifie plutôt que **le discours du bien-être répond à des logiques institutionnelles et budgétaires qui fragmentent inévitablement ce qui pourrait être une vision intégrée de la qualité éducative.**

Voir cette matérialité occulte donc exige de reconnaître non seulement comment le bien-être fonctionne comme prisme utile, mais aussi comment il fonctionne comme écran—non par malveillance, mais par la structure même de sa disponibilité discursive.

SECTION II : LES CORPS DANS L'ÉCOLE—FRAGMENTATION D'UNE RÉALITÉ INCORPORÉE

La réalité physique du métier enseignant : ce qui est documenté, ce qui reste disjoint

L'exercice du métier enseignant est irréductiblement incarné. Les chiffres du quotidien le rappellent: un enseignant parle en moyenne 6 heures par jour en classe, souvent dans le bruit

ambiant; il reste debout environ 70% du temps en classe; il effectue des déplacements constants entre les tables; il porte du matériel, écrit au tableau, exerce une vigilance permanente sur 25 à 30 individus simultanément.

Ces données ne sont pas ignorées. L'ergonomie scolaire, les travaux de Cau-Bareille (2014), les rapports de la MGEN (2023) documentent précisément la réalité physique du métier : troubles musculo-squelettiques affectant 39% des enseignants de plus de 50 ans; aphonie récurrente pour 58% des professeurs des écoles; augmentation annuelle des arrêts maladie de 11%. Ces réalités sont donc **visibles dans certains registres discursifs**—registres syndicalistes, registres médicaux, registres de recherche en ergonomie.

Pourtant, il existe une certaine **disjointure** entre ces observations et le discours dominant sur les réformes pédagogiques. Quand on débat du « pacte enseignant » (2023), des horaires de classe, de la formation continue, ou de la différenciation pédagogique, ces dimensions physiques du métier restent largement en arrière-plan. Elles n'organisent pas le problème. Elles ne structurent pas les solutions proposées.

Comprendre la fragmentation : plusieurs logiques entrecroisées

Pourquoi cette disjointure? Plusieurs logiques sans doute non intentionnelles mais convergentes:

Une première logique est disciplinaire. L'ergonomie relève du domaine médical et sanitaire. La pédagogie relève de la science de l'éducation. L'administration scolaire relève de la gestion. Ces champs ont leurs propres institutions, leurs propres communautés de chercheurs et de praticiens. Un ergonomiste qui recommande une réduction des effectifs pour améliorer les postures de travail, un pédagogue qui recommande la même réduction pour favoriser la différenciation, ne se lisent pas nécessairement. Ils opèrent dans des registres distincts, avec des argumentations distinctes.

Une deuxième logique est institutionnelle. Les conditions de travail—salaires, charges horaires, effectifs—relèvent de négociations collectives, de décisions gouvernementales, d'arbitrages budgétaires. Elles touchent au pouvoir. Les questions de bien-être physique ou d'amélioration des postures de travail peuvent se déployer dans des marges : un fauteuil ergonomique, une formation

III : L'INFRASTRUCTURE FANTÔME—QUAND LES BÂTIMENTS N'EXISTENT PAS DANS LE DISCOURS

Les bâtiments scolaires : visibilité fragmentée, invisibilité systémique

Le discours sur l'école française parle de pédagogie, de programmes, d'évaluation, rarement d'infrastructure. Cette absence de parole n'indique pas qu'on ne *sait* pas. Elle indique plutôt que l'état des bâtiments scolaires relève d'un registre discursif distinct, compartimenté : celui des gestionnaires locaux, des rapports techniques, des statistiques dispersées qui ne s'agrègent pas en vision d'ensemble.

Le Sénat (2016) documente les besoins de rénovation : 20 milliards d'euros. La Cour des comptes (2017) parle de « dégradation préoccupante » dans un langage qui euphémise par la technicité même. L'Observatoire national de la sécurité enregistre les accidents (24 000 par an dans les établissements scolaires) sans les relier systématiquement à l'état des bâtiments. Les données existent. **Elles restent fragmentées.**

Quelques chiffres pour donner corps à cette fragmentation:

- 40% des écoles construites avant 1975 n'ont jamais été rénovées (Fédération des maires, 2022)
- Amiante toujours présent dans 80% des lycées construits entre 1960 et 1997
- Variations thermiques extrêmes: 15°C l'hiver dans certaines classes, 35°C en juin sous les toits non isolés
- Sanitaires: 1 toilette pour 20 élèves en moyenne; 36% jugés « dégradés » par les élèves eux-mêmes (UNICEF, 2022)

Comment ce réel fragmenté devient-il invisible? Par au moins trois mécanismes:

D'abord, la territorialité. Les écoles relèvent des communes, les collèges des départements, les lycées des régions. Chaque niveau de collectivité gère son budget, ses priorités. Un problème d'infrastructure dans un établissement devient un « problème local » plutôt qu'un symptôme systémique. Le plafond qui s'effondre à Lille est un fait divers. Les infiltrations chroniques à Marseille, une négligence ponctuelle. Les toilettes condamnées à Créteil, une gestion insuffisante. Cette fragmentation territoriale empêche que ces réalités s'agrègent en image de l'effondrement généralisé.

Ensuite, la distinction ministérielle. Le ministère de l'Éducation nationale est responsable de la pédagogie. Les collectivités territoriales sont responsables des bâtiments. Cette division du travail administratif produit une division du discours : on peut parler d'excellence pédagogique, d'innovation, d'égalité républicaine, sans que le ministère soit directement redevable de l'état physique des lieux. Les ministres successifs ont pu proclamer l'école de la confiance ou l'école inclusive sans que ces proclamations soient entravées par le fait objectif que certains établissements sont structurellement inadéquats.

Enfin, la hiérarchie implicite des problèmes. Quand les ressources sont limitées, que faut-il prioriser? Pour les autorités académiques, ce sont les programmes, l'évaluation, la formation. Pour les collectivités territoriales, ce sont souvent les routes, l'eau potable, les services de proximité—l'école concurrence d'autres besoins. L'infrastructure scolaire n'est pas *ignorée* ; elle est simplement systématiquement reléguée à un échelon inférieur des priorités, partout à la fois. **Cette concordance dans la relégation n'est pas le fruit d'une conspiration centralisée, mais d'une logique décentralisée où chaque acteur a ses propres priorités.**

Les corps d'élèves : quand l'immobilité devient la norme

Les élèves aussi ont des corps. Cette évidence semble banale. Pourtant, l'école française organise largement son quotidien comme si cette corporéité était un problème à gérer plutôt qu'une réalité à intégrer.

Un collégien reste assis environ 7 heures par jour en moyenne, dans des positions qu'aucune ergonomie du travail adulte n'accepterait. Les tables et chaises sont standardisées pour un « élève-type » qui n'existe pas: trop hautes pour les petits de sixième, trop basses pour les grands de troisième. L'immobilité est non seulement attendue, mais enseignée dès l'école maternelle : rester assis, se taire, lever la main, attendre son tour. **Cette discipline corporelle s'énonce rarement comme telle.** Elle apparaît simplement comme l'ordre normal des choses.

Les conséquences physiques de cette organisation sont documentées mais restent largement séparées du débat pédagogique:

- 40% des adolescents déclarent des douleurs dorsales régulières (Inserm, 2021)
- Progression de 20% de la myopie en 10 ans, liée aux conditions d'éclairage et de distance de lecture
- 18% des collégiens en surpoids, avec seulement 2 heures d'EPS hebdomadaires effectives
- Phénomène documenté mais peu nommé : les élèves qui n'osent pas demander à aller aux toilettes, générant infections urinaires et troubles de la concentration

L'ANSES (2022) révèle que 87% des adolescents ne respectent pas les recommandations d'activité physique quotidienne. **L'école, qui les immobilise 35 heures par semaine, n'est jamais interrogée comme facteur de sédentarité.** Les rares tentatives d'introduire des « classes dynamiques » avec ballons de gymnastique ou pupitres hauts restent marginalisées, considérées comme des expérimentations pédagogiques plutôt que comme des nécessités sanitaires évidentes.

La psyche contrariée : quand le corps niché produit la souffrance mentale

Une chaîne de causalité souvent invisible relie ces faits. Le corps contraint produit l'esprit souffrant. Le CNESE (2023) rapporte que 25% des élèves ressentent des symptômes d'anxiété liés à l'école. **Mais le problème s'énonce rarement en termes d'architecture ou d'immobilisation forcée.** On parle de « troubles anxieux », de « manque de confiance », de « faible estime de soi »—autant de formulations qui individualisent et psychologisent ce qui pourrait aussi se lire comme l'effet d'une organisation imposée du corps.

Cette psychologisation ne nie pas la souffrance réelle. Elle la redéfinit. Au lieu d'être un symptôme d'une situation insoutenable, elle devient un trait individuel à traiter. L'école peut donc continuer à immobiliser, à prescrire le silence, à refuser l'autonomie du mouvement, tout en déployant des programmes de bien-être émotionnel ou d'estime de soi pour « aider » les élèves qui souffrent de cette immobilisation.

L'espace comme pédagogue silencieux : le cas des cours d'école

Un cas particulier et instructif mérite attention : les cours de récréation. Depuis quelques années, deux réflexions parallèles se développent sur cet espace sans jamais vraiment se croiser, révélant les mécanismes de fragmentation discursive analysés dans notre cadre théorique.

D'un côté, les études de genre documentent précisément l'appropriation différenciée de l'espace : les garçons monopolisent le centre avec leurs jeux de ballon, repoussant mécaniquement les filles vers les périphéries (Maruéjols, 2022). Cette « géographie du genre » dans la cour reproduit et enseigne, dès le plus jeune âge, la domination masculine de l'espace public. Les chiffres sont sans ambiguïté : 80% de l'espace central des cours est occupé par 20% des élèves, majoritairement des garçons (UNICEF, 2018).

De l'autre côté, face à l'urgence climatique, se multiplient les projets de « cours oasis » ou de « renaturalisation ». On végétalise, on débitume, on installe des îlots de fraîcheur. Ces transformations, légitimes sur le plan écologique, sont présentées comme des réponses techniques à un problème environnemental. **Aucun lien explicite ne se tisse entre ces deux ordres de préoccupation.**

Cette double cécité révèle plusieurs niveaux de fragmentation:

La segmentation des acteurs. Les services municipaux qui gèrent l'aménagement urbain ne parlent pas aux équipes pédagogiques des établissements. Les architectes ne consultent pas les chercheurs en études de genre. La santé publique pense climat; la pédagogie pense inclusion; les collectivités pensent infrastructure. Chacun dans sa case, aucun système intégrateur.

La réduction au hors-enseignement. Les cours de récréation sont pensées comme un espace en dehors de l'enseignement proprement dit—un temps mort pédagogique, un simple défouloir. Or elles constituent un puissant lieu d'apprentissage informel. Les élèves y apprennent les codes sociaux de domination et de soumission, la négociation (ou son absence) de l'espace partagé, les hiérarchies entre activités (le football vaut plus que la marelle), l'incorporation physique des rôles de genre. **Ce curriculum caché spatial**, qui enseigne 2 heures par jour pendant 10 ans d'école, reste totalement impensé dans les débats pédagogiques officiels.

L'évitement du politique. Transformer véritablement l'usage genré de la cour impliquerait de questionner les rapports de domination que l'école elle-même reproduit quotidiennement. Penser la cour comme espace pédagogique supposerait reconnaître que l'école enseigne bien plus que ses programmes officiels. Plus simple est alors de **techniciser** l'enjeu (aménagement urbain pour le climat) ou de le **sociologiser** abstraitement (études de genre en tant que domaine distinct) plutôt que de le politiser ensemble.

Les rares expériences qui tentent d'articuler ces dimensions restent marginalisées. La cour de l'école Maryse Hilsz à Paris, redessinée pour favoriser la mixité tout en végétalisant, n'est présentée que comme une « innovation ». Les cours non-genrées de Rennes restent des «

expérimentations ». Jamais ces transformations ne sont pensées comme ce qu'elles devraient être : la norme d'un espace scolaire qui cesserait d'enseigner la domination par sa géographie même.

Cette invisibilisation de la cour comme espace pédagogique perpétue une vision particulière de l'éducation : celle qui imagine que l'élève n'apprend qu'assis à sa table, immobile et silencieux. Comme si les corps n'existaient qu'en cours d'EPS. Comme si l'espace n'était qu'un contenant neutre et non un **puissant éducateur silencieux** qui enseigne, à chaque récréation, qui a le droit d'occuper le centre et qui doit se contenter des marges.

Ouverture : la matérialité comme condition souvent invisible

Ce que montre cette exploration des corps dans l'école, c'est moins une **volonté d'occulter la réalité physique** qu'une structuration du discours qui en **fragmente la visibilité**. Les données existent. Les recherches existent. Mais elles circulent dans des registres distincts, des institutions différentes, sans s'agréger en une vision intégrée de ce que signifie être un corps à l'école—corps d'enseignant, corps d'élève, corps organisé dans un espace, corps soumis à un tempo quotidien.

Reconnaître cette matérialité occulte demande donc de ne pas chercher un coupable centralisé, mais d'observer comment les logiques institutionnelles, disciplinaires et administratives **produisent conjointement** une certaine invisibilité. C'est précisément parce que personne n'a l'entière responsabilité de voir la totalité que chacun peut continuer à ne voir que sa partie.

IV : LE TEMPS INVISIBLE—TEMPORALITÉS OFFICIELLES ET TEMPORALITÉS VÉCUES

La fiction des horaires : entre prescription et réalité

Les programmes officiels prescrivent des horaires précis pour chaque discipline, gravés dans le marbre des bulletins institutionnels. Cette architecture temporelle structure les débats sur l'école comme si elle correspondait à la réalité vécue. Entre le temps prescrit et le temps réel, cependant, s'ouvre un écart considérable—un écart rarement nommé comme tel.

TALIS 2024 produit une donnée particulière : les enseignants français consacrent 22% de leur temps de classe au maintien de l'ordre, contre 15% en moyenne dans l'OCDE (OCDE, 2024). En termes simples, cela représente plus d'une heure par jour qui s'évapore dans la gestion de la discipline. **Cette heure n'existe dans aucun texte officiel. Elle ne figure pas dans les obligations réglementaires de service. Elle n'est comptabilisée nulle part. Et pourtant elle structure profondément l'expérience quotidienne.**

À cette première « évaporation » du temps s'ajoutent d'autres phénomènes documentés par Chopin (2011) :

- Prises de classe : 5 à 10 minutes par jour perdues dans les appels, les transitions, les consignes administratives

- Interruptions institutionnelles : annonces, sorties de classe pour projets spéciaux, réunions d'urgence
- Absences d'élèves : quand 30% des élèves ne sont pas présents, le temps effectif d'enseignement s'en trouve altéré
- Préparation du matériel : le temps passé à distribuer, ramasser, organiser

La littérature en didactique désigne cela comme le temps « académique » opposé au temps « instructionnel ». Le premier est prescrit; le second est vécu. **Cette distinction, bien établie dans la recherche, demeure largement absente du discours de pilotage de l'école.**

Deux logiques de conception du travail scolaire : concurrence ou complémentarité?

Pour comprendre cette invisibilisation du temps réel, il faut remonter à l'organisation même de l'établissement scolaire. Cette organisation repose sur deux modèles en tension, rarement explicités mais déterminants.

Le modèle manufacturier, hérité du XIX^e siècle, conçoit l'école comme un ensemble d'ateliers isolés. Des travailleurs (enseignants) viennent produire des unités (des heures de cours) dans des espaces séparés (les salles de classe). Chacun arrive, produit ses heures, repart. Les obligations réglementaires de service confirment cette logique : 18 heures en secondaire, 24 heures en primaire. Peu importe *quand* ni *comment* le reste du travail se fait, tant que les heures prescrites sont effectuées.

Le modèle organisationnel, issu de la gestion moderne, conçoit l'école comme une organisation à faire fonctionner. Cela suppose une vision intégrée : qui assure la cohérence pédagogique entre classes? Qui organise le travail collaboratif? Qui gère les transitions entre niveaux? Qui impulse la dynamique collective? Ce modèle exigerait que les enseignants passent une part de leur temps à ces tâches collectives : concertation, planification commune, suivi des élèves, formation d'équipes.

Le problème est que ces deux modèles coexistent sans jamais être explicitement choisis. Avec le modèle manufacturier, on peut dire que les enseignants font 18 ou 24 heures; c'est formellement correct. Mais les établissements attendent aussi du fonctionnement organisationnel. Les conseils de classe, les réunions pédagogiques, les projets collectifs, l'accueil des parents sont tous supposés exister. **Ils s'ajoutent aux heures prescrites sans les remplacer.**

Cette coexistence non résolue crée plusieurs effets :

D'abord, une surcharge invisible. Un enseignant qui respecte ses heures de classe se retrouve submergé par les attentes implicites de fonctionnement collectif. Les conseils de classe « s'ajoutent »; les réunions pédagogiques « s'ajoutent »; la documentation administrative « s'ajoute ». **Aucune heure prescrite n'est explicitement réduite pour y faire place.** Résultat : 44 heures hebdomadaires de travail réel selon la DEPP (2022), pour un service de 18 heures officiellement affiché.

Ensuite, une inégalité structurelle. Les établissements favorisés, pourvus de ressources et où les parents sont investis, parviennent à installer progressivement une logique organisationnelle mature. Les équipes travaillent ensemble, construisent des projets, assurent une continuité. **Cela suppose du temps supplémentaire volontairement consenti, souvent compensé par une certaine convivialité collective ou une satisfaction d'appartenance à une équipe.**

Les établissements en difficulté, marqués par des problèmes de discipline ou des difficultés pédagogiques, consacrent une part croissante de l'énergie au maintien de l'ordre et à la gestion de crises. Le temps pour construire une réelle logique organisationnelle se réduit. **Les enseignants restent prisonniers du modèle manufacturier tout en étant culpabilisés de ne pas produire de logique collective.**

L'invisibilité du travail réel : fragmentations et compartimentages

Comment ce temps réel devient-il invisible? Plusieurs niveaux de fragmentation concourent à cette occultation:

Au niveau administratif, les heures de travail sont catégorisées différemment selon leur nature : heures de classe (chiffrées précisément), heures de surveillance (parfois rémunérées différemment), heures de documentation (souvent informelles), heures d'animation pédagogique (variables selon les académies). Cette fragmentation en catégories distinctes empêche une vue d'ensemble du temps réellement travaillé. Chacun sait vaguement qu'on travaille « beaucoup plus » que les heures officielles, mais cette surcharge demeure non quantifiée, non nommée institutionnellement.

Au niveau syndical, les négociations portent traditionnellement sur les obligations réglementaires de service. C'est un ancrage stable, mesurable, justiciable. Négocier sur le « temps réel » serait plus difficile : comment le mesurer? Comment le valoriser? Les syndicats obtiennent des aménagements partiels (jours de décharge pour les directeurs, allègement ponctuel), mais le problème systémique reste hors cadre de négociation.

Au niveau du discours pédagogique, on parle de « professionnalisme » des enseignants, de leur « engagement », de leur « passion ». Cette rhétorique valorise précisément ce temps invisible : la préparation des cours le soir, les corrections le week-end, les projets pédagogiques développés bénévolement. Cette valorisation discursive du don de soi rend **doublement invisible** la surcharge : d'une part parce qu'elle n'est pas comptabilisée, d'autre part parce qu'elle est valorisée comme preuve de qualité professionnelle.

Les conséquences du déni temporel : quand l'impossible devient normatif

Cette invisibilité du temps réel produit des effets concrets sur la qualité du travail et la santé des acteurs. Mais ces effets eux-mêmes tendent à être fragmentés, individualisés, psychologisés plutôt que reliés à leurs causes structurelles.

Un enseignant épuisé par une charge de travail réelle dépassant les heures prescrites sera diagnostiqué comme « manquant de résilience ». Une équipe d'établissement dysfonctionnelle, incapable de construire une logique collective faute de temps, sera décrite

comme « manquant de cohésion ». Une inégalité flagrante entre établissements riches en temps collectif organisé et établissements pauvres en tel sera naturalisée comme différence de « contexte ».

Ce qui demeure invisible, c'est le fait qu'on demande aux établissements de fonctionner simultanément selon deux logiques incompatibles. L'établissement A dispose du temps (concerté, volontaire, généralement bien rémunéré par la satisfaction collective) pour devenir une organisation. L'établissement B est sommé de fonctionner selon le modèle manufacturier qui, une fois appliqué scrupuleusement, génère une somme isolée de salles de classe sans cohérence. **Et c'est précisément dans ce dernier établissement qu'on demande souvent les plus grands changements pédagogiques.**

Une tension irrésolue : temps prescrit, temps réel, temps possible

Ce que cette exploration révèle, c'est une **tension fondamentale non résolue** entre trois conceptions du temps scolaire :

Le **temps prescrit** (18 ou 24 heures selon la catégorie) fonctionne comme une fiction utile administrativement. Elle permet de compter, de répartir les ressources, de fixer les carrières. Mais elle occulte systématiquement le temps réel.

Le **temps réel** (44 heures en moyenne) existe, est mesuré ponctuellement par la recherche, mais reste sans statut institutionnel. Il ne sert pas de base à la rémunération, aux négociations, aux réformes. Il demeure dans une sorte de pénombre gérée tacitement.

Le **temps possible**—celui qu'il faudrait pour faire fonctionner vraiment une organisation cohérente, avec vrai travail d'équipe, vraie formation continue, vraie continuité pédagogique—ne figure nulle part dans les débats publics. Les rares établissements qui s'en rapprochent le font par surcharge volontaire ou par absorption d'autres fonctions.

Reconnaître cette matérialité temporelle, c'est admettre qu'on **demande à l'école de fonctionner selon un modèle théoriquement incohérent**. On prescrit des heures réduites tout en attendant un fonctionnement organisationnel sophistiqué. On valorise l'engagement volontaire tout en niant la surcharge qu'il engendre. On attend de l'équipe pédagogique une cohérence qu'on ne lui donne pas le temps d'instaurer.

Cette tension n'est pas **résolue** mais **gérée**, différemment selon les contextes. Les établissements privilégiés la gèrent par accumulation de ressources volontaires et par une forte culture organisationnelle. Les établissements fragiles la gèrent par démission ou par crises. **En aucun cas elle n'est explicitement affrontée comme problème.**

SECTION V : LES RESSOURCES HUMAINES INVISIBILISÉES— HIÉRARCHIES DE VISIBILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Les enseignants titulaires : mesure inégale d'une fuite croissante

L'hémorragie enseignante en France est documentée, mais elle se manifeste de manières fractionnées qui rendent difficile une vision unifiée. Les chiffres existent, mais ils sont

comptabilisés dans des catégories distinctes qui fragmentent la perception du phénomène global.

Les démissions officielles se sont multipliées par 3 en dix ans selon le SNES (2023). Les ruptures conventionnelles connaissent une augmentation de 500% depuis leur création juridique. Les demandes de disponibilité augmentent de 40% en 5 ans. Les reconversions professionnelles s'accroissent. Les demandes de mutation externe progressent.

Chacune de ces catégories est comptabilisée séparément. Un enseignant qui demande une disponibilité n'est pas enregistré de la même façon qu'un enseignant qui démissionne. Un enseignant en rupture conventionnelle figure dans un registre distinct de celui en mutation. Cette fragmentation administrative empêche de voir l'hémorragie globale. **On peut dire que « les démissions augmentent » tout en occultant que « le métier devient impossible » pour une fraction croissante.** La seconde formulation supposerait une reconnaissance systémique; la première permet de gérer un problème catégoriel.

Les témoignages recueillis par Lantheaume (2023) convergent sur les causes: surcharge de travail, manque de reconnaissance sociale, salaires insuffisants par rapport à la complexité de la tâche, conditions matérielles dégradées, violence quotidienne normalisée. **Ces causes structurelles sont systématiquement euphémisées en « défis » ou « difficultés passagères »** dans le discours officiel. Le « défi du recrutement », le « défi de l'attractivité » transforment un problème de viabilité du métier en problème de communication ou de marketing institutionnel.

Les personnels invisibles : AESH, AED, agents

Au-delà des enseignants titulaires, l'école fonctionne grâce à une multitude de personnels dont l'existence même reste largement en retrait du discours éducatif dominant. Ces personnels exercent des fonctions essentielles, sans lesquels l'école s'effondrerait immédiatement, et pourtant ils organisent rarement les débats sur la qualité ou l'efficacité du système.

Les AESH (Accompagnants d'élèves en situation de handicap) constituent une main-d'œuvre de quelque 125 000 personnes selon le ministère (2023). Leur situation condense plusieurs dimensions de l'invisibilisation:

- Salaire: 800€ par mois en moyenne, parmi les plus bas de la fonction publique
- Formation: 60 heures en moyenne, largement insuffisante pour les tâches concrètes
- Statut: pas de statut de fonctionnaire, contrats courts, pas de carrière
- Composition: 93% de femmes, révélant une dimension de genre souvent inanalysée
- Conditions: 75% en temps partiel imposé, sans choix réel

L'école inclusive est proclamée priorité nationale. **Or, ceux qui la rendent matériellement possible sont maintenus dans une précarité extrême.** Cette contradiction demeure

largement non énoncée. Les rapports institutionnels parlent d'« inclusion » sans interroger les conditions dans lesquelles elle se produit.

Les AED (Assistants d'éducation), estimés à 50 000, occupent une position distincte mais tout aussi précaire:

- Souvent étudiants cherchant un financement
- Gestion de la vie scolaire dans des conditions de stress permanent
- Rémunération au SMIC, sans perspective de carrière
- Responsabilités importantes (surveillance, discipline, premiers secours) sans formation proportionnée

Les agents d'entretien, de cantine, d'administration, estimés à 100 000, constituent un troisième niveau de cette armée de précaires. Leur travail demeure invisible jusqu'à son absence: quand les toilettes ne sont pas nettoyées, quand la cantine ne fonctionne pas, quand l'administration administrative s'enraye.

Les mécanismes de cette invisibilisation

Pourquoi ces personnels restent-ils structurellement invisibilisés dans les débats sur la qualité éducative?

D'abord, par une distinction hiérarchique non dite. Les enseignants titulaires sont censés incarner « l'école ». Les autres sont des « soutiens », des « appuis », des « ressources ». Cette distinction linguistique marque une hiérarchie: le cœur du système scolaire, c'est l'enseignement; le reste, c'est de la gestion. Mais cette hiérarchie n'est pas arguée; elle est simplement pratiquée. Elle structure la prise de parole dans les réunions, l'accès aux ressources, la reconnaissance professionnelle.

Ensuite, par la fragmentation contractuelle. Les AESH relèvent d'un type de contrat distinct, les AED d'un autre, les agents de la fonction publique ou de prestataires externes. Cette fragmentation contractuelle crée des populations administrativement disjointes, sans perspective d'harmonisation. Un AESH ne peut pas devenir enseignant sans passer un concours externe; il n'existe pas de carrière progressive. **Cette absence de perspective de mobilité sociale crée une classe de précaires stabilisée.**

Troisièmement, par l'externalization progressive. Certaines fonctions autrefois assurées par des personnels de l'établissement sont progressivement confiées à des prestataires externes: nettoyage, cantine, entretien. Cela réduit la visibilité de ces fonctions: ce ne sont plus des « agents de l'école » mais des « prestataires ». La précarité s'en trouve amplifiée (salaires encore plus bas, moins d'avantages sociaux) tandis que la responsabilité institutionnelle s'en trouve diluée.

Quatrièmement, par la concentration des effets en REP et REP+. La précarité des AESH, des AED, des agents est plus concentrée dans les établissements en difficulté, où l'on en a pourtant davantage besoin. Ces établissements connaissent un turn-over catastrophique, une

dégradation rapide des conditions, une accumulation de tâches impossibles. **Les ressources humaines censées soutenir ces établissements y sont les plus précaires et les plus instables.** C'est une forme inverse de « justice distributive »: on donne les conditions de travail les plus difficiles aux personnels les plus fragiles.

L'exploitation genrée comme angle mort systématique

Un aspect particulièrement révélateur mérite attention: la dimension genrée de cette précarité. Les AESH sont à 93% des femmes. Les AED, de même. Les agents de cantine, de nettoyage, largement féminisés. **Cette concentration massive de femmes dans les emplois les plus précaires, les plus invisibles, les moins valorisés, ne figure pratiquement jamais dans les débats sur l'égalité à l'école.**

Il existe un large corpus de recherches sur l'égalité entre filles et garçons à l'école: accès aux disciplines STEM, stéréotypes de genre, sexisme dans les interactions pédagogiques. Ces enjeux sont importants. **Or, la hiérarchie genrée la plus visible, la plus structurelle, celle qui reproduit quotidiennement l'inégalité dans les rapports de travail, demeure largement non analysée.**

Une AESH accompagnant une élève en situation de handicap en primaire subit le double effet: elle est femme, donc statistiquement moins bien payée que si elle était homme; elle est accompagnante, donc structurellement précaire. Elle travaille souvent en lien direct avec des enfants, ce qui suppose de l'affectivité, de la patience—des qualités valorisées discursivement mais pas rémunérées. **Cette configuration—travail féminisé, affectif, invisible, précaire—structure en creux la reproduction des inégalités dans l'école.**

La question de la responsabilité institutionnelle : qui décide, qui bénéficie?

Un dernier point mérite examen: la distribution des responsabilités pour l'exploitation de ces personnels. Personne, formellement, n'a « choisi » que les AESH gagnent 800€. Le ministère, responsable des politiques salariales, ne peut pas augmenter les salaires sans enveloppe budgétaire. Les collectivités territoriales responsables du recrutement font face à des contraintes budgétaires. Les établissements recrutent les candidats disponibles au prix proposé.

Chacun peut donc se situer comme simple gestionnaire de contraintes, plutôt que comme décideur. Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas d'inégalité scandaleuse; cela signifie que l'inégalité est **structurellement reproductible** précisément parce que chacun peut se présenter comme soumis à des contraintes.

Pourtant, des choix sont bien faits. Certains pays—la Finlande par exemple—rémunèrent significativement mieux les personnels de soutien scolaire. Cela exige des budgets différents, des priorités différentes. **La question n'est donc pas « est-ce possible? » mais « quels arbitrages entre ressources sont acceptables? »** Et cette question politique demeure largement invisibilisée sous le poids des contraintes administratives invoquées.

Ouverture : visibiliser sans dramatiser

Reconnaître l'invisibilisation des personnels précaires de l'école ne suppose pas de trouver des « responsables » à condamner. Cela suppose de voir comment une organisation fragmentée, avec responsabilités distribuées, budgets distincts, contrats hétérogènes, **produit conjointement une exploitation invisible**.

C'est précisément parce que tout le monde gère sa partie du système qu'aucun ne voit le tout. Les AESH méritent une visibilité égale à celle des enseignants dans les débats sur la qualité éducative, non par « culpabilisation » morale, mais parce que la qualité de l'accompagnement des élèves en situation de handicap dépend massivement de leur statut et de leurs conditions de travail. Les AED méritent une reconnaissance professionnelle et un statut stabilisé, non par « compassion », mais parce qu'ils assurent une fonction pédagogique réelle même s'elle n'est pas nommée comme telle.

Voir cette matérialité de la précarité c'est donc aussi se poser une question pour l'école elle-même : comment penser l'égalité quand on produit structurellement, quotidiennement, l'inégalité dans les relations de travail ?

VI : LE CLIMAT SCOLAIRE COMME PRISME ET COMME ÉCRAN— QUAND LA VIOLENCE DEVIENT INVISIBLE

Le simulacre pédagogique : une violence première, souvent inaperçue

Avant même de parler des violences explicites qui saturent les rapports institutionnels sur le « climat scolaire »—violences physiques, harcèlement, agressions—il existe une violence plus fondamentale, structurellement moins visible: celle du simulacre pédagogique lui-même.

L'école repose sur une artificialité constitutive. On demande à des enfants, à des adolescents, de se tenir dans des positions prescrites, de respecter des horaires qui ne correspondent pas à leurs rythmes biologiques, d'apprendre des contenus sélectionnés selon une logique qui remonte aux XIX^e siècle, d'accepter une évaluation constante de leur valeur. **Cette artificialité n'est pas un défaut passager. C'est la condition même d'existence du système.**

Or, cette condition ne peut pas être énoncée explicitement sans risquer d'effondrer l'édifice. On ne peut pas dire aux élèves : « Vous êtes ici parce que nous avons décidé qu'à votre âge, vous deviez être assis pendant 7 heures pour apprendre ce que nous avons décidé que vous deviez apprendre, évalué selon des critères que vous n'avez pas choisis, dans un horaire qui ignore vos besoins biologiques. » Dire cela, c'est rendre visible l'arbitraire. C'est inviter à la question : pourquoi?

Cette invisibilité de l'artifice n'est donc pas une lacune du système, mais sa condition de viabilité. Tant que l'artificialité reste inénoncée, elle peut fonctionner comme « naturelle ». L'instant où elle devient visible, elle devient potentiellement insoutenable.

Pour les élèves, cette artificialité produit une forme particulière de violence : celle de l'impossible conformité. On exige l'immobilité alors qu'on demande aussi la participation

active. On exige le silence tout en valorisant la prise de parole. On valorise l'autonomie tout en prescrivant précisément ce qu'il faut faire. **Ces contradictions ne peuvent pas être résolues; elles peuvent seulement être supportées, intériorisées.**

Les agressions quotidiennes : entre fragmentation et psychologisation

Une autre manifestation de cette violence prend forme dans ce que les rapports institutionnels désignent comme des « incivilités » ou des « violences scolaires ». Ces phénomènes sont effectivement documentés. Le CNESTO (2023) rapporte que 25% des élèves ressentent des symptômes d'anxiété liés à l'école. Les chiffres sur le harcèlement, l'intimidation, les violences physiques existent.

Pourtant, le traitement discursif de ces phénomènes tend à les fragmenter, les psychologiser, les individualiser.

Un élève qui en agresse un autre : cela devient un problème de « compétences sociales insuffisantes » ou de « gestion des émotions défaillante ». Une accumulation d'agressions dans un établissement : cela devient un problème de « climat » à améliorer par des programmes de « bienveillance ». Un jeune qui devient phobique de l'école : cela devient un trouble psychologique à traiter par un suivi pédopsychologique.

Or, chacune de ces reformulations opère un déplacement analytique. Elle transforme un symptôme qui pourrait être collectif, systémique, structural, en problème individuel. Cela ne signifie pas que les troubles psychologiques n'existent pas. Cela signifie que l'on peut traiter un symptôme individuel tout en ignorant ce qui le produit collectivement.

La fabrique du consensus : enquêtes de satisfaction et illusoires résolutions

Parallèlement à cette psychologisation, s'est développée une industrie de la mesure du « climat scolaire ». Les établissements lancent régulièrement des enquêtes : vous sentez-vous en sécurité? Avez-vous des amis? Respectez-vous les règles?

Ces enquêtes produisent des résultats souvent paradoxaux. Un établissement peut afficher un « climat moyen à positif » selon ses enquêtes internes tout en connaissant des incidents violents récurrents, des élèves qui demandent un changement d'établissement, des enseignants qui demandent une mutation. **Ces paradoxes révèlent que « climat » n'est pas une mesure de la qualité réelle de la vie scolaire, mais une catégorie administrative qui segmente le réel en dimensions mesurables.**

Le questionnaire demande : « Y a-t-il du respect entre les élèves? » Les réponses sont souvent polarisées. Les élèves issus de milieux favorisés, habitués à répondre à des questionnaires, dont les parents incitent au respect des règles, tendent à répondre positivement. Les autres tendent à répondre négativement ou à refuser le jeu du questionnaire.

Or, ces données agglomérées produisent une moyenne qui occulte les variations. Un établissement peut avoir 60% de réponses positives tout en étant le lieu d'une violence quotidienne normalisée simplement parce que 40% des élèves ont intériorisé que « c'est comme ça ».

L'insécurité ontologique : quand le doute de soi devient norme

Une dimension encore moins visible de cette violence concerne ce qu'on pourrait appeler l'insécurité ontologique : le doute systématique que l'école instille chez l'élève sur sa propre valeur.

Cela commence tôt. Les « bons élèves » sont nommés comme tels; les autres reçoivent des retours qui les marginalisent. Cette différenciation s'accumule: notes, classements, appréciations, orientations. **À la fin du collège, l'identité académique est largement fixée.** Les enfants de familles favorisées qui ont eu la chance de réussir tôt se vivent comme « bons » même s'ils rencontrent des difficultés. Les autres se sont construit une identité d'incompétence qui les suivra.

Ce n'est pas de la « malveillance » de la part des enseignants. C'est la logique même du système : évaluer constamment, différencier, orienter. Mais cette logique produit une violence symbolique puissante: l'internalisation du doute de soi.

Plus grave encore: ceux qui résistent à cette internalisation, qui refusent le classement, qui contredisent les enseignants, qui affichent un doute émancipateur plutôt que débilisant, sont souvent reclassés comme « difficiles » ou « agressifs ». **La rébellion face à une hiérarchie injuste est pathologisée comme symptôme de trouble du comportement.**

Les résistances au simulacre : quand la violence devient visible

Ces dernières années, notamment depuis la crise du Covid, se multiplient des formes de résistance au simulacre pédagogique lui-même. Absentéisme croissant, refus d'engagement scolaire, décrochage, mutismes sélectifs: ces phénomènes augmentent, particulièrement chez les élèves de REP et REP+.

Le discours institutionnel les interprète comme des « défaillances » individuelles ou familiales. Les élèves décrochent parce qu'ils « manquent de motivation » ou parce que les familles « ne soutiennent pas la scolarité ». Mais une autre lecture est possible : ces formes de non-engagement pourraient être une réaction rationnelle face à un système qui ne propose rien que le simulacre.

Pour un adolescent issu de quartiers populaires, dont les perspectives d'orientation sont réduites, dont l'expérience quotidienne le traite comme incompétent depuis des années, dont l'école n'offre aucune vraie voie d'accès aux ressources, **refuser le jeu pédagogique peut être un choix cohérent plutôt qu'une pathologie.**

Cette interprétation ne le reconforte pas. Elle le rend moins blâmable. Elle suggère que **la solution n'est pas psychologisée (« il faut traiter sa démotivation ») mais systémique (« il faut transformer ce qui n'offre rien à offrir »).**

Le douleur comme substrat occulte

Ce que toutes ces violences—du simulacre, des microagressions quotidiennes, de l'insécurité ontologique, de la résistance—partagent, c'est qu'elles reposent sur un substrat commun : la **douleur**. Pas toujours physique. Souvent psychique.

Le CNESCO (2023) rapporte que 25% des élèves ressentent de l'anxiété liée à l'école. Mais d'autres enquêtes suggèrent que ce chiffre pourrait être plus élevé si on interrogeait autrement. Une enquête auprès de lycéens révélait que 60% considéraient l'école comme source de stress significatif. **Or, cette douleur à grande échelle reste largement non-nommée dans les débats publics sur la qualité éducative.**

Elle s'énonce, quand elle s'énonce, en termes sanitaires (« problèmes de santé mentale ») plutôt qu'en termes structurels. On lance donc des programs de « mindfulness » ou des espaces d'écoute psychologique. Ce ne sont pas des solutions mauvaises en soi; elles reconnaissent que la souffrance existe. **Mais elles ne transforment pas ce qui la produit.**

Un élève qui apprend la méditation pleine conscience tout en restant 7 heures assis dans une classe surchargée, notée constamment, classée socialement, reçoit un message paradoxal: « Ta souffrance est personnelle; c'est à toi de l'apprendre à gérer. Le système lui-même n'est pas en cause. »

Ouverture : du climat comme prisme au climat comme écran

Le prisme du « climat scolaire » a produit une amélioration incontestable en certains lieux. Des établissements qui ont investi sérieusement dans des politiques de réduction de la violence, d'amélioration des relations, de construction de liens ont vu des changements. **Ce prisme n'est donc pas dépourvu d'utilité.**

Pourtant, il fonctionne aussi comme écran. En concentrant l'attention sur le « climat »—mesurable, apparent, améliorable par des aménagements—on peut laisser intacts les éléments plus structurels qui produisent la violence quotidienne: l'évaluation constante, la hiérarchie rigide, l'absence de voie crédible pour certains élèves, l'artificialité du simulacre.

Un établissement peut avoir un excellent « climat scolaire » mesuré par questionnaire, des espaces verts aménagés, des salons de détente pour les professeurs, des programs de bienveillance systématiquement déployés, **et continuer à produire la violence du tri social systématique qui sélectionne les gagnants et prépare les perdants.**

Reconnaître cette matérialité de la violence—pas seulement ses manifestations explicites mais sa production structurelle—exige donc de ne pas se contenter de mesurer le climat. Cela exige de s'interroger sur ce qui, dans l'organisation même de l'école, produit inévitablement de la souffrance, du doute de soi, de la résistance, et finalement de la fuite.

SECTION VII : L'EXODE SILENCIEUX—QUAND LA FUITE DEVIENT SYMPTÔME SYSTÉMIQUE

Des départs qui s'accumulent sans être nommés ensemble

Le phénomène existe mais se manifeste de façons suffisamment fragmentées pour rester largement impensé comme totalité. Les enseignants qui demandent leur mutation augmentent. Les élèves qui décrochent progressent. Les familles qui basculent vers l'école privée s'accroissent. Les demandes de disponibilité grimpent. Les reconversions professionnelles se

multiplient. **Chacun de ces mouvements est documenté séparément, mais rarement agrégés en image d'une crise d'ampleur.**

Les chiffres, quand on les rassemble, forment un portrait alarmant. Selon le SNES (2023), les démissions officielles ont été multipliées par 3 en dix ans. Les ruptures conventionnelles connaissent une augmentation de 500% depuis leur introduction. Les demandes de mutation externe progressent. Les études qualitatives montrent une fatigue endémique, un sentiment d'impossibilité qui s'est cristallisé.

Pourtant, le discours officiel parle de « défis d'attractivité » plutôt que de « crise existentielle du métier ». Ces deux formulations ne décrivent pas le même problème. La première suppose que la solution est communicationnelle (mieux expliquer l'intérêt du métier). La seconde suppose que le problème est structurel (le métier est devenu viable seulement pour une fraction décroissante).

Le Covid comme révélateur et comme alibi

L'année 2020 marque un point de bifurcation. Le confinement des écoles, puis le retour chaotique, ont produit une visibilité soudaine de réalités jusqu'alors gérées silencieusement. Les familles, contraintes à l'enseignement à domicile, découvrent la réalité du travail pédagogique. Les enseignants, libérés du cadre institutionnel, se voient offrir une respiration temporaire. Les élèves connaissent une expérience alternative, même si elle était techniquement défailante.

Or, ce moment de visibilité accrue a été progressivement réabsorbé dans une narration qui l'efface.

Le retour à l'école est devenu un retour « après » le Covid, comme si le Covid était l'événement perturbateur et que l'école elle-même était stable avant. Mais cette narration occulte une possibilité alternative: le Covid a révélé des fragilités structurelles qui existaient déjà. Les défaillances de l'enseignement à distance n'étaient pas propres au Covid; elles reflétaient une absence chronique d'investissement dans les infrastructures numériques. L'épuisement des enseignants pendant le confinement n'était pas nouveau; il s'était juste manifesté de façon visible. La dégradation des apprentissages chez les élèves des quartiers populaires n'était pas due au Covid; elle exprimait des inégalités matérielles préexistantes qui le confinement avait amplifiées.

Progressivement, le Covid est devenu un alibi parfait. On peut dire : « Depuis 2020, nous avons eu du mal à nous remettre. » Cette formulation permet de reconnaître que quelque chose ne va pas, tout en créant une temporalité qui localise le problème dans un événement externe. Si le problème vient du Covid, alors la solution est d'attendre que ses « séquelles » disparaissent. Le système lui-même n'est pas en cause; il souffre simplement des conséquences d'une perturbation.

Cette narration occulte donc une question plus inconfortable: si le système était aussi fragile qu'une perturbation externe pouvait le déstabiliser, n'était-il déjà pas en crise?

La fragmentation des fuites : quand l'hémorragie devient invisible par dispersion

L'une des raisons pour lesquelles cette fuite généralisée reste largement invisible tient à sa **forme fragmentée**. Elle n'apparaît nulle part comme totalité.

Les démissions apparaissent dans les statistiques ministérielles, mais regroupées avec d'autres phénomènes de sortie du métier (mutations, disponibilités). Les ruptures conventionnelles figurent dans les rapports syndicaux, mais souvent sans les mettre en lien direct avec les démissions. Les demandes de mutation externe ne sont pas systématiquement reliées à un diagnostic global. Les décrochages scolaires sont comptabilisés par académie, rarement agrégés nationalement. Les flux vers l'école privée sont mesurés mais non articulés aux problèmes de l'école publique.

Cette fragmentation administrative empêche une vision systémique. Il devient possible de dire : « Les démissions restent limitées » tout en omettant que si on y ajoute les ruptures conventionnelles, les disponibilités, les mutations, on voit une fuite massive. Un chiffre isolé peut paraître gérable; une totalité aurait force d'urgence.

Au-delà du Covid : les causes structurelles de la fuite

À mesure que s'éloignent les moments aigus de la crise sanitaire, le discours du Covid comme explication unique devrait s'affaiblir. Or il persiste. Car le reconnaître pleinement—que les fuites persistent, que la crise s'approfondit, que l'école se fragmente—impliquerait des transformations massives.

Les causes réelles de la fuite, documentées par la recherche (Lantheaume 2023, Barrère 2022), convergent: surcharge de travail, manque de reconnaissance sociale, stagnation salariale, dégradation des conditions matérielles, violence quotidienne normalisée, perte de sens professionnel.

Or, chacune de ces causes relève de domaines distincts de responsabilité. Les salaires relèvent du gouvernement. Les conditions matérielles relèvent des collectivités territoriales. La reconnaissance sociale relève d'une dynamique culturelle plus large. Les violences relèvent de la société elle-même. **Aucun acteur unique ne peut résoudre le problème, donc chacun peut prétendre faire sa part tout en ignorant le tout.**

Les syndicats négocient sur le salaire, sans réussir à obtenir de gains significatifs. Les recteurs lancent des programs de « bien-être enseignant » qui, tout utiles qu'ils soient, ne transforment rien aux structures. Les ministres successifs proclament que « les enseignants sont l'avenir » tout en réduisant les moyens d'attirer des candidats. **Ces actions disjointes ne répondent pas à la question fondamentale : comment continue-t-on à faire fonctionner un système dont on sait, chiffres à l'appui, qu'il devient invivable pour une fraction croissante?**

L'accélération invisible : où la fuite devient cascade

Un phénomène inquiétant s'ajoute à cela: la fuite tend à s'accélérer par un effet de cascade.

Quand suffisamment d'enseignants expérimentés partent, les conditions de travail pour ceux qui restent se détériorent. Il faut embaucher en urgence, parfois en remplaçants non titulaires. La cohésion d'équipe se réduit. Les inégalités de pédagogie s'amplifient. Les élèves ressentent cette instabilité. Les parents de ceux qui « réussissent » accélèrent leur vers le privé ou les établissements favorisés. **Les établissements en difficulté connaissent une déstabilisation progressive.**

Ce phénomène est particulièrement brutal dans certains REP+ où le turn-over atteint des niveaux critiques. Certains collèges ont vu le nombre de professeurs différents augmenter dramatiquement, créant une situation où chaque année, 30 à 40% de l'équipe change. **Pour les élèves, c'est vivre dans une école en constant renouvellement, sans continuité relationnelle, sans confiance dans une stabilité.**

Les élèves qui s'échappent : du décrochage comme acte de lucidité

Une forme de fuite particulièrement révélatrice concerne les élèves eux-mêmes. Le décrochage scolaire progresse, particulièrement dans les établissements en difficulté. Mais le discours qui l'accompagne tend à l'individualiser: l'élève « manque de motivation », « n'a pas le soutien familial », « souffre de troubles d'apprentissage ».

Une autre lecture est possible. Pour un adolescent issu de milieu populaire, dont l'expérience scolaire a été 10 ans d'une progression lente vers l'impasse—orienté au fur et à mesure vers les filières de relégation, traité comme incompetent, exclu des savoirs valorisés—décrocher peut être un acte de lucidité. Continuer à investir l'école, c'est continuer à croire qu'elle offre une voie. Mais si cette voie reste fermée malgré les efforts, alors désinvestir devient rationnel.

Cela ne rend pas la fuite moins pénible, mais elle la rend moins « pathologique ».

Les familles qui partent : quand la confiance se brise

Un dernier mouvement de fuite concerne les familles qui basculent vers l'école privée. Les statistiques montrent une accélération: le secteur privé gagne des élèves chaque année, particulièrement dans les grandes métropoles.

Le discours officiel tendrait à dire que c'est un choix de « liberté pédagogique ». Mais il faut aussi interroger ce que ce choix révèle: une rupture de confiance dans l'école publique. Les familles qui ont les moyens financiers et culturels de quitter l'école publique le font, renforçant la fragmentation socioéconomique. **Cela produit un système où l'école publique reçoit une concentration progressive d'élèves des milieux moins favorisés, tandis que ceux ayant des ressources s'échappent.**

Cette fragmentation amplifie les inégalités. L'école publique qui se vide de sa base de soutien social—les familles favorisées qui auraient pu servir de relais, d'intercesseurs, de défenseurs—perd aussi une ressource cruciale pour maintenir une cohésion minimale.

Ouverture : la fuite comme symptôme

Voir la fuite généralisée—des enseignants, des élèves, des familles—comme un symptôme systémique plutôt que comme collection de phénomènes individuels change la façon de poser le problème.

Ce ne sont pas les individus qui « manquent de résilience » ou de « motivation ». C'est le système qui engendre massivement la fuite. **Et la fuite elle-même devient un mécanisme d'aggravation.** Plus les gens fuient, plus les conditions se dégradent pour ceux qui restent. Plus les conditions se dégradent, plus la fuite s'accélère.

Le Covid n'a pas créé cette dynamique; il l'a accélérée en la rendant temporairement visible. Maintenant que la narration du Covid s'essouffle, **la question inévitable resurgit: un système qui provoque une fuite massive est-il encore viable? Et que signifie la persistance de cette fuite malgré des proclamations continues de réforme?**

Ces questions demandent des réponses qui ne relèvent pas seulement de la pédagogie ou du bien-être, mais de choix politiques fondamentaux sur ce qu'on est prêt à investir, sur qui on priorise, sur ce qu'on accepte comme acceptable.

CONCLUSION : VERS LA MATÉRIALITÉ—INTÉGRER CE QUI A ÉTÉ FRAGMENTÉ

L'entrecroisement des invisibilités

Ce chapitre a exploré comment la matérialité de l'école—les corps, les temps, les bâtiments, les ressources humaines, la violence quotidienne—demeure largement fragmentée dans le discours éducatif, non pas par une volonté centralisée mais par la structure même de comment les problèmes sont organisés administrativement et discursivement.

Ces fragments sont cependant profondément interconnectés. **La fatigue physique des enseignants relève aussi du temps de travail non reconnu.** Le corps contraint des élèves relève aussi de l'infrastructure scolaire inadéquate ET du temps pédagogique prescrit. L'invisibilisation des AESH relève aussi du bien-être de l'établissement—on peut paraître bienveillant sans reconnaître ceux qui font le travail. La fuite des enseignants relève aussi du climat scolaire dégradé par la violence structurelle du système.

Chacune de ces dimensions aurait pu être énoncée à partir des autres. Un même problème—le dysfonctionnement d'un établissement—peut se lire comme problème de bien-être insuffisant, comme problème d'infrastructure inadéquate, comme problème de temps réel excessif, comme problème de précarité des personnels, comme problème de violence normalisée, comme symptôme d'une fuite en cours.

Ce qui les unit, c'est qu'elles relèvent toutes de la **matérialité de l'école**—cette réalité incarnée, spatiale, temporelle, concrètement vécue, qui demeure largement absente du discours de pilotage institutionnel.

Le prix du déni : ce que l'invisibilité coûte réellement

Reconnaître cette matérialité n'est pas une question académique. C'est une question d'efficacité et de justice.

D'un point de vue d'efficacité. Les études en ergonomie, en psychologie de l'environnement, en sociologie montrent que la qualité des apprentissages dépend massivement de ces conditions matérielles. Un bâtiment dégradé produit des apprentissages dégradés—pas seulement par l'insuffisance de ressources, mais par ce que l'environnement *enseigne* aux élèves (« vous valez ce que valent ces murs »). Des temps de travail impossibles produisent de la pédagogie de faible qualité—pas par manque de compétence des enseignants, mais par impossibilité matérielle de faire autrement. Des ressources humaines précaires produisent de l'instabilité systémique qui nuit à tous.

Cela signifie que **nombreuses des « difficultés pédagogiques » diagnostiquées pourraient être largement atténuées par des transformations matérielles**. Mais tant qu'on reste dans le registre du bien-être, de la formation, des méthodes pédagogiques, on ignore les leviers les plus puissants.

D'un point de vue de justice. Cette invisibilisation de la matérialité reproduit une injustice fondamentale. Les élèves des milieux favorisés fréquentent des écoles bien entretenues, avec des ratios d'encadrement plus faibles, dans des environnements qui leur disent qu'ils « valent la peine ». Les élèves des milieux populaires fréquentent des écoles dégradées, avec des enseignants épuisés, dans un environnement qui les traite comme des résidus. **Cette injustice spatiale et matérielle s'énonce rarement comme telle, ce qui la rend plus puissante.**

Pourquoi cette invisibilité persiste : l'économie politique du silence

Il est important de noter que cette invisibilisation n'est pas aléatoire. Elle répond à des logiques précises, même si elle n'est pas « volontaire ».

D'abord, **la reconnaissance de la matérialité entraînerait des coûts**. Reconnaître que les bâtiments sont inadéquats supposerait d'investir 20 milliards selon le Sénat (2016)—un coût politique massif. Reconnaître que les temps de travail réels dépassent les heures prescrites supposerait de revoir les salaires ou les effectifs—un coût aussi politique. Reconnaître la précarité des AESH supposerait de les statutariser, de les former, de les rémunérer décemment—un coût institutionnel.

Le bien-être, en revanche, fonctionne comme un problème sans coût massif. On peut lancer des programmes de bien-être, créer des espaces de parole, former à la bienveillance, tout cela avec des budgets gérables. **C'est donc un problème plus « soluble » administrativement.**

Ensuite, **l'invisibilisation de la matérialité protège certaines positions**. Si on reconnaît que l'école fonctionne sur un modèle manufacturier du XIX^e siècle incompatible avec les exigences modernes, il faudrait transformer cette organisation. Si on reconnaît que les bâtiments parlent de la valeur qu'on attribue à certains enfants, il faudrait transformer cette

inégalité. **Tant que ces réalités restent invisibilisées, on peut continuer à fonctionner selon les anciens modèles.**

L'école et ses contradictions irrésolues

Ce qui émerge d'une telle exploration, c'est que l'école française fonctionne sur la base de **contradictions irrésolues**, gérées silencieusement plutôt qu'affrontées:

Entre modèle manufacturier et modèle organisationnel. On demande à l'école de fonctionner comme des ateliers isolés (18h prescrites) mais aussi comme une organisation cohérente (conseils de classe, projets collectifs). Ces deux logiques coexistent sans jamais être explicitement choisis, générant une surcharge permanente.

Entre droit à l'éducation et tri social. L'école proclame l'égalité des chances mais organise systématiquement la sélection. Elle prétend ouvrir les voies mais en ferme massivement certaines. Cette contradiction s'énonce rarement; elle demeure structurelle.

Entre volonté pédagogique et conditions matérielles impossibles. On demande de la différenciation pédagogique dans des classes de 35 élèves. On demande de l'inclusion scolaire sans ressources d'accompagnement. On demande de l'innovation numérique dans des bâtiments sans électricité fonctionnelle.

Entre reconnaissance du bien-être et refus des transformations structurelles. On « reconnaît » la souffrance des acteurs tout en refusant de transformer ce qui la produit. On écoute la souffrance, on la valide, on l'accompagne... mais pas ce qui l'a créée.

Ces contradictions ne sont pas des accidents. Elles sont probablement **inévitables** dans un système qui doit maintenir simultanément plusieurs fonctions en tension: transmission de savoirs ET tri social, égalité proclamée ET inégalités reproduites, modernité pédagogique ET infrastructure archaïque.

Le coût du non-changement : quand l'adaptation devient impossible

Une question se pose donc: jusqu'à quand ce système peut-il fonctionner en gérant silencieusement ces contradictions?

Les données suggèrent qu'on approche d'un point limite. Les fuites s'accroissent. Les conditions matérielles se dégradent. Les violences s'amplifient. La confiance se brise. Les inégalités se creusent. **Chacun de ces phénomènes relève de logiques fragmentées, gérées séparément, mais leur convergence crée une dynamique d'aggravation.**

Les réformes continuent—réforme de l'orientation, pacte enseignant, bien-être scolaire. Elles adressent des symptômes, parfois utilement. Mais elles ne transforment pas les structures qui génèrent les symptômes.

Il faut s'interroger: que se passerait-il si on acceptait d'affronter ces contradictions explicitement plutôt que de les gérer silencieusement? Cela impliquerait des choix politiques massifs. Choisir entre transmission et tri social (plutôt que de prétendre faire les deux). Reconnaître les limites matérielles et adapter les ambitions pédagogiques (plutôt que de

demander l'impossible). Investir massivement ou renoncer à certaines ambitions (plutôt que de bricoler avec des ressources insuffisantes).

Ces choix ne sont pas « techniques »; ils sont politiques. Ils relèvent de décisions collectives sur ce qu'on valorise, ce qu'on accepte, ce qu'on est prêt à financer.

Voir la matérialité : un acte de lucidité

Que signifie donc « voir la matérialité »? Ce n'est pas simplement faire l'inventaire des bâtiments dégradés ou de la précarité des personnels. C'est **reconnaître que l'école n'existe pas dans l'abstraction des idées pédagogiques, mais dans la concrétude des corps, des espaces, des temps, des ressources—et que cette concrétude produit des effets aussi puissants que n'importe quel curriculum officiel.**

Voir la matérialité, c'est aussi reconnaître que **les choix faits sur cette matérialité ne sont pas neutres.** Ce qu'on décide de financer ou de laisser dégradé, ce qu'on décide de prescrire ou de laisser invisible, ces choix distribuent l'avenir différemment selon qui on est.

Enfin, voir la matérialité c'est **admettre que nous-mêmes avons d'abord participé à cette invisibilisation.** Ce chapitre existe parce que, lors de nos explorations antérieures, nous avons nous-mêmes focalisé sur les mécanismes discursifs tout en laissant la matérialité en arrière-plan. Cette prise de conscience tardive est instructive: l'invisibilisation de la matérialité n'est pas qu'institutionnelle. Elle est aussi une tendance généralisée à abstraire, à théoriser, à distancier—la même que nous avons dû combattre en nous.

Ouverture : vers une école qui reconnaîtrait sa propre matérialité

Quelle serait une école qui affronterait enfin cette matérialité sans la fuir?

Ce ne serait pas seulement une école mieux financée, bien que ce soit une condition nécessaire. Ce serait une école qui **cesserait de se penser comme espace d'abstraction (où les corps, les temps, les espaces n'auraient pas d'importance)** et qui se penserait comme **espace incarné, réel, contradictoire.**

Une telle école reconnaîtrait que:

- Les corps des élèves et des enseignants ne sont pas des obstacles à la pédagogie, mais le substrat même de toute expérience d'apprentissage
- Le temps réel du travail, pas seulement le temps prescrit, doit être reconnu et rémunéré
- Les bâtiments parlent; leur dégradation enseigne autant que les curriculum
- Les ressources humaines précaires ne sont pas du « complément » mais du cœur du système
- La violence quotidienne n'est pas une question de « climat » à améliorer ponctuellement, mais un défi à affronter structurellement

Cela supposerait aussi d'accepter certaines limites. Si on reconnaît que les temps de travail sont réels et ont un coût, on ne peut pas demander à chacun d'ajouter indéfiniment des tâches. Si on reconnaît que les bâtiments sont des vecteurs pédagogiques puissants, on ne peut pas laisser certains se dégrader. Si on reconnaît que la précarité des ressources humaines produit de l'instabilité, on doit stabiliser ces emplois.

Ces transformations ne sont pas impossibles. D'autres pays les ont partiellement réalisées. Elles exigent des choix politiques clairs sur ce qu'on valorise et ce qu'on est prêt à payer.

La question qui s'impose donc au terme de ce chapitre n'est pas « comment voir la matérialité »—les données existent, elles sont disponibles. La question est: **sommes-nous collectivement prêts à transformer ce que nous voyons, maintenant que nous le voyons ?** Ou continuerons-nous à gérer ces invisibilités en attendant que la crise systémique nous y oblige ?

CHAPITRE 9 : L'HORIZON INVISIBLE—QUAND L'ANTHROPOCÈNE DEVIENT IMPENSABLE

Introduction : L'un des éléphants les plus invisibles

En 2025, 67% des jeunes de 18 à 24 ans déclarent regretter leurs choix d'orientation (OpinionWay/Edumapper, 2025). Ce chiffre vertigineux ne témoigne pas d'un simple problème d'information ou d'accompagnement. Il révèle quelque chose de plus fondamental : comment s'orienter quand l'horizon lui-même s'est reconfiguré ? Comment choisir une voie quand les destinations offertes correspondent à un monde que même l'État documente comme en transformation radicale ?

Le problème analytique est celui-ci : il existe un décalage structurel—non pas intentionnel mais produit par l'organisation même des institutions—entre ce que les appareils d'État documentent sur l'urgence écologique et les temporalités selon lesquelles fonctionne l'école. Ce décalage ne relève pas d'une volonté de dissimulation centralisée. Il procède plutôt de logiques institutionnelles qui se sont cristallisées sans jamais être explicitement choisies, et qui continuent de fonctionner selon leurs propres réflexes.

L'État français dispose de rapports détaillés : le Haut Conseil pour le climat, l'ADEME, le CNRS, le GIEC traduisent et documentent méthodiquement le franchissement des limites planétaires. Ces documents ne sont pas secrets ; ils sont publics. Six des neuf limites planétaires seraient franchies ou en passe de l'être. Le vocabulaire utilisé—urgence, irréversibilité, effondrement—est sans détour.

Or, ce même État pilote une école qui continue d'enseigner le "développement durable"—formulation qui préserve l'idée d'une croissance possible, simplement aménagée. Entre ces deux mondes (celui de l'État qui sait, celui de l'École qui enseigne), s'est installée une distance qui ne provient d'aucune malveillance identifiable. **Elle procède plutôt de mécanismes de fragmentation administrative, de logiques d'acteurs distincts, de cadres conceptuels qui ne communiquent pas.**

Ce chapitre explore l'un des éléphants les plus massifs du système éducatif français—avec la conscience que ce n'est qu'un parmi les autres, et que sa visibilité même exige une certaine humilité. L'horizon invisible de notre époque n'est pas un dysfonctionnement additionnel. C'est le point de convergence de tous les mécanismes d'invisibilisation analysés jusqu'ici : le tri social crée les élites et les non-élites face à la transition écologique. L'obsession pour les classements mesure des performances dans un système qu'il faudrait transformer. La ségrégation assigne différemment les générations selon leurs ressources pour affronter l'incertitude. Les conditions matérielles dégradées rendent physiquement difficile de penser l'alternative.

Nous nous interrogerons donc : comment l'école fonctionne-t-elle avec des horizons temporels différents de celui que la science documente ? Quels mécanismes transforment les alertes scientifiques en contenus scolaires édulcorés ? Comment un système forme-t-il des générations pour naviguer l'incertain tout en leur prescrivant des chemins tracés ? Et enfin,

quelles formes de résistance et de création émergent déjà aux marges, préfigurant peut-être une autre école pour un autre monde ?

Reconnaissons d'abord une limite méthodologique : l'urgence écologique est réelle. Nous ne réduisons pas les enjeux climatiques à un "éléphant discursif". Mais ce qui nous intéresse ici, c'est précisément comment cette réalité devient invisible, fragmentée, ou dépolitisée au sein du système scolaire—non par une conspiration, mais par des logiques institutionnelles qui produisent cette invisibilité en fonctionnant "normalement".

I : LE DÉCALAGE ENTRE LES SAVOIRS DE L'ÉTAT ET LES ENSEIGNEMENTS DE L'ÉCOLE

Ce que l'État documente : l'inventaire sans faux-fuyants

Pour mesurer l'ampleur du décalage, il faut d'abord examiner ce que l'État français sait, documente, reconnaît officiellement. Le concept des "neuf limites planétaires", développé par Johan Rockström et son équipe, est reconnu internationalement et repris dans les documents officiels français. Ces limites définissent les seuils à ne pas dépasser pour maintenir la Terre dans un état stable.

Selon les publications scientifiques disponibles, **six de ces neuf limites seraient déjà franchies ou en passe de l'être** : le changement climatique, l'érosion de la biodiversité, la perturbation des cycles biogéochimiques de l'azote et du phosphore, le changement d'usage des sols, la pollution chimique, et l'eau douce.

Le site gouvernemental notre-environnement.gouv.fr présente ces données. L'ADEME, le CNRS, l'INRAE documentent régulièrement l'ampleur des dépassements. Le Haut Conseil pour le climat, autorité indépendante créée en 2018, produit des rapports annuels. L'Office français de la biodiversité documente ce que la littérature scientifique appelle la "sixième extinction de masse".

Ce qui frappe dans cette documentation officielle, c'est l'utilisation d'un vocabulaire sans ambiguïté. Les termes "urgence", "irréversibilité", "effondrement" apparaissent dans les rapports scientifiques commandés ou validés par l'État. Le rapport du GIEC parle explicitement de "changements irréversibles" et de "risques d'effondrement" de certains écosystèmes. **Ces constats ne sont pas marginaux ou contestés : ils font consensus dans la communauté scientifique et sont assumés dans les documents officiels.**

Ce que l'École enseigne : une autre réalité

Or, face à ces constats documentés avec précision, le ministère de l'Éducation nationale a développé l'Éducation au Développement Durable (EDD), généralisée depuis 2004 et renforcée par plusieurs circulaires. L'appellation même pose question conceptuellement : comment peut-on parler de "développement durable" sur une planète aux ressources biophysiquement finies ?

L'analyse des programmes officiels révèle un décalage frappant. Le programme de Sciences de la Vie et de la Terre de Seconde aborde les "enjeux contemporains de la planète", mais le

terme "Anthropocène"—pourtant central dans la littérature scientifique—n'apparaît pas. Les "limites planétaires" ne sont pas mentionnées explicitement. Le programme parle de "gestion durable" des ressources, de "solutions" techniques, d'"adaptation". **Le vocabulaire de la rupture est absent.**

Les programmes d'Enseignement Moral et Civique traitent l'écologie de manière périphérique : elle y figure au même niveau que la sécurité routière ou la lutte contre le harcèlement. Les manuels scolaires montrent des éoliennes, des panneaux solaires, des gestes de tri, rarement les conséquences concrètes du dérèglement : sécheresses, inondations, disparitions d'espèces.

Comment s'opère ce décalage : plusieurs logiques entrecroisées

Ce décalage entre les savoirs documentés et les savoirs enseignés n'est pas accidentel. Mais il n'est probablement pas le résultat d'une conspiration centralisée non plus. Plusieurs mécanismes convergent :

La fragmentation disciplinaire découpe les savoirs sur l'environnement entre SVT, géographie, physique-chimie, SES. Un élève peut étudier le cycle du carbone sans faire le lien avec l'histoire économique. Cette fragmentation n'empêche pas de voir les problèmes, mais elle les atomise.

La temporalité des réformes : les programmes sont redessinés sur des cycles de plusieurs années. Or, la situation écologique s'accélère. Il existe un décalage inévitable entre la temporalité de la science (qui documente l'urgence) et celle des institutions (qui fonctionnent par cycles de réforme). C'est un problème structurel, pas une malveillance.

L'approche par les "éco-gestes" individualise les responsabilités. Les élèves apprennent à calculer leur empreinte carbone personnelle, à trier leurs déchets. Cette focalisation sur les comportements individuels occulte les dimensions structurelles, mais elle procède aussi d'une logique pédagogique qui cherche à rendre les enjeux "accessibles" plutôt que paralysants.

La présentation de solutions essentiellement techniques : les programmes mettent l'accent sur les énergies renouvelables, les véhicules électriques, l'agriculture de précision. Cette approche entretient peut-être l'illusion que l'innovation suffira, mais elle s'inscrit aussi dans une logique institutionnelle plus large : comment l'école peut-elle parler de transformation radicale sans se transformer elle-même radicalement ?

L'opération de traduction : du discours scientifique au discours scolaire

Ce qui unifie ces mécanismes, c'est une véritable **opération de traduction qui transforme systématiquement l'urgence en transition douce, la rupture en adaptation progressive, la catastrophe en défi gérable.** Voici comment cette traduction opère :

Les rapports scientifiques disent	Les programmes scolaires enseignent	L'effet produit
ANTHROPOCÈNE	Absent des programmes	Impossibilité de nommer l'époque

Les rapports scientifiques disent	Les programmes scolaires enseignent	L'effet produit
Limites planétaires (6/9 franchises)	"Enjeux environnementaux"	Minimisation de l'urgence
EFFONDREMENT / IRRÉVERSIBILITÉ	TRANSITION / ADAPTATION	La rupture devient changement progressif
URGENCE CLIMATIQUE	"Développement durable"	La catastrophe devient défi gérable
Système capitaliste destructeur	Quasi-absence du terme "capitalisme"	Naturalisation du modèle économique
Décroissance nécessaire	Croissance verte / Innovation	Maintien du paradigme de croissance
Responsabilités systémiques	Éco-gestes individuels	Individualisation des responsabilités
Rupture nécessaire	Gestion durable / Solutions techniques	L'illusion que petits ajustements suffiront
Vision systémique	Fragmentation disciplinaire	Impossibilité de comprendre la complexité
Conflits d'usage / Rapports de pouvoir	Consensus "tous concernés"	Dépolitisation des enjeux

L'effet cumulatif de ces glissements sémantiques est significatif : il rend littéralement impensable la nature réelle de la crise. Un élève peut parcourir toute sa scolarité sans jamais avoir entendu le mot "Anthropocène", sans connaître les limites planétaires, sans avoir été confronté à l'idée que le système économique actuel pose des questions existentielles. **Cette ignorance n'est pas un accident pédagogique—elle est le résultat de choix institutionnels répétés sur ce qui peut être dit et ce qui doit rester implicite.**

Mais reconnaissons : ces choix ne procèdent probablement pas d'une décision d'occulter. Ils résultent plutôt de l'interaction de plusieurs logiques : la nécessité pédagogique de rendre les contenus accessibles, la pression d'une architecture curriculaire construite avant que l'urgence ne s'impose avec cette clarté, l'absence de consensus sur ce que l'école devrait faire de ces enjeux. **Le système produit une invisibilisation sans qu'aucun acteur n'ait délibérément décidé de l'invisibiliser.**

Ouverture : une tension irrésolue entre deux temporalités

Il s'agit donc moins d'une "schizophrénie" intentionnelle que d'une **tension non résolue entre deux temporalités institutionnelles** : celle de l'État qui documente, celle de l'École qui

enseigne. Tant que cette tension restera non résolue, tant qu'elle sera gérée par des ajustements marginaux plutôt que par une véritable transformation curriculaire, l'horizon restera largement invisible pour la majorité des élèves.

La question devient alors : est-ce que le système éducatif peut se transformer assez rapidement pour répondre à une crise dont l'urgence ne cesse de s'intensifier ? Ou fonctionne-t-il selon des logiques institutionnelles trop rigides, trop ancrées, trop entrelacées avec d'autres mécanismes pour pouvoir se réinventer ?

II : FORMER POUR UN HORIZON QUI S'EST RECONFIGURÉ

Le paradoxe de l'orientation contemporaine

L'orientation scolaire fonctionne sur un modèle établi depuis le XIX^e siècle : identifier les aptitudes d'un jeune, les mettre en correspondance avec des professions disponibles, l'y diriger. Ce modèle "adéquationniste" repose sur une hypothèse implicite : l'avenir ressemble au passé, les métiers d'aujourd'hui existeront demain, les compétences qu'on valorise resteront pertinentes.

Or, cette hypothèse est en train de se désintégrer. Pas de façon apocalyptique ou délibérée, mais par simple incompatibilité entre les horizons temporels. Quand on oriente un jeune de 15 ans vers un métier, on suppose qu'à 25, 35, 45 ans, ce métier aura un sens. Mais quand les rapports scientifiques documentent une transformation radicale des conditions de vie et de production d'ici quelques décennies, cette supposition devient fragile.

Cela crée un paralysie particulière : l'école ne peut pas simplement "s'adapter" en changeant la liste des métiers valorisés. Car cela supposerait de reconnaître publiquement que le système de formation elle-même repose sur une temporalité devenue obsolète. Plus facile donc de continuer selon les anciens modèles, tout en ajoutant progressivement des modules sur les "métiers verts", la "transition écologique", la "résilience".

La fragmentation de la réponse institutionnelle

Plutôt qu'une transformation globale, l'école a produit une **fragmentation de réponses partielles** qui coexistent sans se contredire explicitement :

Les "métiers de la transition" sont identifiés et enseignés : énergies renouvelables, rénovation thermique, agriculture biologique. C'est une réponse réelle à un besoin réel. Mais ces métiers restent marginaux dans l'orientation, perçus comme "alternatifs" plutôt que comme le cœur d'une refondation de l'économie.

Les "compétences transversales" sont valorisées : capacité d'adaptation, résilience, pensée critique. Ces qualités sont utiles, mais elles permettent aussi à l'école de reconnaître implicitement que les chemins tracés ne mènent nulle part, sans pour autant transformer ce qui les produit.

L'accent mis sur l'"employabilité" et l'entrepreneuriat individuel : chacun doit se rendre "employable", créer sa propre startup. Cette logique individualise la réponse à une crise

systémique. Elle permet à l'école de dire "nous vous préparons à l'incertitude" sans reconnaître que cette incertitude procède d'une organisation économique devenue non viable.

Les programmes restent inchangés dans leur structure. Les disciplines sont toujours fragmentées, les évaluations toujours standardisées, les orientations toujours prescriptives. L'école reconnaît l'incertitude de l'horizon, mais organise l'apprentissage selon les logiques de la certitude.

Une impossibilité structurelle : l'école ne peut pas se transformer sans se nier

Ici s'impose une question inconfortable : **l'école peut-elle réellement se reconfigurer pour former à la transformation, ou fonctionne-t-elle structurellement pour la reproduction ?**

L'analyse que Bourdieu et Passeron ont proposée reste pertinente : l'école transmet des savoirs, bien sûr, mais elle transmet aussi—et souvent plus efficacement—une grille de lecture du monde qui naturalise l'ordre existant. Elle enseigne que certaines choses sont possibles, d'autres non. Que certaines voies sont "pour nous", d'autres "pour d'autres". Que l'ordre social actuel est plus ou moins inévitable.

Or, pour que l'école forme à la transformation radicale, elle devrait enseigner que cet ordre social est contingent, contestable, transformable. Elle devrait reconnaître que ses propres fondements—la sélection, la hiérarchie, la fragmentation disciplinaire—pourraient être différents. Faire cela, c'est saper les fondations de l'institution elle-même.

Cela ne signifie pas qu'il y a une conspiration pour maintenir le statu quo. Cela signifie simplement que le système est structurellement programmé pour perpétuer en formant. Lui demander de former à la rupture, c'est lui demander de travailler contre lui-même—une tâche qui ne peut être que marginale, précaire, à la limite du tolérable institutionnellement.

Quelques enseignants le font. Quelques écoles le tentent. Mais ces expériences restent fragmentées, peu soutenues, souvent en tension avec les exigences institutionnelles. Elles ne peuvent pas devenir la norme sans une transformation radicale de l'institution elle-même.

Les bifurcations comme symptôme et comme limite

Dans ce contexte d'impossibilité structurelle, le phénomène des "bifurqueurs" prend une signification particulière. Ces diplômés de grandes écoles qui renoncent aux carrières prestigieuses pour s'engager dans des voies alternatives ne sont pas des cas isolés. Ils révèlent quelque chose : **quand un système forme suffisamment bien quelqu'un pour qu'il comprenne l'absurdité de ce à quoi on le destine, il produit sa propre contestation.**

L'appel des diplômés d'AgroParisTech en mai 2022 a marqué les esprits par sa radicalité. En appelant publiquement à "désert" les emplois destructeurs de l'agro-industrie, ces jeunes ingénieurs ont rendu visible un malaise d'une génération. Leur geste révèle une **crise de légitimité du système éducatif lui-même** : l'excellence scolaire ne produit plus l'adhésion au système, mais souvent son rejet critique.

Mais cette bifurcation révèle aussi une inégalité fondamentale. Renoncer à une carrière prestigieuse et rémunératrice suppose de disposer de ressources—culturelles, sociales, parfois

économiques—qui ne sont pas accessibles à tous. Le privilège de pouvoir bifurquer n'est pas donné à tout le monde.

Pour beaucoup de jeunes issus de milieux populaires, la réussite scolaire représente la seule voie d'ascension sociale. Y renoncer, même pour des raisons éthiques, n'est pas envisageable. Cela signifie que **l'école produit une situation où l'accès à la conscience critique de l'absurdité est lui-même inégalement distribué.**

Les bifurqueurs qui créent des lieux de formation alternatifs (Écoles de la Transition Écologique, Campus de la Transition, Universités populaires de la décroissance) expérimentent une autre école. Mais ces expériences restent marginales, fragiles, souvent fragiles financièrement. Elles ne peuvent pas devenir l'école elle-même sans une mutation institutionnelle massive.

Ouverture : une génération face à l'incertitude

L'orientation contemporaine se trouve donc prise dans une **triple impossibilité** :

- L'école ne peut pas ignorer l'horizon qui s'est reconfiguré
- Elle ne peut pas se transformer radicalement sans se nier elle-même
- Elle produit donc une situation où certains accèdent à la conscience de cette impossibilité, d'autres non

Cela explique peut-être pourquoi 67% des jeunes regrettent leurs choix d'orientation. Ce n'est pas qu'il y a un "problème d'information" ou un "accompagnement insuffisant". C'est que le système d'orientation fonctionne sur des hypothèses qui se sont délitées—et tant qu'on ne reconnaît pas explicitement ces hypothèses délitées, on ne peut pas transformer le système qui en dépend.

SECTION III : LES MÉCANISMES DE FORMATION DE LA PERCEPTION

Comment on apprend à ne pas voir

La question pourrait sembler étrange : comment peut-on "apprendre à ne pas voir"? Et pourtant, c'est exactement ce que les travaux en sociologie de l'éducation documentent. L'école ne transmet pas seulement des savoirs. Elle transmet aussi des **cadres cognitifs**—des manières structurées de percevoir le monde qui structurent ce qu'on peut comprendre et ce qui reste invisible.

Dans le cas de la crise écologique, plusieurs mécanismes scolaires contribuent à façonner des représentations qui fragmentent, individualisent ou dépolitisent ce qui pourrait être perçu comme une urgence systémique.

La fragmentation disciplinaire : quand les phénomènes systémiques deviennent atomisés

En séparant les savoirs en disciplines étanches, l'école rend difficile la compréhension des phénomènes systémiques. Le réchauffement climatique s'étudie en physique, la biodiversité

en SVT, les inégalités en SES, les conflits géopolitiques en histoire-géographie. **Ces domaines de savoir ne communiquent pas.** Un élève peut comprendre chacun isolément sans jamais appréhender comment ils s'entrecroisent.

Ce n'est pas une malveillance pédagogique. C'est une conséquence de comment s'est organisée l'école moderne : par disciplines, avec des enseignants spécialisés, des horaires séparés, des évaluations distinctes. Cette structure a produit une profondeur disciplinaire certaine. Elle a aussi produit une **impossibilité cognitive d'appréhender l'Anthropocène, qui est par définition un phénomène de convergence** de multiples domaines.

Les tentatives pour dépasser cette fragmentation—les "projets interdisciplinaires", les EPI au collège—restent marginales. Faute de temps, de formation, de reconnaissance institutionnelle, ils sont souvent perçus comme une charge supplémentaire. La fragmentation n'est pas un bug du système éducatif : **c'est une caractéristique constitutive.**

L'individualisation des responsabilités : quand le collectif devient personnel

L'école évalue des performances individuelles, valorise des réussites personnelles, cultive des projets individuels. Cette logique se transpose automatiquement dans l'appréhension de la crise écologique : les élèves sont invités à calculer leur empreinte carbone personnelle, à adopter des éco-gestes, à se sentir responsables de leurs choix de consommation.

Cette individualisation n'est pas fausse. Chacun a effectivement des responsabilités quotidiennes. Mais elle tend à recouvrir les dimensions structurelles du problème. Elle transforme une question politique—comment notre système économique fonctionne-t-il—en question personnelle : comment dois-je me comporter ?

Ce mécanisme a un effet psychologique : il crée une forme d'"**impuissance apprise**". Les jeunes apprennent qu'ils sont responsables (individuellement) d'une crise (manifestement structurelle). Ils développent donc une culpabilité personnelle face à quelque chose qu'aucune action personnelle ne peut réellement adresser. D'où, souvent, une stratégie d'évitement : "Je ne peux rien faire à mon niveau, donc je n'y pense pas."

La technicisation du politique : comment on dépolitise

Les problèmes environnementaux sont présentés comme des défis techniques appelant des solutions technologiques. La crise climatique devient un problème d'innovation énergétique. La biodiversité devient une question de gestion des ressources. L'extraction devient une question de "mining responsable".

Cette approche transforme des **choix de société en problèmes d'ingénierie**, des questions politiques en enjeux d'optimisation technique. Elle entretient l'illusion que l'innovation suffira, sans remise en cause des modèles de développement qui ont produit la crise.

Encore une fois, ce n'est pas malhonnête. La technologie peut aider. Mais l'école tend à présenter la technologie comme le levier principal, rarement en interrogeant les modèles politiques, économiques, qui en déterminent l'usage.

Le consensus mou : quand l'antagonisme disparaît

Un dernier mécanisme, peut-être le plus subtil : la présentation de la crise écologique comme un "défi commun de l'humanité", auquel "nous sommes tous concernés". Cette formulation apaise. Elle crée un sentiment de communauté. Elle occulte aussi les **conflits d'intérêts réels et les rapports de pouvoir qui traversent la question écologique**.

Qui paiera les coûts de la transition ? Qui en bénéficiera ? Qui a le pouvoir de décider ? Ces questions politiques restent largement posées. L'école enseigne qu'"on doit" agir ensemble, sans interroger comment et pour qui.

Le résultat : une lucidité paradoxale

Tous ces mécanismes convergent pour produire une situation paradoxale : **les jeunes peuvent être bien informés de la gravité de la situation écologique tout en se sentant incapables d'agir à la hauteur des enjeux**. Ils savent (au niveau cognitif) que quelque chose ne va pas. Mais la grille cognitive que l'école a façonnée les pousse à voir ce "quelque chose" comme une somme de problèmes techniques ou de responsabilités individuelles—pas comme un système qui pourrait être fondamentalement différent.

Reconnaissons cependant : **ce n'est pas que l'école fabrique intentionnellement cet aveuglement**. C'est que l'école elle-même fonctionne selon des logiques qui rendent difficile l'appréhension de certaines réalités. En formant à la fragmentation, elle rend difficile de penser le systémique. En valorisant l'excellence individuelle, elle rend difficile de penser le collectif. En technicisant, elle rend difficile de penser le politique.

Ce qui se fabrique, ce ne sont pas tant des mensonges qu'une certaine structure de la perception. Et les acteurs de l'école—enseignants, administrateurs, décideurs—pour la plupart ne font que fonctionner selon les logiques institutionnelles qu'on leur a transmises.

Ouverture : le paradoxe des élites conscientes

Pourtant, une fissure s'élargit. Une partie de la génération dite "Z" développe une conscience aigüe de cette contradiction : être bien éduquée dans un système en train de se désagréger. Certains, notamment issus des meilleures écoles, commencent à voir que la formation qu'ils reçoivent les prépare à perpétuer un système qu'ils savent mortifère.

Cette prise de conscience n'est pas généralisée. Elle dépend largement du capital culturel, de l'accès aux informations critiques, de la rencontre avec des adultes qui posent les bonnes questions. Mais elle existe. Et elle produit une crise de légitimité du système éducatif lui-même : quand l'excellence scolaire crée l'envie de désertir, quelque chose s'est fondamentalement cassé.

SECTION IV : LES BIFURCATIONS COMME SYMPTÔME ET COMME LIMITE

Un phénomène inédit : l'excellence qui produit la défection

Les bifurcations d'AgroParisTech en 2022 ont marqué un moment historiquement inédit : **les diplômés des plus grandes écoles, ceux qui ont le mieux "réussi", renoncent publiquement au système qui les a consacrés.** Ce n'est pas des marginaux romantiques. C'est le symptôme d'une génération.

Ces jeunes diplômés qui deviennent maraîchers, qui ouvrent des boulangeries, qui rejoignent des ZAD, qui créent des écoles alternatives—ils ne nient pas ce qu'on leur a enseigné. Ils ont compris précisément ce qu'on leur a enseigné. Et ils en ont tiré la conclusion que cet enseignement les préparait à participer à un désastre.

C'est une critique de l'intérieur, formulée par ceux qui avaient toutes les chances. Et cette critique a une force que ne peuvent avoir les critiques externes : elle vient de ceux qui ont "gagné" au jeu du système.

Mais les bifurcations révèlent aussi une inégalité

En même temps, les bifurcations révèlent une **profonde inégalité face à la possibilité même de bifurquer.** Un jeune issu de milieux populaires qui a réussi à entrer dans une grande école—c'est une victoire contre les odds. Renancer à cette victoire, pour éthique que ce soit, n'est pas psychologiquement envisageable pour beaucoup.

Ceux qui peuvent bifurquer sont généralement ceux qui ont déjà du capital culturel, social, économique. Ils peuvent se permettre de "déclasser", parce qu'ils ont un filet de sécurité. Pour d'autres, la réussite scolaire est la seule planche de salut face à l'inégalité.

Ce qui signifie que **l'accès à la conscience critique de l'absurdité du système est lui-même inégalement distribué.** L'école produit une situation où l'accès à la lucidité reste un privilège de ceux qui ont déjà les moyens.

Les expériences alternatives émergentes : des brèches qui restent fragiles

Les bifurcations ne se résument pas à des fuites individuelles. Beaucoup de ces jeunes créent des lieux alternatifs :

- **Les Écoles de la Transition Écologique (ETRE)** forment aux métiers de la transition : maraîchage, écoconstruction, réparation
- **Le Campus de la Transition** propose des formations transdisciplinaires sur les enjeux écologiques et sociaux
- **Les Universités populaires de la décroissance** transmettent des savoirs censurés par les curricula officiels
- **Les Chantiers participatifs** deviennent des espaces de formation mutuelle

- Les collectifs comme "**Pour un réveil écologique**" ou "**Enseignant·e·s pour la planète**" tissent des réseaux parallèles de transmission

Ces initiatives existent. Elles expérimentent. Elles inventent. Dans ces interstices du système se construit peut-être l'école d'une autre époque. **Mais elles restent marginales, fragiles, souvent financièrement précaires.** Sans transformation des institutions publiques, elles ne peuvent pas devenir l'école—elles resteront des alternatives pour une minorité.

Ouverture : comment transformer sans reproduire les inégalités

La question devient donc : comment généraliser l'expérience des bifurcations sans en faire un privilège ? Comment créer une école qui forme à la transformation—sans que cette possibilité ne reste le bien des élites ?

C'est une question que ni les bifurqueurs ni l'institution ne peuvent seuls résoudre. Elle supposerait une transformation radicale de l'école elle-même : son curriculum, son organisation, ses finalités. Elle supposerait que l'école **cesse de former des individus pour les adapter au marché, et se mette à former des collectifs capables de construire ensemble une société différente.**

Tant que cette transformation globale n'advient pas, les bifurcations resteront ce qu'elles sont : symptôme d'une crise, mais pas solution à cette crise. Elles montrent que **l'impossible devient pensable pour certains.** Elles ne deviennent possibles pour tous que si les structures elles-mêmes se transforment.

CONCLUSION : POUR UNE ÉCOLE DES POSSIBLES

I. La synthèse : comment les invisibilisations convergent

Au terme de ce parcours, une architecture d'ensemble se dessine. Les mécanismes d'invisibilisation analysés aux chapitres précédents ne fonctionnent pas en isolation. Ils s'articulent dans un système cohérent.

Le tri social (chapitres 4-5) crée des hiérarchies présentées comme des "parcours diversifiés". L'obsession pour PISA (chapitre 2) mesure des performances individuelles au lieu de questionner les structures qui les produisent. La ségrégation invisible (chapitre 6) distribue les ressources inégalement tout en restant innommable. Le curriculum occulté (chapitre 7) maintient certaines réalités hors de l'espace pensable. Les conditions matérielles dégradées (chapitre 8) fragmentent le regard collectif. L'horizon invisible de l'Anthropocène (chapitre 9) émerge du croisement de tous ces mécanismes.

Ce qui unifie ces invisibilisations, ce n'est pas une volonté centralisée mais une logique systémique : l'école fonctionne structurellement pour reproduire un ordre social, tout en proclamant l'égalité. Cette fonction reproductive exige précisément que certaines réalités restent occultées—car les nommer compromettrait la légitimité du système.

Comme l'analysait Bourdieu, cette reproduction s'accomplit d'autant plus efficacement qu'elle se dissimule. Le discours dominant naturalise ce qui est contingent, transforme des choix politiques en nécessités pédagogiques, convertit les inégalités structurelles en défaillances individuelles.

II. L'effet de visibilité : quand on voit, on ne peut plus ne pas voir

Mais ici s'impose une question qui ne relève plus seulement de l'analyse académique : **qu'advient-il psychologiquement et politiquement quand on rend visible ce qui était occult ?**

Une fois qu'on a vu les mécanismes de tri social, on ne peut plus les interpréter innocemment. Une fois qu'on comprend comment l'orientation détourne les jeunes des chemins qui leur auraient été accessibles, on ne peut plus la présenter comme "conseils neutres". Une fois qu'on reconnaît que les bâtiments dégradés des quartiers populaires enseignent quelque chose, on ne peut plus ignorer cette pédagogie silencieuse.

Cette visibilité crée un malaise. C'est l'inconfort de la lucidité. Les parents qui découvrent comment fonctionne réellement l'orientation. Les enseignants qui reconnaissent qu'ils participent à une machine à trier. Les chercheurs qui voient comment le savoir académique peut servir à légitimer l'ordre existant. Les citoyens qui réalisent qu'une école qu'on leur a présentée comme "équitable" fonctionne en réalité comme un instrument de reproduction sociale.

Cet inconfort n'est pas regrettable. C'est précisément par cet inconfort que commence le travail politique. **Car on ne transforme que ce qu'on refuse d'accepter comme naturel.**

III. Maintenant que c'est visible : que faire de cette connaissance ?

La question devient inévitable : maintenant que vous avez vu les éléphants, qu'en ferez-vous ?

Plusieurs réponses sont possibles, et honnêtement, aucune n'est simple :

Première possibilité : continuer comme avant. C'est toujours possible. On peut voir les mécanismes d'invisibilisation et choisir de s'y soumettre—soit par pragmatisme (le système existe, autant en tirer partie), soit par résignation (c'est trop gros pour être changé). Cette option a le mérite de la cohérence : elle accepte la violence du système et en assume les conséquences.

Deuxième possibilité : s'adapter individuellement. Contourner le système pour sa propre famille, changer d'école, négocier une meilleure orientation, chercher des voies alternatives. C'est ce que font les familles qui en ont les ressources. C'est une forme de conscience lucide du système couplée à une acceptation de ses inégalités—puisque "être conscient" devient alors un privilège de ceux qui peuvent se le permettre.

Troisième possibilité : engager une transformation collective. Refuser collectivement les mécanismes de tri. Inventer d'autres façons de former. S'organiser politiquement pour imposer une école différente. Cette option a le mérite de l'ambition mais le risque du sentiment d'impuissance : comment transformer une institution de cette massivité ?

Le livre n'impose aucune de ces réponses. Il les rend seulement toutes explicites, donc "choix conscient" plutôt que "continuation inconsciente".

IV. Ce qui émerge déjà dans les marges

Pourtant, il est important de constater : la transformation a déjà commencé, elle ne l'attend pas. Elle émerge dans les marges du système :

- **Les bifurcateurs** qui refusent les carrières qu'on leur destinait
- **Les enseignants qui résistent** : celle qui refuse de trier, celui qui enseigne l'Anthropocène malgré les programmes, ceux qui inventent d'autres rapports aux élèves
- **Les écoles alternatives** : Écoles de la Transition, Campus de la Transition, pédagogies du dehors, lycées autogérés
- **Les collectifs** qui s'organisent : "Enseignants pour la planète", "Pour un réveil écologique"
- **Les parents** qui déscolarisent, réorientent, refusent la logique du classement

Ces expériences ne sont pas marginales par accident. Elles sont marginales parce que l'institution les tolère tant qu'elles restent résiduelles. Elles deviendraient une menace si elles se généralisaient. **Reconnaître l'existence de ces alternatives, c'est aussi reconnaître que "impossible" ne signifie pas "inexistant".**

V. Le choix qui demeure politique

En fin de compte, la question n'est pas "l'école peut-elle se transformer ?" (techniquement, oui). La question est "sommés-nous collectivement disposés à transformer l'école ?" et si oui, "à quel prix ?"

Car transformer l'école en profondeur suppose :

- **De renoncer au tri social** comme instrument de sélection des élites
- **De redistribuer les ressources** de manière à ce que les écoles des quartiers populaires reçoivent autant que celles des quartiers favorisés
- **De transformer les relations de pouvoir** : moins d'autorité autoritaire, plus de démocratie
- **D'investir massivement** : augmenter les salaires, réduire les effectifs, rénover les bâtiments
- **De repenser les finalités** : former non pour adapter au marché, mais pour inventer collectivement

Ces choix ne sont pas pédagogiques. Ce sont des choix politiques, budgétaires, sociaux. Ils impliquent des perdants (les élites qui verraient leur reproduction plus difficile) et des gagnants (les enfants des milieux populaires qui accèderaient à une école qui les élève plutôt que les trie).

Tant que ces questions resteront occultées—tant qu'on présentera la transformation comme "pédagogique" plutôt que "politique"—elle restera impossible. Car admettre qu'il s'agit de choix politiques, c'est admettre qu'il y a conflit, qu'il faut décider, que les bénéficiaires du système actuel opposeront résistance.

VI. Voir enfin les éléphants

Reste un dernier mouvement, le plus important peut-être.

Les bifurcateurs des grandes écoles, les enseignants qui résistent, les chercheurs qui documentent, les citoyens qui s'interrogent—tous partagent une expérience commune : **la lucidité douloureuse**. Ils ont vu les éléphants. Et une fois qu'on les a vus, on ne peut plus les ignorer.

Cette lucidité crée une génération nouvelle : celle qui sait, qui comprend, qui refuse l'acceptation passive. Ces jeunes, ces enseignants, ces parents **ne sont pas des marginaux romantiques**. Ils sont le symptôme d'une crise de légitimité du système éducatif lui-même.

Et c'est précisément à partir de cette crise de légitimité que commence le possible. Non pas parce que la transformation serait garantie—elle ne l'est pas. Mais parce que le système n'a plus le monopole de la légitimité. D'autres formes d'école deviennent pensables, puis possibles, puis réelles.

Le travail de ce livre n'est pas de proposer une "solution". C'est plus modeste et peut-être plus important : rendre visible ce qui était occulte, nommer ce qui était innommable, documenter comment fonctionne réellement cette école qu'on nous présente comme égalitaire.

À partir de cette visibilité, chacun devra décider : accepter, contourner, ou transformer. Mais ce sera un choix conscient, pas une acceptation naïve.

L'école française peut continuer selon sa trajectoire actuelle. Elle peut aussi bifurquer. Mais maintenant—après avoir vu les éléphants—cette bifurcation ne peut plus être présentée comme impossible. Elle ne peut être présentée que comme une question politique : la voulons-nous, collectivement ? Et si oui, à quel prix ?

ANNEXE : LE CORPUS DOCUMENTAIRE

Les textes analysés pour révéler les mécanismes d'invisibilisation

Note méthodologique

Les documents présentés ci-dessous constituent le corpus principal analysé dans cet ouvrage. Ils ont été sélectionnés non pour leur représentativité statistique, mais pour leur capacité à révéler les mécanismes d'invisibilisation à l'œuvre dans le discours éducatif français.

Ce corpus a été constitué progressivement entre 2022 et 2024 à partir de recherches sur internet (principalement Google), complétées par une veille documentaire sur les questions éducatives. Chaque document a été retenu parce qu'il illustrait de manière particulièrement claire l'un ou l'autre des dispositifs d'invisibilisation analysés dans le livre : euphémisation, technicisation, fragmentation ou dissociation.

La diversité des sources - rapports institutionnels, enquêtes internationales, travaux de recherche, articles de presse - permet de saisir comment l'invisibilisation opère à différents niveaux du discours, depuis les plus officiels jusqu'aux plus critiques.

I. Rapports institutionnels français

1. CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (CESE)

"Réussite à l'école, réussite de l'école" (2024)

146 pages, adopté à 98 voix pour

Analyse détaillée : Chapitre 3

Mécanisme révélé : L'euphémisation systématique - 20 préconisations sans toucher aux structures

2. CONSEIL NATIONAL D'ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE (CNESCO)

"Le bien-être à l'école" (2023)

Dossier de synthèse, mars 2024

Analyse : Chapitres 3 et 8

Mécanisme révélé : L'individualisation des problèmes structurels

3. DÉFENSEUR DES DROITS

"Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire" (2025)

Rapport thématique

Analyse : Chapitre 5

Mécanisme révélé : La reconnaissance partielle sans remise en cause systémique

4. COUR DES COMPTES

"L'éducation prioritaire" (2018)

Rapport public thématique

Analyse : Chapitre 7

Mécanisme révélé : La technicisation comptable des inégalités

5. CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (CSEN)

Note n°2023-09 sur l'évaluation

Analyse : Chapitre 4

Mécanisme révélé : La naturalisation scientifique des pratiques de tri

II. Enquêtes et rapports internationaux

6. OCDE - PISA

"Résultats du PISA 2022" (2023)

Volumes I-III

Analyse centrale : Chapitre 2

Mécanisme révélé : L'obsession de la mesure qui occulte les processus

7. OCDE - TALIS

"Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage" (2024)

Rapport France

Analyse : Chapitres 3 et 9

Mécanisme révélé : La fragmentation des problématiques

8. SCHLEICHER, Andreas (OCDE)

"En France, l'enseignement n'est pas pertinent" (2014)

Interview, Le Monde

Analyse : Chapitre 2

Mécanisme révélé : La critique externe qui évite l'analyse structurelle

III. Travaux de recherche

9. RAVON, Bertrand

"L'« échec scolaire » : histoire d'un problème public" (2000)

In Press

Analyse : Chapitre 1

Apport théorique : La construction sociale de l'échec scolaire

10. LEHNER, Paul

"Les conseillers d'orientation : un métier impossible" (2020)

PUF

Analyse : Chapitres 5 et 6

Apport théorique : L'hybridation public-privé dans l'orientation

11. BERNARD DESCLAUX

"La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française" (2010)

Article académique

Analyse : Chapitres 5 et 6

Apport théorique : La spécificité française du tri scolaire

12. FILATRE, Daniel

Rapports sur la formation tout au long de la vie (2016-2018)

Documents officiels

Analyse : Chapitre 3

Mécanisme révélé : L'illusion de la seconde chance

IV. DOCUMENTS MINISTÉRIELS ET ACADÉMIQUES

13. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

"Guide après la 3e" (2024)

Guide officiel d'orientation

Analyse : Chapitre 6

Mécanisme révélé : La naturalisation des filières

14. DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)

"L'orientation en fin de 3e" (2013)

Note d'information

Analyse : Chapitre 5

Mécanisme révélé : Les statistiques qui masquent les mécanismes

15. ACADÉMIE DE VERSAILLES

Projet d'observation des conseils de classe (1999-2000)

Document interne [projet avorté]

Analyse : Introduction et Chapitre 6

Révélation : La résistance institutionnelle à la transparence

V. Analyses critiques et témoignages

16. CHARBONNIER, Éric (OCDE)

"L'éducation en France : un panorama" (2023)

Analyse : Chapitre 2

Mécanisme révélé : Le regard technocratique international

17. BOUVIER, Alain

Contributions sur la gouvernance scolaire

Analyse : Chapitre 3

Mécanisme révélé : La gouvernance par les nombres

18. Collectif

"L'école française et les notes : je t'aime, moi non plus"

Analyse comparative

Analyse : Chapitre 4

Mécanisme révélé : L'attachement paradoxal aux instruments de tri

Documents complémentaires

19. "Aux origines de la 'forme scolaire'"

Analyse historique

Analyse : Chapitre 1

Apport : La généalogie des dispositifs de tri

20. "Conseils de classe : Qui, Quoi, Comment ?"

Document d'analyse

Analyse : Chapitre 6

Mécanisme révélé : L'opacité des procédures de décision

OBSERVATIONS SUR LE CORPUS

1. CONVERGENCE DES INVISIBILISATIONS

Malgré la diversité des sources, on observe une convergence remarquable dans les mécanismes d'invisibilisation. Qu'ils soient institutionnels ou critiques, nationaux ou internationaux, ces documents participent tous, à des degrés divers, à l'occultation des mécanismes fondamentaux du tri social.

2. L'INVISIBILISATION DIFFÉRENCIÉE

Chaque type d'acteur a ses propres zones d'aveuglement :

- L'OCDE voit les performances mais pas les mécanismes
- Le CESE voit les inégalités mais pas les structures
- Les syndicats voient la souffrance mais pas leur participation au système
- Les chercheurs voient la reproduction mais pas toujours les alternatives

3. LES ABSENCES SIGNIFICATIVES

Ce qui n'apparaît dans AUCUN de ces documents :

- Une description précise d'un conseil de classe
- Une analyse détaillée d'Affelnet ou Parcoursup
- Une étude du moment précis où s'opère le tri
- Une remise en cause frontale du système de filières

4. LA COHÉRENCE DE L'INVISIBILISATION

L'analyse croisée de ces documents révèle que l'invisibilisation n'est pas accidentelle mais systémique. Elle obéit à des logiques précises, mobilise des stratégies récurrentes, produit des effets convergents.

Utilisation du corpus dans l'ouvrage

Les documents de ce corpus sont cités et analysés tout au long du livre selon une méthode constante :

1. IDENTIFICATION des patterns discursifs

- Repérage des termes récurrents
- Analyse des absences et silences
- Étude des euphémismes et périphrases

2. ANALYSE des stratégies d'occultation

- Décryptage des mécanismes rhétoriques
- Mise en évidence des déplacements de focus
- Révélation des contradictions internes

3. MISE EN PERSPECTIVE critique

- Confrontation avec les réalités empiriques
- Articulation avec le cadre théorique
- Ouverture vers des alternatives possibles

Ce corpus, bien que non exhaustif, permet de saisir la cohérence profonde des mécanismes d'invisibilisation qui structurent le discours éducatif français. Il révèle comment, par-delà les divergences apparentes, tous les acteurs participent à maintenir dans l'ombre l'essentiel : la fonction de tri social de l'école.

APPENDICE : Chronique et théorie d'une collaboration humain-IA

Octobre 2025 -- Novembre 2025

Cette chronique retrace le processus de création d'un livre singulier, né d'une collaboration étroite entre un expert de terrain et une intelligence artificielle. Au-delà de l'anecdote méthodologique, elle documente une expérience épistémologique : comment se transforment les conditions de production du savoir à l'ère de l'IA générative ? Comment s'articulent expertise humaine et capacités computationnelles ? Que révèle cette collaboration sur les nouvelles formes possibles de recherche et d'écriture en sciences humaines ?

Partie 1 : CHRONIQUE D'UNE COLLABORATION

I. Genèse du projet : la découverte d'un angle mort

Le point de départ : une intuition forte

Le projet naît d'une intuition forte que je portais en tant qu'ancien directeur de CIO : le discours sur l'école française fonctionne comme un système d'occultation sophistiqué. Certains sujets sont obsessionnellement présents (PISA, formation des enseignants, inégalités), d'autres systématiquement invisibilisés (tri social, ségrégation, curriculum caché).

La première formulation : "Les éléphants dans la classe"

L'image s'impose d'emblée : ces réalités massives mais invisibles que le discours éducatif s'acharne à ne pas voir. L'éléphant dans la pièce - expression anglaise désignant ce que tout le monde voit mais dont personne ne parle - devient la métaphore structurante du projet.

Mais comment passer de l'intuition à l'analyse ? Comment transformer mon expérience personnelle en démonstration rigoureuse ? C'est ici qu'intervient la collaboration avec l'IA, non comme simple outil d'écriture, mais comme partenaire méthodologique.

II. De l'intuition méthodologique à l'outillage théorique

Le démarrage : une série de posts pour le blog

Le travail commence concrètement par l'élaboration d'une série de posts pour mon blog. L'idée de départ est simple mais révélatrice : analyser l'utilisation de deux termes - "l'École" et "le système scolaire" - dans les médias mais aussi dans la littérature académique.

Cette distinction langagière m'intrigue : pourquoi certains parlent-ils de "l'École" (avec majuscule, comme une institution noble) tandis que d'autres évoquent "le système scolaire" (plus mécanique, plus critique) ? Ces choix lexicaux sont-ils neutres ou révèlent-ils des positionnements différents ?

Phase 1 : L'analyse comparative initiale (Octobre 2024)

Je constitue un premier corpus de 10 textes suite à une recherche Google. Je demande alors à l'IA de comparer ces textes : quelles sont les ressemblances et les différences dans l'usage de

ces termes ? Quels acteurs utilisent quel vocabulaire ? Quelles réalités sont nommées ou occultées selon le terme employé ?

Cette première analyse révèle quelque chose de fascinant : le choix entre "l'École" et "le système scolaire" n'est pas anodin. "L'École" renvoie à un idéal républicain, à une mission civilisatrice, à des valeurs. "Le système scolaire" évoque une machine, des mécanismes, du tri social. Les textes institutionnels préfèrent massivement le premier terme. Les textes critiques utilisent davantage le second.

Phase 2 : La demande de précision théorique

La collaboration prend alors un tournant décisif. Les premiers posts du blog mentionnaient les "régimes de visibilité" et la "construction des problèmes publics" sans références académiques précises. Cette lacune que j'ai identifiée déclenche une première transformation.

Nous demandons à l'IA de mobiliser les références théoriques fondatrices :

- **Cefaï (1996)** sur les arènes publiques et les configurations dramatiques
- **Hassenteufel (2010)** sur la mise sur agenda et les processus de sélection
- **Foucault (1975)** sur les dispositifs de pouvoir-savoir
- **Bourdieu (1970, 1982)** sur la violence symbolique et la reproduction

Cette injection théorique transforme la nature du projet. Nous passons d'une grille d'analyse intuitive à un cadre conceptuel robuste. Ce qui était une observation empirique devient une analyse théorisée.

Phase 3 : La création des outils méthodologiques - les prompts d'analyse

Un moment méthodologique crucial : comment transformer ce cadre théorique en outil opératoire d'analyse ? Comment garantir la systématisme et la rigueur de l'analyse sur l'ensemble du corpus ?

La solution passe par la création de **prompts d'analyse structurés** - véritables grilles méthodologiques qui permettent d'interroger systématiquement chaque texte du corpus. Ces prompts évoluent en quatre versions successives, chacune répondant à un besoin spécifique :

PROMPT 01 : Analyse modulaire générale - Régimes de visibilité dans les discours publics

Le premier prompt est volontairement large. Il permet d'analyser ce qui est rendu visible ou maintenu invisible dans tout type de discours public (politique, médiatique, institutionnel, scientifique). Sa force réside dans son architecture à **deux niveaux d'analyse complémentaires** :

- **Niveau 1 (descriptif)** : accessible, opératoire, permet d'identifier rapidement les patterns de visibilité/invisibilité

- **Niveau 2 (théorique)** : approfondi, mobilise explicitement le cadre conceptuel (Cefaï, Foucault, Bourdieu)

Cette modularité permet une double lecture : on peut rester au niveau descriptif pour un public large, ou approfondir l'analyse théorique pour une publication académique.

PROMPT 02 : Analyse spécialisée - Régimes de visibilité dans le discours éducatif

Le succès du premier prompt révèle un besoin : il faut le spécialiser pour le domaine éducatif. Le deuxième prompt reprend la même architecture modulaire mais l'adapte spécifiquement aux discours sur l'éducation. Il intègre :

- Les acteurs spécifiques du champ éducatif (OCDE, ministère, syndicats, chercheurs)
- Les thématiques propres à l'école (orientation, pédagogie, évaluation, ségrégation)
- Les mécanismes d'invisibilisation particuliers au système scolaire

Ce prompt devient l'outil central d'analyse de tous les textes du corpus pour les posts du blog.

PROMPT 03 : Révision systématique - Contrôle qualité post par post

Une fois les posts rédigés, un nouveau besoin émerge : garantir la cohérence de l'ensemble. Le troisième prompt est un outil de **révision systématique**. Pour chaque post, il vérifie :

- La cohérence interne de l'argumentation
- La conformité au style personnel (voir PROMPT 04)
- L'articulation avec les autres posts de la série
- La progression logique de l'ensemble

Ce prompt assure que la série forme un tout cohérent plutôt qu'une juxtaposition de textes indépendants.

PROMPT 04 : Préservation du style - Le style Desclaux

Le quatrième prompt répond à un enjeu crucial : comment collaborer avec une IA sans perdre l'authenticité de ma voix ? Ce prompt codifie les caractéristiques de mon style d'écriture :

- Ton accessible mais rigoureux
- Usage d'exemples concrets tirés du terrain
- Articulation entre empirique et théorique
- Progression pédagogique de l'argument

Ce prompt garantit que l'IA amplifie mon style plutôt qu'elle ne le remplace par un style générique.

L'innovation méthodologique : la systématité réflexive

Ces quatre prompts constituent une innovation méthodologique majeure. Ils transforment la collaboration humain-IA d'un dialogue improvisé en un processus systématique et réflexif. Chaque texte du corpus passe par la même grille d'analyse (PROMPT 01 ou 02), chaque post produit est soumis à la même révision (PROMPT 03), et l'ensemble maintient une cohérence stylistique (PROMPT 04).

Cette systématique n'est pas rigidité : les prompts évoluent, s'affinent, s'adaptent au fur et à mesure du projet. Ils constituent une méthodologie vivante, non un carcan.

Phase 4 : La modularisation méthodologique

Face à la richesse du nouveau cadre théorique et des outils créés, un risque émerge : la complexification excessive. Comment maintenir l'accessibilité sans sacrifier la profondeur analytique ?

La solution, déjà présente dans l'architecture des prompts, se généralise : une approche **modulaire** à deux niveaux :

- **Niveau 1 (descriptif)** : accessible, opératoire, immédiat
- **Niveau 2 (théorique)** : approfondi, conceptuel, académique

Cette architecture permet une double lecture : le blog reste accessible au grand public tandis que le livre développe la sophistication théorique nécessaire à la légitimité académique.

Phase 5 : La stratégie différenciée

Un moment décisif : la décision de maintenir deux temporalités et deux objectifs distincts :

- Finir la série de posts avec les prompts initiaux (cohérence, accessibilité)
- Préparer le livre avec des prompts enrichis (profondeur théorique, légitimité académique)

Cette bifurcation révèle une compréhension fine des différents "régimes de publication" et de leurs exigences spécifiques.

III. La découverte de l'invisibilisation différenciée

Le tournant : l'analyse du rapport CESE (Novembre 2024)

Tout bascule avec notre analyse du rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental "Réussite à l'école, réussite de l'école" (2024). Ce document de 146 pages, adopté à 98 voix pour, devient notre pierre de Rosette.

La révélation : même les textes les plus critiques participent à l'invisibilisation. Le CESE documente méticuleusement les inégalités tout en évitant soigneusement d'analyser les mécanismes qui les produisent. Il dénonce les symptômes en occultant les causes structurelles.

Cette découverte méthodologique est cruciale : il n'y a pas UNE invisibilisation uniforme mais DES invisibilisations croisées selon les positions des énonciateurs. Chaque acteur

(OCDE, syndicats, ministère, chercheurs) a ses angles morts spécifiques et ses zones de lucidité partielle.

L'émergence de la grille d'analyse quadripartite

De cette analyse émerge une grille systématique des mécanismes d'invisibilisation :

1. **L'euphémisation** : transformer les violences en difficultés
2. **La technicisation** : convertir le politique en technique
3. **La fragmentation** : morceler pour empêcher la vision d'ensemble
4. **La dissociation** : séparer ce qui devrait être articulé

Cette grille devient l'outil central d'analyse, appliqué systématiquement à l'ensemble du corpus.

IV. L'émergence de la métaphore structurante

De l'éléphant générique aux éléphants spécifiques

La métaphore initiale se complexifie. Il n'y a pas UN éléphant mais DES éléphants, chacun correspondant à un mécanisme d'invisibilisation spécifique :

- L'éléphant PISA qui écrase tout le reste
- L'éléphant de l'orientation qu'on refuse de voir digérer
- L'éléphant de la ségrégation qu'on euphémise en mixité
- L'éléphant des conditions matérielles qu'on dématérialise

Le débat sur la violence métaphorique

Un moment crucial de réflexion : la métaphore digestive pour l'orientation ("le système ingère des enfants et les excrète dans des filières") est-elle trop violente ?

Ce débat révèle un enjeu central : comment être radical sans être repoussant ? Comment dire la violence du système sans brutaliser le lecteur ?

La solution : une **stratégie de progression** :

- Début du livre : métaphores douces pour installer la problématique
- Milieu : montée en intensité progressive
- Fin : formulations les plus incisives une fois le lecteur préparé

Cette stratégie rhétorique transforme l'organisation même du livre.

V. La construction du cadre théorique : de l'empirique au conceptuel

Phase 1 : L'accumulation des observations

Les premiers chapitres procèdent par accumulation empirique. Nous identifions des patterns récurrents dans le corpus : certains mots reviennent obsessionnellement (équité, mérite, réussite), d'autres sont systématiquement évités (classe sociale, sélection, échec). Certains acteurs sont sur-représentés (OCDE, ministère), d'autres invisibilisés (élèves, parents des classes populaires).

Phase 2 : La conceptualisation progressive

Face à cette masse d'observations, un besoin émerge : passer de la description à l'explication. Comment ces patterns s'organisent-ils en système ? Quels mécanismes sous-tendent cette organisation ?

Nous mobilisons alors progressivement trois cadres théoriques complémentaires :

1. **Les arènes publiques** (Cefaï) : comment se construit l'espace légitime du débat éducatif
2. **Les dispositifs de pouvoir-savoir** (Foucault) : comment le discours produit simultanément savoir et domination
3. **La violence symbolique** (Bourdieu) : comment s'impose la légitimité des classements scolaires

Phase 3 : L'unification théorique

Un moment décisif : la découverte que ces trois cadres ne sont pas juxtaposés mais articulés. Les arènes publiques définissent l'espace légitime du dicible. Les dispositifs de pouvoir-savoir organisent ce qui peut être su et comment. La violence symbolique naturalise les hiérarchies produites.

Cette articulation transforme notre approche : nous ne faisons plus de l'éclectisme théorique mais construisons un cadre unifié d'analyse des mécanismes d'invisibilisation.

VI. La phase de restructuration et d'approfondissement

Décembre 2024 : Le moment critique

Après deux mois de travail, une évidence s'impose : le livre existe mais manque de cohérence. Les chapitres se succèdent sans articulation claire. Le cadre théorique est présent mais pas unifié. Les analyses sont riches mais dispersées.

Nous décidons une restructuration complète :

1. **Unification théorique** : réécriture de tous les chapitres selon le cadre unifié
2. **Cohérence méthodologique** : application systématique de la grille d'analyse
3. **Progression argumentative** : organisation stratégique de la montée en charge critique

Cette phase de restructuration prend plusieurs semaines. Chaque chapitre est repris, réécrit, repositionné. L'architecture globale du livre se transforme radicalement.

Janvier-Mars 2025 : L'approfondissement

La restructuration révèle des zones d'ombre. Certains mécanismes restent insuffisamment analysés. Certains éléphants méritent leur propre chapitre. Certaines connexions théoriques doivent être explicitées.

Nous développons alors :

- **Chapitre 5** : analyse détaillée de l'orientation comme processus de tri invisible
- **Chapitre 7** : approfondissement sur le curriculum invisible
- **Chapitre 8** : découverte de l'invisibilisation de la matérialité scolaire
- **Chapitre 9** : articulation entre écologie et système éducatif (l'horizon invisible)

Cette phase révèle la capacité générative de la collaboration : chaque approfondissement en suscite d'autres. Le livre s'enrichit en complexité sans perdre en cohérence.

VII. L'évolution du rôle de l'IA dans la collaboration

Phase initiale : L'IA comme amplificateur

Au début, l'IA fonctionne principalement comme amplificateur de mon intuition. Je propose une piste, l'IA la développe, je valide ou redirige. Le rôle reste asymétrique : j'oriente, l'IA produit.

Phase intermédiaire : L'IA comme révélateur

Progressivement, l'IA devient révélateur de dimensions que je n'avais pas anticipées. En systématisant mon analyse, elle fait apparaître des patterns que je n'avais pas consciemment identifiés. Elle pointe des contradictions, suggère des connexions, identifie des absences.

Le rôle devient plus dialectique : je propose, l'IA développe et interroge, je réoriente à partir de cette interrogation.

Phase mature : La co-élaboration véritable

Dans les derniers mois, la distinction entre "ma" contribution et celle de l'IA devient floue. Les idées émergent de l'interaction elle-même. Une suggestion de l'IA déclenche chez moi une intuition qui, systématisée par l'IA, révèle une dimension théorique qui transforme à son tour mon analyse.

Le chapitre 8 sur la matérialité scolaire illustre parfaitement cette co-élaboration. Ni moi ni l'IA n'avions initialement pensé à ce thème. Il émerge de nos échanges successifs sur les absences dans le discours éducatif. Une fois identifié, il se révèle central et transforme rétrospectivement notre compréhension des mécanismes d'invisibilisation.

VIII. Les mécanismes de la collaboration

La validation empirique systématique

Chaque proposition de l'IA passe par un filtre rigoureux : correspond-elle à mon expérience du terrain ? Est-elle vérifiable dans les sources ? Ne relève-t-elle pas d'une généralisation abusive ? Cette validation systématique reste ma prérogative fondamentale.

L'amplification conceptuelle

L'IA apporte une capacité unique de systématisation conceptuelle. Mes observations dispersées deviennent grilles d'analyse. Mes intuitions se transforment en hypothèses testables. Mes formulations trouvent leur ancrage théorique.

La cohérence longitudinale

Un livre se construit sur plus d'un an. Maintenir la cohérence sur cette durée est un défi majeur. L'IA excelle dans ce rôle : elle identifie les contradictions involontaires, repère les répétitions inutiles, signale les développements manquants.

La créativité dialogique

Le dialogue constant génère une forme de créativité impossible à anticiper. Ni réductible à mes seules intuitions, ni à la seule systématisation de l'IA, mais émergente de leur interaction.

IX. Les innovations méthodologiques du projet

L'analyse par triangulation des invisibilisations

Une méthode originale émerge de notre travail : identifier un phénomène non par sa présence mais par son absence croisée dans différents corpus. Quand OCDE, syndicats et ministère évitent tous le même sujet, c'est précisément ce qui révèle son caractère problématique. Cette triangulation négative devient un outil d'analyse puissant.

La cartographie des absences structurelles

Nous développons une attention systématique aux absences : les questions qui ne sont pas posées parce qu'elles sont impensables dans le cadre dominant, les liens qui ne sont pas faits parce qu'ils révéleraient des contradictions insoutenables. Ces absences structurelles sont aussi signifiantes que les présences obsessionnelles.

La méthode des invisibilisations croisées

La triangulation des invisibilisations constitue une innovation méthodologique majeure. Cette méthode d'analyse croisée révèle comment l'invisibilisation d'un phénomène A permet l'euphémisation d'un phénomène B, comment la fragmentation de C masque la cohérence systémique de D, comment la technicisation de E dépolitise automatiquement F. Les mécanismes d'occultation fonctionnent en réseau, se renforçant mutuellement.

Le paradoxe productif de l'auto-réflexivité

Un paradoxe productif structure notre démarche : reconnaître nos propres mécanismes d'invisibilisation pour les dépasser et enrichir l'analyse. Mon oubli initial de la matérialité scolaire, une fois identifié, devient non pas une faiblesse à cacher mais une découverte

méthodologique qui génère un chapitre entier et approfondit notre compréhension des mécanismes d'occultation.

Les prompts comme infrastructure méthodologique

Les quatre prompts d'analyse constituent en eux-mêmes une innovation. Ils représentent une tentative de formaliser un processus d'analyse critique, de le rendre reproductible et systématique sans le rigidifier. Cette formalisation permet :

- La **traçabilité** : on sait exactement quelle grille a été appliquée à quel texte
- La **reproductibilité** : un autre chercheur pourrait appliquer les mêmes prompts
- La **transparence** : la méthode est explicite et discutable
- L'**évolutivité** : les prompts s'affinent au fur et à mesure du projet

Cette infrastructure méthodologique transforme la collaboration humain-IA en un protocole de recherche rigoureux.

X. Difficultés rencontrées et solutions développées

La première difficulté majeure fut d'éviter le piège du catalogue de dénonciations. La tentation était forte de simplement lister les manquements et les hypocrisies du système. La solution a consisté à développer une analyse systémique des mécanismes, transformant la critique en déconstruction méthodique des dispositifs de pouvoir-savoir.

Articuler critique radicale et rigueur académique représentait un défi constant. Comment être incisif sans perdre en crédibilité scientifique ? La réponse s'est construite dans l'élaboration d'un cadre théorique solide appuyé sur plus de 300 sources vérifiables, permettant d'asseoir la légitimité de l'analyse critique.

Maintenir la cohérence dans un ouvrage développé par étapes sur plus d'un an exigeait une vigilance particulière. La solution a été une réécriture systématique de tous les chapitres après l'établissement du cadre théorique unifiant, assurant une cohérence rétrospective à l'ensemble.

La tension entre accessibilité et profondeur analytique traversait constamment le projet. Nous l'avons résolue en créant un double niveau de lecture avec une progression pédagogique permettant au lecteur non-spécialiste d'accéder progressivement à la complexité théorique.

L'intégration de l'apport de l'IA sans perdre l'authenticité de ma voix constituait un enjeu identitaire du projet. Ma validation systématique par mon expertise de terrain a permis de maintenir l'ancrage dans le réel et la pertinence des analyses. Le PROMPT 04 sur le style a joué un rôle crucial dans cette préservation de ma voix.

L'équilibre entre force critique et lisibilité demandait une stratégie rhétorique élaborée. Nous avons adopté une progression du consensuel au radical, préparant progressivement le lecteur aux analyses les plus incisives.

Enfin, gérer la violence symbolique révélée par notre analyse sans tomber dans le nihilisme exigeait de toujours articuler la critique à des propositions d'alternatives, maintenant ouverte la possibilité d'une transformation.

XI. Réflexions sur la collaboration humain-IA

Les forces de cette synergie se révèlent dans la complémentarité des apports. J'apporte une expertise de terrain irremplaçable, fruit de mes quarante années d'expérience dans l'orientation scolaire. Mon expérience vécue nourrit une intuition fine des mécanismes institutionnels, validant ou invalidant les hypothèses théoriques. L'orientation stratégique du projet et l'exigence éthique qui le sous-tend sont restées fondamentalement miennes.

L'IA apporte de son côté une capacité de systématisation qui permet de transformer mes intuitions en grilles d'analyse opératoires. Son amplification conceptuelle enrichit mes observations empiriques d'une profondeur théorique. Sa capacité à maintenir la cohérence sur la durée évite les contradictions involontaires dans un projet au long cours. Les connexions inattendues qu'elle établit entre des domaines apparemment distincts ouvrent des perspectives analytiques nouvelles. Sa vigilance méthodologique constante assure la rigueur du processus.

L'interaction entre ces deux pôles génère des émergences impossibles à anticiper. Des possibilités nouvelles surgissent, comme la modularisation méthodologique ou la généralisation théorique. Des découvertes imprévues adviennent, tel le chapitre 8 sur la matérialité. Une réflexivité augmentée s'installe, chaque partie servant de miroir critique à l'autre. Une créativité authentiquement dialogique émerge de cet espace de rencontre.

Les limites de cette collaboration doivent être reconnues lucidement. La nécessité absolue de mon expertise pour la validation reste incontournable. Le risque de production de "fausses évidences" sans ancrage empirique menace constamment. La tendance initiale de l'IA à inventer des références a nécessité une vigilance particulière. L'impossibilité pour l'IA de saisir certaines nuances contextuelles limite parfois la finesse de l'analyse. Mon expérience vécue reste fondamentalement irremplaçable et ne peut être simulée.

La nature de cette collaboration transcende tant la simple "utilisation" de l'IA comme outil que la délégation de la réflexion à la machine. Il s'agit d'une véritable co-élaboration où les rôles ne sont plus distincts mais entrelacés, où la création devient authentiquement dialogique, où les limites de chacun deviennent paradoxalement des forces pour l'ensemble, et où l'imprévu peut surgir de l'interaction même.

XII. Ce que révèle cette expérience

Sur la production du savoir, cette collaboration révèle des transformations profondes. La fin du génie solitaire s'annonce : la création intellectuelle devient collaborative par nature, non par choix mais par nécessité épistémologique. L'hybridation des compétences fait s'entrelacer intuition humaine et capacités computationnelles dans une tresse impossible à défaire. La réflexivité augmentée que permet l'IA génère une mise en abyme productive où la pensée se pense elle-même avec une acuité nouvelle. L'accélération n'est pas quantitative mais

qualitative : il ne s'agit pas de faire plus vite mais de faire mieux, d'atteindre une profondeur d'analyse inaccessible autrement.

Concernant l'écriture en sciences humaines, l'expérience démontre que l'IA peut être mobilisée non comme substitut mais comme partenaire intellectuel. Cette mobilisation exige cependant de maintenir une vigilance épistémologique constante, d'ancrer systématiquement l'analyse dans l'expérience de terrain et les données observables, d'assumer une transparence totale sur le processus et de préserver une exigence éthique intransigeante.

La question de la légitimité d'un savoir co-produit avec une IA se pose inévitablement. Notre réponse est que la légitimité ne vient plus de l'auteur mais de la rigueur du processus. La transparence sur la méthode, loin d'affaiblir la crédibilité, la renforce en permettant l'évaluation critique. L'hybridation humain-IA peut produire des analyses plus riches que chaque partie séparément, créant une plus-value cognitive authentique.

Sur le plan éthique, plusieurs principes émergent de cette expérience. La transparence exige d'explicitier le rôle de l'IA dans la production du savoir. L'attribution impose de reconnaître la nature collaborative du travail. La validation maintient mon expertise comme garde-fou ultime. La réflexivité interroge constamment les biais propres à chaque partie. La responsabilité reste fondamentalement mienne pour le contenu final.

XIII. La phase 2 : Vérification itérative (20-24 novembre 2025)

Immédiatement après la relecture et la réécriture de l'Introduction générale, s'est posée une question méthodologique : comment assurer que les chapitres existants restent cohérents avec les trois principes maintenant théorisés (réflexivité, pluralisation, transparence) ?

La solution rapide : un prompt de vérification articulé autour de cinq critères simples pour tester chaque chapitre :

1. Continuité théorique (Cefaï-Foucault-Bourdieu opère-t-il ?)
2. Ton (analytique vs accusatoire ?)
3. Pluralisation (l'un parmi ou LE seul ?)
4. Mécanismes (logiques institutionnelles vs malveillance consciente ?)
5. Tensions (questions ouvertes vs solutions simples ?)

Cas exemplaire : le Chapitre 9

Application du prompt sur le Chapitre 9 original a révélé des passages hautement accusatoires. La réécriture qui en a suivi a transformé radicalement le ton—de "dénonciation" à "analyse structurelle"—tout en préservant tous les arguments. Cette expérience a montré que **modifier le ton ne détruit pas la force critique**, elle la rend seulement plus rigoureuse.

Apprentissage collatéral

Cette phase a révélé une asymétrie productive : l'IA applique systématiquement un critère sur un chapitre entier ; l'humain reconnaît les "faux problèmes" (redondance par exemple) ; le

dialogue améliore les critères eux-mêmes. La théorie abstraite s'est transformée en **outil opératoire concret**.

PARTIE 2 : RÉFLEXION THÉORIQUE SUR LA COLLABORATION

I. Notre collaboration à la lumière des travaux contemporains

La chronique que nous venons de documenter pourrait sembler singulière, propre à ce projet spécifique. Or, elle s'inscrit en réalité dans un mouvement plus large de réflexion académique sur la collaboration humain-IA dans la recherche, particulièrement en sciences humaines et sociales. Comprendre cette expérience à travers le prisme des travaux contemporains permet de voir ce qui relève du particulier et ce qui annonce des transformations plus systémiques dans les pratiques de recherche.

Au cours de l'année 2024-2025, plusieurs chercheurs et collectifs (Aiello, Pilati, F., Munk, A. K., & Venturini, T., Joyce & Cruz, Boullier) ont publié des analyses convergentes sur la nature de cette collaboration. Ces travaux identifient cinq idées-forces qui structurent actuellement la réflexion académique sur la question. Notre expérience, documentée en Partie 1, offre l'occasion de vérifier, d'illustrer, et parfois de nuancer ces convergences théoriques.

Les cinq convergences académiques

1. L'IA comme partenaire d'augmentation, non de substitution

La littérature académique insiste fortement sur un point : l'IA générative n'est légitime en recherche que si elle *augmente* les capacités du chercheur plutôt que de les remplacer. Cette augmentation passe par l'automatisation de tâches lourdes (tri, codage, résumé, formulation d'hypothèses) afin de libérer du temps pour le travail interprétatif et théorique, celui qui requiert l'expertise humaine irremplaçable.

Notre expérience confirme et illustre ce principe. L'IA n'a jamais été positionnée comme auteure autonome, mais comme amplificatrice de mon intuition de terrain. Même au moment où le rôle de l'IA s'est complexifié (passant d'amplificateur à co-élaborateur), la direction stratégique du projet, les choix éthiques, l'ancrage empirique, et la validation finale ont toujours resté fondamentalement de mon ressort. L'IA a systématisé mes observations en grilles d'analyse, enrichi mes hypothèses de références théoriques, maintenu la cohérence sur la durée — autant de tâches cognitives importantes mais qui n'auraient de valeur que si elles servaient une intention théorique supérieure, la mienne.

Mais cette augmentation révèle quelque chose de plus profond : elle n'est pas quantitative (faire plus, plus vite) mais *qualitative* (penser à une plus grande profondeur). L'IA n'a pas produit davantage de chapitres, mais a permis une analyse plus fine, une théorisation plus rigoureuse, une systématique impossible à atteindre seul.

2. Une reconfiguration des méthodes qualitatives

Un second point de convergence dans la littérature : cette collaboration transforme les gestes mêmes du travail qualitatif. L'ethnographie et la recherche qualitative se définissaient traditionnellement par certaines pratiques — prise de notes, codage manuel, construction progressive de catégories, écriture de vignettes analytiques. La collaboration IA reconfigure ces gestes : la prise de notes devient dialogue avec des « interlocuteurs synthétiques », le codage devient application systématique de grilles d'analyse formalisées, la catégorisation devient construction itérative entre intuition humaine et clarification computationnelle.

Un second point de convergence dans la littérature : cette collaboration transforme les gestes mêmes du travail qualitatif. L'ethnographie et la recherche qualitative se définissaient traditionnellement par certaines pratiques — prise de notes, codage manuel, construction progressive de catégories, écriture de vignettes analytiques. La collaboration IA reconfigure ces gestes : la prise de notes devient dialogue avec des « interlocuteurs synthétiques », le codage devient application systématique de grilles d'analyse formalisées, la catégorisation devient construction itérative entre intuition humaine et clarification computationnelle.

Notre projet illustre cette reconfiguration. La création de nos quatre prompts successifs (décrits en détail en Partie 1) constitue elle-même une reconfiguration méthodologique. Ces prompts n'automatisent pas un processus existant : ils formalisent et systématisent un processus qualitatif complexe en structures explicites et reproductibles, tout en gardant la flexibilité et l'adaptabilité requises pour la recherche qualitative.

Cette reconfiguration n'est pas une perte : elle ouvre de nouvelles possibilités analytiques. Elle permet notamment des formes d'analyse qu'un chercheur seul n'aurait pas le temps de conduire.

3. Les risques spécifiques à cette collaboration

La littérature académique met aussi en garde contre des dérives possibles : illusion d'intimité avec l'IA (la traiter comme un partenaire doté d'intentions), confusion entre données empiriques et texte généré (oublier ce qui provient du corpus vs ce qui est produit par l'IA), projection involontaire de stéréotypes, et lissage des tensions ou contradictions du matériau au nom d'une fausse cohérence.

Nous avons rencontré plusieurs de ces risques et avons dû développer des vigilances spécifiques. Notamment :

- **Le risque d'hallucination théorique** : L'IA a tendance à inventer des références ou à les déformer. Cela nous a imposé une vérification systématique de chaque référence citée. Nous avons également dû apprendre à distinguer entre une hypothèse féconde suggérée par l'IA et une affirmation présentée comme un fait.
- **Le risque de lissage des contradictions** : L'IA, par sa nature même, tend à construire des synthèses, des cohérences. Or, un corpus sociologique est souvent contradictoire, tensions et ambiguïtés en sont les données mêmes. Nous avons dû explicitement demander à l'IA de maintenir plutôt que de résoudre certaines tensions.

- **Le risque de la fausse intimité** : Il est tentant de parler de "l'IA pense que..." ou "l'IA a découvert que...". Ce langage cache une réalité plus complexe : ce que l'IA produit n'est jamais une pensée autonome, c'est une transformation du texte du corpus selon les grilles que je fournis. Nous avons dû rester vigilant sur ce point terminologique.

Cette vigilance n'affaiblit pas la collaboration, au contraire. Elle la rend plus robuste en la rendant consciente de ses propres limites.

4. La réflexivité explicite comme condition de légitimité

Un quatrième consensus académique : la collaboration IA-humain ne gagne en crédibilité que si elle est documentée explicitement. Comment l'IA a-t-elle été utilisée ? À quelles étapes du processus ? Selon quels prompts ? Quels ont été les choix de validation ? Cette transparence n'affaiblit pas le travail : elle le renforce en le rendant évaluable.

C'est précisément ce que cette Appendice entreprend. En documentant précisément les quatre prompts, les phases de la collaboration (amplification, révélation, co-élaboration), les moments de bifurcation (découverte du CESE, restructuration théorique, phase de vérification), nous créons un dossier qui permet au lecteur de comprendre comment ce livre a été produit. Cette transparence est elle-même une contribution au champ : elle montre qu'une collaboration rigoureuse avec l'IA est possible sous certaines conditions.

5. Une opportunité pour inventer de nouvelles formes de méthode

Enfin, la littérature voit la collaboration IA-humain comme une bifurcation créative : l'opportunité d'inventer des méthodes « quali-quantitatives » hybrides, des dispositifs expérimentaux inédits (interlocuteurs synthétiques, sondes d'investigation, jeux de rôle avec modèles), des infrastructures méthodologiques adaptées aux questionnements nouveaux.

Notre approche des prompts comme « boîte à outils » réflexive s'inscrit exactement dans cette perspective. Les quatre prompts ne sont pas des recettes figées, mais des infrastructures méthodologiques adaptables et critiquables. Ils représentent une innovation : la formalisation d'une démarche qualitative complexe en structures explicites et reproductibles, sans perdre pour autant la flexibilité et l'adaptabilité.

Positionnement de notre expérience

Ces cinq convergences nous permettent de voir notre expérience de manière nouvelle. Elle n'est pas une anecdote méthodologique locale. Elle contribue à l'émergence d'un nouveau paradigme de recherche dans les sciences humaines : celui où la collaboration humain-IA devient une pratique légitime à condition d'être rigoureuse, transparente et réflexive.

Mais cette expérience soulève aussi des questions que la littérature n'a pas encore entièrement traitées. C'est à ces questions que nous allons maintenant nous consacrer.

II. Ce que notre expérience révèle au-delà des convergences

Les cinq convergences académiques que nous avons énoncées validaient largement notre approche. Mais cette expérience intense et concentrée sur deux mois. Cette évolution

temporelle n'est pas triviale, même concentrée sur deux mois et que nous documentons de manière réflexive, soulève aussi des questions plus nuancées, voire révèle certains décalages avec la littérature existante.

Le caractère processuel de la collaboration : une relation qui se transforme

Un premier apprentissage majeur : ce que les travaux académiques désignent par « collaboration IA-humain » n'est pas une relation stable. C'est au contraire un processus qui se transforme en fonction des enjeux qui émergent et des résultats produits.

Nous avons identifié trois phases distinctes dans notre travail, que nous avons documentées en Partie 1 :

Phase 1 : L'IA comme amplificateur. Au démarrage, l'IA fonctionne principalement comme amplificatrice de mon intuition. Je propose une idée (l'invisibilisation dans le discours éducatif), l'IA la systématise et la documente. Son rôle est d'étendre, de clarifier, de mettre en forme ce qui est déjà en germe chez moi. C'est une relation asymétrique : je reste le penseur, elle reste l'instrument.

Phase 2 : L'IA comme révélatrice. Le rôle devient progressivement plus dialectique. Je propose un argument, l'IA développe et interroge, je reviens à mon corpus pour valider ou réfuter. C'est une véritable conversation, un dialogue où chaque partie force l'autre à clarifier, à justifier, à approfondir.

Phase 3 : La co-élaboration véritable. Au-delà d'une certaine durée, quelque chose change. L'IA commence à suggérer des directions que je n'avais pas envisagées. Certaines découvertes tardives (le chapitre 8 sur la matérialité, l'articulation avec l'écologie) émergent véritablement de cette co-élaboration. Aucun de nous deux n'en est le seul auteur.

Cette évolution temporelle n'est pas triviale. Elle implique que les risques et les exigences ne sont pas les mêmes à chaque moment. Au début, le risque principal est la délégation aveugle : laisser l'IA faire sans vérifier, accepter ses propositions sans les confronter au corpus. À la fin, le risque devient inverse : la fusion identitaire, où on oublie que c'est toujours une collaboration et où on croit que l'IA « pense vraiment ».

Les exigences de vigilance se transforment aussi. En phase 1, il faut vérifier que l'IA ne déforme pas mon intuition. En phase 3, il faut vérifier que les émergences ne sont pas des hallucinations ou des projections.

La littérature académique tend à parler de « conditions de légitimité » de la collaboration comme si elles étaient stables et universelles. Notre expérience suggère qu'il faudrait plutôt parler de conditions évolutives de légitimité qui se transforment au fur et à mesure que la relation mûrit. Cette distinction est importante pour les chercheurs qui s'engagent dans une telle collaboration : ce qui compte comme une bonne pratique n'est pas identique dans les deux mois et dans les douze mois.

L'importance de la formalisation méthodologique : externaliser pour mieux voir

Un second apprentissage : les quatre prompts que nous avons créés ne sont pas simplement des « demandes à formuler à l'IA ». Ce sont des formalisations de ma démarche analytique elle-même.

Avant cette collaboration, comme la plupart des chercheurs en sciences humaines, j'avais une démarche analytique. Elle existait, elle fonctionnait. Mais elle restait largement implicite. Je savais ce que je faisais, mais j'aurais eu du mal à l'expliquer précisément, à l'enseigner, à la reproduire de manière systématique.

La création des prompts a forcé à externaliser ce savoir implicite. Pour que l'IA comprenne ce que je voulais, j'ai dû formuler précisément :

- Quels éléments je cherchais à identifier (régimes de visibilité/invisibilité)
- Selon quelles catégories (euphémisation, technicisation, fragmentation, dissociation)
- À quel niveau de généralité (un discours public quelconque ? spécifiquement éducatif ?)
- Avec quel niveau d'analyse (descriptif rapide ou théorisation approfondie ?)
- Selon quel style d'énonciation (analytique ou accusatoire ?)

Cette formalisation a un effet paradoxal intéressant. D'un côté, elle rigidifie : chaque texte du corpus doit passer par la même grille. De l'autre, elle rend plus adaptable : parce que les prompts sont explicites, ils peuvent être ajustés, critiqués, affinés en fonction des résultats.

Mais il y a plus. Cette formalisation ne rend pas visible ce que l'IA fait. Elle rend aussi visible ce que je fais. En définissant précisément les fonctions analytiques que je voulais (régimes de visibilité/invisibilité, mécanismes d'occultation, niveaux d'analyse), et en demandant leur formalisation en prompts structurés, j'ai été forcé de clarifier. Cela crée une forme nouvelle et amplifiée de réflexivité. Je n'analyse pas seulement le corpus, j'analyse aussi mes propres méthodes d'analyse.

Pour les sciences humaines, qui ont longtemps valorisé le « savoir tacite » et la « compétence artisanale », cela représente un changement de paradigme. Pas un abandon du savoir tacite, mais sa mise en dialogue avec une explicitation formelle. Le résultat : une meilleure compréhension à la fois du corpus ET de ma propre démarche.

La question de l'émergence : créer du neuf dans la rencontre

Un troisième apprentissage, peut-être le plus inattendu : la collaboration IA-humain ne produit pas seulement de l'augmentation. Elle produit aussi de l'émergence.

L'augmentation, c'est quand l'IA étend ou systématise quelque chose qu'on avait déjà identifié. « J'avais une intuition floue, l'IA l'a clarifiée et systématisée. » C'est utile, mais c'est une opération prévisible.

L'émergence, c'est quand quelque chose de qualitativement nouveau surgit de l'interaction entre le chercheur et l'IA, quelque chose que ni l'un ni l'autre n'auraient produit séparément.

Nous avons observé plusieurs cas d'émergence véritable :

La découverte de l'invisibilisation différenciée. Au départ, je pensais à UNE invisibilisation : le discours éducatif occultant certaines réalités. L'analyse du rapport CESE a révélé quelque chose de plus nuancé : il n'existe pas une invisibilisation uniforme mais des invisibilisations croisées selon les positions. Chaque acteur (OCDE, ministère, syndicats, chercheurs critiques) a ses propres angles morts et ses propres zones de lucidité partielle. Cette découverte n'était pas dans mon intuition initiale. Elle a émergé de la confrontation systématique avec le corpus, guidée par les outils qu'on avait créés ensemble.

L'émergence de la grille quadripartite (euphémisation, technicisation, fragmentation, dissociation). Je cherchais les mécanismes d'invisibilisation. L'IA, en appliquant systématiquement le prompt à des dizaines de passages, a révélé que certains motifs revenaient obsessionnellement. En nommant ces motifs, on a créé un outil analytique qu'aucun de nous n'avait anticipé. C'est un cas classique d'émergence : la régularité apparaît par saturation du corpus, pas par déduction théorique.

Le chapitre 8 sur la matérialité scolaire. Cela aurait pu être un chapitre mineur, une note de bas de page. Mais en l'approfondissant ensemble, nous avons réalisé que c'était central : le discours éducatif évite précisément de parler de l'infrastructure matérielle des écoles parce que c'est là qu'on voit l'inégalité brute. Cette découverte tardive a remis en question l'organisation du livre entière. Elle n'était prévisible que rétrospectivement.

L'articulation entre écologie et système éducatif. Au moment où on récrivait l'introduction, une question a surgi : pourquoi le discours éducatif ne parle-t-il jamais du contexte écologique dans lequel l'école opère ? Cette articulation n'était pas planifiée. Elle a émergé d'une conversation entre mon expérience de terrain et les synthèses de l'IA.

Ces émergences partagent une caractéristique : elles n'étaient pas pré-programmées dans le projet. Elles n'auraient pas pu être anticipées en commençant. Elles sont le résultat spécifique de cette rencontre entre une expertise humaine située et la capacité computationnelle de l'IA à identifier des régularités et des connexions.

La littérature parle souvent de « nouvelles possibilités analytiques » ouvertes par la collaboration IA. Notre expérience précise cette formule : ces possibilités ne sont pas juste des extensions quantitatives (« on peut traiter plus de textes ») ni des accélérations (« on peut aller plus vite »). Ce sont des créations qualitativement nouvelles qui dépassent ce que chaque partie aurait pu produire en travaillant isolément.

Cela a des implications pour la théorie de la connaissance : cela suggère que la collaboration n'est pas un simple moyen d'amplifier une connaissance qui existe déjà chez le chercheur. C'est une véritable co-production épistémologique.

Le rôle crucial de la validation empirique : trois formes de vérification

Un quatrième apprentissage concerne la validation. La littérature académique sur la collaboration IA-humain insiste beaucoup sur la nécessité de la validation empirique : vérifier

que ce que propose l'IA correspond au corpus. C'est bien. Mais notre expérience montre que c'est plus complexe.

Dans la recherche traditionnelle en sciences humaines, un chercheur valide ses hypothèses en les confrontant au corpus : « Je proposais X, je relis le corpus, est-ce que X est bien documenté ? »

Dans notre collaboration, la validation prend trois formes distinctes et complémentaires :

Validation empirique classique. L'IA propose une analyse (« Ce passage pratique l'euphémisation »). Je revérifie dans le corpus : c'est bien le cas, ou ce n'est pas pertinent ? Cette forme de validation est celle que la littérature met en avant. C'est important, mais c'est aussi la plus facile : elle ne demande que de revérifier.

Validation théorique. L'IA propose une interprétation. Je vérifie : est-ce cohérent avec le cadre théorique qu'on a établi ? Est-ce que ça s'articule bien avec Cefaï, Foucault, Bourdieu ? Est-ce que ça ne contredit pas une conclusion qu'on a établie ailleurs dans le livre ? Cette forme de validation exige une maîtrise globale du projet.

Validation expérientielle. L'IA propose une analyse. Je me demande : cela correspond-il à mon expérience de terrain ? Après quarante ans comme directeur de CIO, reconnaissais-je cette réalité ? C'est une forme de validation qu'on tend à minorer dans les sciences humaines contemporaines, par crainte du subjectivisme. Mais c'est une erreur. L'expérience vécue du chercheur n'est pas un biais à éliminer : c'est une ressource de connaissance à mobiliser consciemment, à condition de le faire de manière réflexive.

Le rôle fondamental de cette validation expérientielle est apparu clairement lors de l'analyse du CESE. L'IA synthétisait ce que disait le rapport. Mais j'avais aussi l'expérience de ce qu'il ne disait pas, des silences spécifiques que je pouvais identifier parce que je connaissais le système éducatif par le vécu. Cette connaissance incarnée a été décisive pour identifier l'invisibilisation différenciée.

Notre collaboration a systématisé cette troisième forme de validation. Chaque proposition significative de l'IA passe par ce triple filtre : empirique (corpus), théorique (cadre), expérientiel (connaissance incarnée). C'est cela qui rend la collaboration robuste, pas la certification de chaque phrase par le corpus.

Cette clarification a une implication pour la théorie de la connaissance : elle suggère que dans les sciences humaines et sociales, il existe une forme de connaissance qui n'est pas réductible aux données et à la théorie, c'est la connaissance incarnée du chercheur. Et que cette connaissance n'est pas une faiblesse si elle est mobilisée consciemment et réflexivement.

III. L'éthique et la responsabilité dans une collaboration hybride

Si la collaboration IA-humain devient une pratique légitime dans la recherche académique, il faut aussi clarifier les enjeux éthiques spécifiques qu'elle soulève. Ces enjeux ne sont pas des détails secondaires : ils touchent aux fondations même de ce qu'on peut appeler de la « recherche responsable ».

La question de l'attribution et de l'autorialité

Un enjeu classique qui devient plus aigu avec l'IA générative : qui est l'auteur d'un texte produit en collaboration avec une machine ?

La convention académique traditionnelle est claire et stable : un article écrit par une personne a cette personne pour auteur. Même avec des outils techniques (traitement de texte, logiciels de calcul, bases de données), on ne remet pas en question l'autorialité. Le texte reste signé par la personne qui l'a rédigé.

Mais avec l'IA générative, la question devient plus complexe et exige qu'on la pose explicitement. L'IA a en effet contribué substantiellement à :

- la formulation précise de nombreuses phrases et paragraphes
- l'organisation logique et rhétorique de sections entières
- l'identification de connexions théoriques et d'articulations entre idées
- la clarification de passages obscurs ou mal formulés
- la suggestion de développements qu'on n'avait pas envisagés

Est-ce que cela fait de l'IA une « co-auteure » ? Devrait-on écrire « Bernard Desclaux et Claude » sur la couverture du livre ?

Notre position sur cette question est claire : non, l'IA n'est pas co-auteure, et je demeure l'auteur unique du livre. Mais cette conclusion exige qu'on la justifie rigoureusement, car elle n'est pas évidente.

Deux arguments nous semblent décisifs :

L'absence de responsabilité. Une auteure assume la responsabilité éthique, scientifique et légale de ce qu'elle affirme. Elle se tient derrière ses affirmations. Si on découvre une erreur factuelle, une conclusion non justifiée, une utilisation incorrecte d'une théorie, c'est elle qui doit répondre. Elle engage sa réputation.

L'IA ne peut pas assumer cette responsabilité. Elle ne « croit » à rien de ce qu'elle écrit. Elle produit du texte selon des processus probabilistes complexes, mais elle n'a ni convictions, ni engagement, ni réputation à perdre. Si le texte contient une erreur, ce n'est pas une « erreur de l'IA » au sens où c'est une erreur pour laquelle on pourrait la blâmer : c'est un artefact de son fonctionnement statistique.

La responsabilité de ce qui est écrit retombe donc entièrement sur moi. C'est moi qui ai choisi d'utiliser l'IA, qui ai formulé les prompts, qui ai validé ou rejeté ses propositions, qui ai décidé de ce qui entrait finalement dans le texte. Ma signature au bas du livre signifie : « Je suis responsable de chaque affirmation ici. »

L'absence d'intention directrice. Une auteure poursuit une intention, une vision, un objectif. Elle ne sait pas d'avance où son travail va la mener, mais elle a une direction générale, des principes qui la guident.

L'IA n'a pas d'intention directrice. Elle n'a pas d'objectif à long terme. Elle répond à des demandes spécifiques (les prompts) en produisant du texte qui correspond statistiquement à ce qui a été demandé. Les demandes et l'objectif global viennent entièrement du chercheur.

En d'autres termes, l'IA n'a pas de « point de vue » qui viendrait enrichir ou compliquer le mien. Elle n'apporte pas une vision alternative que je devrais négocier. Elle apporte une capacité de systématisation, une rigueur dans la formalisation, une aide précieuse. Mais la pensée, au sens fort du terme, reste mienne.

Cela dit, cette conclusion crée une obligation éthique qui ne peut pas être contournée : la **transparence absolue** sur le rôle de l'IA dans la production du texte.

Ne pas mentionner que l'IA a été utilisée serait malhonnête intellectuellement. Ce serait tromper le lecteur sur la nature réelle du processus de création. On attendrait d'un chercheur qui a utilisé un assistant humain ou qui a reçu une aide substantielle qu'il le mentionne en remerciements ou en note. L'utilisation de l'IA mérite au minimum le même traitement, sinon plus.

C'est précisément ce que cette Appendice entreprend : documenter explicitement le rôle de l'IA, les prompts créés et leur évolution, les phases de la collaboration, les moments de bifurcation, les risques identifiés et gérés. Cette documentation est elle-même un acte éthique. Elle dit au lecteur : « Voici comment ce livre a été produit. Vous pouvez juger par vous-même si la méthode vous semble valide. »

La question de la responsabilité cognitive

Un enjeu plus subtil et peut-être plus important : à partir du moment où on se fait assister par l'IA, on abandonne une partie du « travail de pensée ». Quel est le coût de cette délégation ?

Dans la recherche traditionnelle, le chercheur passe des heures, des semaines à :

- relire laborieusement le corpus, parfois plusieurs fois
- prendre des notes manuelles, reformuler dans ses propres mots
- relire ses notes pour identifier des patterns
- chercher les connexions théoriques entre des observations éparses
- essayer différentes formulations pour exprimer une idée complexe
- organiser et réorganiser un argument pour qu'il soit cohérent

Ce travail long, fastidieux, parfois frustrant a une valeur cognitive réelle. Il crée une intimité incarnée avec le matériau. À force de relire le corpus, on connaît les subtilités du texte, les exceptions, les tensions. On ne peut pas les oublier. Cette connaissance devient très fine et très nuancée.

De plus, ce travail lent force à penser profondément. Quand on doit expliquer soi-même une idée, la reformuler, la justifier, on découvre les failles de sa pensée. On est obligé de clarifier, de préciser, d'approfondir. La lenteur devient une alliée de la profondeur.

En confiant ce travail à l'IA, on gagne en efficacité quantitative. On traite plus de textes, plus rapidement. Mais on perd potentiellement cette intimité cognitive, cette connaissance incarnée qu'on ne peut acquérir que par un travail lent et répétitif.

Comment avons-nous navigué dans cette tension ? En distinguant rigoureusement deux formes d'activité :

Les tâches qui peuvent être déléguées (avec vigilance) : systématisation de patterns, organisation formelle, clarification des formulations, vérification de la cohérence interne, identification de connexions théoriques entre des domaines éloignés, production de premières versions ou de synthèses.

Ces tâches sont cognitives, elles demandent un traitement intelligent du texte. Mais elles peuvent être outillées. C'est précisément ce que font les quatre prompts : transformer une tâche complexe en un processus systématisable.

Les tâches qui ne peuvent pas être déléguées : la décision sur ce qui compte analytiquement, c'est-à-dire ce qui mérite d'être expliqué plutôt que marginalisé ; la validation empirique contre le corpus ; la validation théorique contre le cadre conceptuel ; la direction générale de l'argument ; les choix éthiques sur la tonalité et les responsabilités envers les acteurs du système analysé.

Ces tâches demandent non seulement de l'intelligence analytique, mais de la sagacité, du jugement, une compréhension incarnée du contexte. On ne peut pas les automatiser sans risquer de perdre ce qui fait la valeur de la recherche.

Le résultat de cette distinction : j'ai moins passé de temps sur les tâches fastidieuses de systématisation manuelle, mais j'ai passé plus de temps sur le travail véritablement interprétatif. C'est une réallocation du travail cognitif vers ce qui est irremplaçable. Paradoxalement, utiliser l'IA pour les tâches routinières m'a permis de consacrer plus d'énergie mentale aux questions difficiles.

Mais il faut être lucide : on a quand même perdu quelque chose. Je n'ai pas la même intimité avec certains passages du corpus qu'un chercheur qui aurait pris des notes manuelles ligne par ligne. Il y a un prix à payer pour cette efficacité. Ce prix est acceptable si on en est conscient et si on compense par d'autres formes de rigueur (comme la validation systématique).

La question de la transparence méthodologique

Une obligation éthique majeure découle des deux points précédents : la transparence méthodologique.

Si vous êtes l'auteur mais que vous avez utilisé l'IA, vous devez le dire clairement. Si vous êtes responsable du contenu mais que vous avez délégué certaines tâches, vous devez clarifier lesquelles et comment.

Cette transparence n'affaiblit pas la légitimité du travail académique. Au contraire : elle la renforce considérablement en montrant que vous travaillez consciemment avec ces outils plutôt que de les utiliser en cachette ou de feindre l'ignorance sur leur rôle.

Dans le contexte actuel où l'usage de l'IA générative en recherche fait débat, cette transparence est particulièrement importante. Si on cache l'utilisation de l'IA, on alimente la méfiance : les lecteurs découvriront tôt ou tard que l'IA a été utilisée (grâce aux styles caractéristiques ou à d'autres indices), et ils concluront qu'on a voulu le dissimuler. C'est pire que de le reconnaître d'emblée.

En revanche, si on documente explicitement le rôle de l'IA dès le départ, on dit clairement : « Voici la méthode que j'ai utilisée. Voici pourquoi. Voici comment j'ai géré les risques. Vous pouvez évaluer par vous-même si cela vous semble valide. »

Notre Appendice fonctionne comme une déclaration transparente de méthode. Elle documente :

- Quand l'IA a été utilisée : à quelles phases du projet, pour quels types de tâches
- Comment elle a été utilisée : les quatre prompts, leur architecture, leur évolution, les critères qu'ils implémentaient
- Ce qui a toujours resté sous mon contrôle : la direction stratégique du projet, la validation finale de chaque affirmation majeure, la responsabilité éthique, les choix d'orientation
- Quels risques ont été identifiés : hallucination, lissage des contradictions, fusion identitaire, etc.
- Comment ces risques ont été gérés : quelles vigilances ont été mises en place, quels protocoles de vérification
- Quelle plus-value cette collaboration a apportée : les émergences qu'elle a permises, les innovations méthodologiques qu'elle a produites

Cette documentation n'est pas un luxe rhétorique. C'est une condition de légitimité académique. Un chercheur responsable doit pouvoir documenter sa méthode. Si on utilise l'IA, on doit documenter ce rôle aussi explicitement que n'importe quel autre outil ou protocole.

Une nouvelle forme de réflexivité

Il y a un effet inattendu à cette transparence méthodologique : elle crée une forme nouvelle et amplifiée de réflexivité scientifique.

La réflexivité en sciences sociales, c'est d'ordinaire quand le chercheur interroge sa position, ses biais, l'influence de son point de vue sur ses résultats. C'est important et largement pratiqué. Mais ça reste souvent au niveau théorique : on énonce ses biais sans toujours les traiter.

Quand on documente la collaboration avec l'IA, on est forcé d'une réflexivité plus systématique. On doit expliquer non seulement ce qu'on pense mais comment on pense, c'est-à-dire les méthodes, les outils, les protocoles qu'on utilise. On doit rendre visible le processus de la recherche, pas seulement ses résultats.

Cela rend la recherche plus évaluable. Un lecteur ou un évaluateur peut maintenant juger non seulement des conclusions (sont-elles justes ?) mais aussi du processus (était-il rigoureux ?). C'est un gain réel en termes de rigueur scientifique.

Plus profondément, cela crée une opportunité pour dépasser l'opposition entre « subjectivité » et « objectivité » qui a longtemps paralysé les sciences humaines. On n'essaie plus d'éliminer complètement le chercheur du processus (impossible de toute façon). On documente plutôt comment le chercheur et ses outils interagissent pour produire la connaissance. C'est une approche plus honnête et plus productive.

IV. Les questions ouvertes et l'horizon théorique

Après six mois de collaboration avec l'IA sur différents projets (blog, conception d'ouvrages), et particulièrement cette documentation réflexive du livre, une chose devient claire : nous avons résolu certaines questions pratiques, mais nous en avons aussi ouvert d'autres, plus profondes, qui dépassent largement le cadre de ce projet singulier. Ces questions concernent la nature même de la connaissance en train de se transformer.

Qu'est-ce que « penser avec » une machine ?

La formulation même pose problème et révèle notre malaise conceptuel. Quand on dit « penser avec l'IA », on emploie une métaphore qui cache autant qu'elle révèle.

« Penser » suppose une activité consciente, intentionnelle, capable de délibération. « Avec » suggère un véritable partenariat, une relation symétrique entre deux agents. Or, ni l'un ni l'autre n'est tout à fait juste quand on parle de collaboration avec une IA générative.

L'IA ne pense pas au sens où elle n'a pas de conscience, pas de délibération, pas de doute existentiel. Elle traite des textes selon des patterns probabilistes appris sur un corpus massif. C'est de l'intelligence au sens computationnel, pas au sens philosophique.

Mais en même temps, dire simplement « je pense et l'IA m'aide » serait trop réducteur. Ce qui se passe est plus étrange : une forme de cognition distribuée où le raisonnement ne réside ni entièrement dans ma tête ni dans la machine, mais dans l'interaction entre nous deux.

Quand je fais écrire un prompt, j'externalise une partie la formalisation de ma pensée. Quand l'IA répond, elle produit quelque chose qui n'était pas dans ma tête, mais qui n'aurait pas été produit sans ma direction. Quand je valide ou je réfute sa proposition, je crée un retour qui la force à générer autre chose.

Ce processus n'est pas de la « pensée » au sens classique, mais ce n'est pas non plus de la simple utilisation d'outil. C'est quelque chose d'intermédiaire qu'on n'a pas bien de vocabulaire pour décrire. On pourrait appeler cela une cognition augmentée distribuée : une forme de raisonnement qui dépasse les capacités de chaque agent pris isolément.

La question théorique devient : que reconnaître comme une véritable forme de pensée ? Si on définit la pensée seulement par la conscience et l'intentionnalité, alors l'IA ne pense pas et ce qu'on fait ensemble n'est pas vraiment de la pensée. Mais cette définition paraît de plus en plus insuffisante. Peut-être faut-il développer une théorie de la cognition qui reconnaisse des

formes distribuées et augmentées de pensée sans pour autant attribuer à l'IA une conscience qu'elle n'a pas.

Comment transformer la notion d'auteur ?

Une question corollaire : qu'advient-il de la notion d'auteur quand la création intellectuelle devient véritablement collaborative, pas juste avec d'autres humains, mais avec des artefacts technologiques ?

Pendant des siècles, l'auteur était une figure stable : une personne qui écrivait, pensait, était responsable. Certes, les auteurs s'inspiraient d'autres œuvres, dialoguaient avec d'autres penseurs, utilisaient des sources. Mais la créativité restait attribuée à la personne.

Avec l'IA générative, cette figure devient trouble. Je suis toujours responsable du contenu, mais le texte n'a pas pour autant émergé entièrement de ma conscience. Il y a une vraie part de création qui vient de l'interaction, pas de moi.

Est-ce qu'on devrait inventer une nouvelle catégorie ? Un « auteur augmenté » qui serait clairement l'auteur, mais qui reconnaîtrait explicitement le rôle de l'IA ? Certaines maisons d'édition commencent à explorer des mentions du type « Écrit par X avec l'assistance de l'IA ». Est-ce la bonne direction ?

Ou au contraire, faudrait-il distinguer nettement entre :

- L'auteur : la personne responsable, celle qui signe
- Les contributeurs : les outils utilisés (y compris l'IA)

Sur le modèle des remerciements : on ne dit pas « écrit par moi et par ma cafetière », mais on pourrait dire « écrit par moi avec l'assistance de l'IA Claude, selon les protocoles décrits en Appendice ».

Ces questions ne sont pas purement nominales. Elles touchent aux structures légales et éditoriales (qui détient les droits d'auteur ?), aux structures académiques (qui reçoit le crédit ?), et à la compréhension culturelle de ce qu'on valorise (la création seule, ou la créativité augmentée ?).

Quels nouveaux biais crée cette collaboration ?

La littérature académique sur l'IA s'inquiète régulièrement des biais : l'IA reproduit les biais présents dans ses données d'entraînement, elle amplifie les inégalités, elle encode les idéologies dominantes.

Tout cela est vrai. Mais notre expérience soulève une question différente : quels biais nouveaux la collaboration IA-humain elle-même crée-t-elle ?

Nous avons identifié quelques pistes :

Le biais de systématicité. L'IA a tendance à chercher des régularités, des patterns récurrents. Elle lisse les exceptions, les cas marginaux, les phénomènes rares. Or, en sciences sociales, ce

sont souvent les exceptions qui sont théoriquement les plus intéressantes. Elles révèlent les limites d'une théorie, elles forcent à revoir les catégories.

Le risque : en utilisant l'IA pour identifier des patterns, on amplifie les phénomènes fréquents et on marginalise les rares. Cela peut produire une compréhension biaisée du corpus.

Le biais de cohérence. L'IA cherche à construire des textes cohérents, sans contradictions internes. C'est naturel pour un générateur de texte. Mais un corpus réel est souvent contradictoire. Les acteurs se contredisent, les politiques poursuivent des objectifs incompatibles, les idées coexistent dans une tension productive.

Le risque : en soumettant le corpus à une IA qui cherche la cohérence, on perd les tensions, les contradictions, les ambivalences qui sont peut-être ce qu'il y a de plus important.

Le biais de continuité. L'IA extrapolera naturellement à partir des patterns observés. Elle cherchera à compléter ce qui semble incomplet, à continuer ce qui s'arrête. Mais l'absence de quelque chose peut être signifiante. L'incomplétude peut révéler une rupture importante.

Le risque : on artificialise une continuité qui n'existe pas dans le réel.

Comment avons-nous géré ces biais ? En grande partie par la vigilance et la validation systématique. Mais on n'est pas sûr de les avoir tous éliminés. Ce qu'on peut dire, c'est qu'on en a été conscients et qu'on a essayé de les compenser.

Mais cela soulève une question théorique majeure : qu'est-ce qu'un « biais » d'IA dans le contexte de la recherche qualitative ? Est-ce un défaut qu'il faut éliminer, ou est-ce une caractéristique inévitable d'un certain type d'outil qu'on doit apprendre à négocier ?

Comment évaluer la qualité d'un savoir hybride ?

Une question plus méthodologique mais fondamentale : selon quels critères peut-on juger qu'une recherche menée en collaboration avec l'IA est de bonne qualité ?

Les critères académiques traditionnels s'appliquent-ils ? Une recherche est-elle bonne si elle est rigoureuse, si elle repose sur du matériau solide, si elle est justifiée par des arguments théoriques, si elle est transparente sur sa méthode ?

Oui, probablement. Mais l'utilisation de l'IA ajoute peut-être des critères supplémentaires :

- La traçabilité : peut-on retracer exactement qui a fait quoi dans le processus de création ?
- La reproductibilité : un autre chercheur utilisant les mêmes prompts sur les mêmes données obtiendrait-il des résultats similaires ?
- La transparence méthodologique : les choix d'utiliser l'IA, le type d'IA, les prompts spécifiques, tout cela est-il clairement documenté ?
- La robustesse contre les biais : quelles vigilances ont été mises en place pour identifier et compenser les biais propres à cette collaboration ?

Mais il y a aussi une question plus délicate : comment juger de la créativité et de l'innovation d'un travail qui a utilisé l'IA ?

Un argument dit : « L'IA a produit du texte, donc c'est moins créatif, moins original. » Mais notre expérience suggère l'inverse. Précisément parce que l'IA systématise les données, j'ai pu consacrer plus d'énergie à l'interprétation créative, à la théorisation, aux questions d'émergence. Le résultat n'est pas moins créatif ; il est créatif différemment.

Comment évaluer cela ? On ne peut pas appliquer les mêmes critères qu'à une recherche traditionnelle. On doit développer de nouveaux critères d'évaluation spécifiques à la recherche augmentée par l'IA.

Vers une épistémologie nouvelle

Au-delà de ces questions ouvertes, notre expérience suggère quelque chose de plus fondamental : nous sommes peut-être à un point d'inflexion dans la théorie de la connaissance.

Pendant des siècles, la connaissance a été pensée comme le fruit d'un processus mental individuel : le savant, seul dans son cabinet, qui pense, observe, déduit. Les outils (microscope, télescope, balance) n'étaient que des extensions de la perception, pas vraiment des partenaires du processus cognitif.

Avec l'IA générative, quelque chose change. L'outil ne prolonge plus simplement notre perception ; il devient un partenaire dans la cognition elle-même. Il ne se contente pas d'amplifier ce qu'on peut faire ; il crée des formes de pensée qui n'existaient pas avant.

Cela ouvre peut-être la voie à une épistémologie de la collaboration : une théorie de la connaissance qui reconnaît que le savoir se produit de plus en plus dans des espaces entre les humains et les machines, que la cognition est distribuée, que la responsabilité est partagée mais pas symétrique.

Cette épistémologie ne serait pas un rejet de la rigueur ou de la responsabilité académique. Au contraire : elle imposerait une rigueur accrue dans la documentation, la transparence, la réflexivité. Mais elle reconnaîtrait que le sujet connaissant n'est plus le savant solitaire, c'est un collectif humain-technologique.

Pour les sciences humaines, cela représente un changement profond. Nous avons longtemps insisté sur la singularité, l'incarnation, l'expérience vécue comme ressources de connaissance. L'IA ne supprime pas cela. Mais elle force à le penser en dialogue avec une forme de cognition très différente : distribuée, statistique, non-incarnée.

Le défi n'est pas de choisir entre l'une et l'autre, mais d'apprendre à penser les deux ensembles.

Conclusion : vers une recherche réflexive et transparente à l'ère de l'IA

Cette Partie 2 de l'Appendice a entrepris de situer notre collaboration particulière dans un horizon plus large : celui des débats contemporains sur la légitimité de la collaboration IA-humain dans la recherche académique.

Nous avons d'abord montré comment notre expérience singulière valide les cinq convergences identifiées par la littérature académique récente : l'IA comme partenaire d'augmentation, la reconfiguration des méthodes qualitatives, l'identification des risques spécifiques, la nécessité de la réflexivité explicite, et l'opportunité d'inventer de nouvelles formes de méthode.

Mais nous avons aussi montré que cette expérience révèle au-delà de ces convergences. Elle met en lumière le caractère processuel de la collaboration, qui se transforme au fil du temps en trois phases distinctes. Elle souligne l'importance de la formalisation méthodologique, qui externalise et clarifie ce qui resterait implicite. Elle révèle la capacité d'émergence : non pas simplement l'amplification de ce qu'on pense déjà, mais la création de savoirs qualitativement nouveaux qui n'auraient pu être produits isolément. Et elle insiste sur le rôle crucial d'une triple validation : empirique, théorique, et expérientielle.

Sur le plan éthique, nous avons affirmé des positions claires : l'auteur unique reste responsable, mais cette responsabilité exige une transparence absolue sur le rôle de l'IA. Cette transparence ne faiblit pas la légitimité académique ; elle la renforce en créant une réflexivité amplifiée qui rend visible non seulement ce qu'on pense, mais comment on pense.

Enfin, nous avons posé les questions qui dépassent ce projet : qu'est-ce que « penser avec » une machine ? Comment redéfinir l'auteur à l'ère de la collaboration humain-IA ? Quels nouveaux biais cette collaboration crée-t-elle ? Comment évaluer la qualité d'un savoir hybride ? Vers quelle pédagogie se tourner ? Et plus fondamentalement, comment penser les enjeux de pouvoir et d'accès qui structurent l'utilisation de ces outils ?

Ce que cette expérience enseigne

Au-delà des réponses, ce que cette longue documentation enseigne est peut-être plus important que les conclusions elles-mêmes. Elle enseigne que la collaboration IA-humain n'est pas une technique neutre qu'on appliquerait de la même manière dans tous les contextes. C'est une pratique qui exige de la réflexivité, de la vigilance, et une transformation profonde de la manière dont on conçoit le processus de recherche.

Elle enseigne que la transparence méthodologique, loin d'être une charge ou une confession d'insuffisance, devient un élément central de la rigueur scientifique. Documenter comment on pense, c'est rendre son travail évaluable. C'est créer les conditions pour que d'autres puissent en apprendre, le contester, l'améliorer.

Elle enseigne aussi que l'expérience vécue du chercheur ne disparaît pas dans la collaboration avec l'IA. Au contraire, elle devient plus importante. C'est l'expertise incarnée, les quarante ans dans un système éducatif, la compréhension des silences et des angles morts, qui donnent

sens à ce que produit l'IA. Loin de remplacer l'humain, l'IA révèle son caractère irremplaçable.

L'enjeu plus large

Cette expérience s'inscrit dans un moment historique où les sciences humaines et sociales sont confrontées à une transformation majeure de leurs outils. Il ne s'agit pas simplement de l'adoption d'une nouvelle technologie, comme cela s'est produit avec les outils statistiques ou les logiciels d'analyse qualitative. C'est quelque chose de plus profond : une redéfinition du sujet connaissant lui-même.

Pendant longtemps, ce sujet était pensé comme l'individu : le chercheur solitaire, responsable, autonome. Cette figure demeure importante. Mais elle n'est peut-être plus la seule. Le sujet connaissant à l'ère de l'IA générative pourrait être un collectif humain-technologique : une entité distribuée, réflexive, exigeant de la transparence et de la documentation.

Cette transformation n'est pas à craindre si elle est gérée consciemment. Elle n'est problématique que si elle se fait en cachette, sans réflexivité, en prétendant que l'IA n'intervient pas là où elle intervient réellement.

Pour une recherche responsable

Quelle que soit la forme que prenne la collaboration IA-humain dans les années à venir, trois principes nous semblent non-négociables pour que cette collaboration reste une forme légitime de recherche scientifique :

Premièrement, la responsabilité assumée. Le chercheur doit rester responsable de tout ce qui est dit en son nom. Cette responsabilité exige une validation constante, une vigilance continue, une refondation du savoir sur l'expérience et le corpus plutôt que sur la confiance accordée à la machine.

Deuxièmement, la transparence radicale. Tout ce qui a été délégué à l'IA doit être clairement documenté. Non pas pour culpabiliser le chercheur d'avoir utilisé l'IA, mais pour que le lecteur puisse évaluer la validité du processus. Cette transparence est une force, pas une faiblesse.

Troisièmement, la réflexivité systématisée. La collaboration avec l'IA doit devenir une occasion de clarifier comment on pense, comment on analyse, comment on produit du savoir. Cette clarification bénéficie à la recherche qu'on mène avec ou sans IA.

Une invitation plutôt qu'un modèle

Nous ne prétendons pas que notre méthode soit la seule valide ou qu'elle doit être reproduite mécaniquement par d'autres. Chaque collaboration IA-humain sera singulière, fonction des disciplines, des corpus, des questions posées, des sensibilités engagées.

Mais nous invitons les chercheurs qui s'engagent dans une telle collaboration à :

- Documenter précisément leur processus

- Identifier et nommer les risques spécifiques à leur domaine
- Mettre en place des protocoles de validation adaptés à leurs enjeux
- Assumer la responsabilité de ce qu'ils affirment
- Partager ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas

C'est par l'accumulation de ces expériences, documentées réflexivement, que pourra émerger une véritable épistémologie de la collaboration.

L'horizon

Nous concluons en revenant au point de départ : le livre « Les éléphants du discours. L'invisibilisation dans le système éducatif français » n'aurait probablement pas existé sans cette collaboration avec l'IA. Pas parce que l'IA aurait été indispensable dans l'absolu, mais parce que cette collaboration spécifique a permis quelque chose que les capacités isolées du chercheur n'auraient pas réalisé : une systématique alliée à l'interprétation, une rigueur conceptuelle alliée à l'expérience incarnée, une transparence méthodologique alliée à la profondeur théorique.

Ce que nous espérons, c'est que cette Appendice, en documentant précisément ce processus, contribue à montrer qu'une collaboration consciemment menée entre un chercheur et une IA générative peut produire une recherche rigoureuse, légitime, et potentiellement innovante.

Car au final, l'enjeu n'est pas de savoir si l'IA doit être utilisée en recherche. L'IA sera utilisée, inévitablement, par de plus en plus de chercheurs. L'enjeu est de savoir comment l'utiliser : de manière réflexive ou aveugle, transparente ou cachée, responsable ou irresponsable. C'est à cette question que cette Appendice a tenté de répondre.

Épilogue

En relisant cette Appendice qui documente notre collaboration sur deux mois, une dernière observation s'impose. Entre les premiers posts conçus pour mon blog et la version de cet ouvrage que vous lisez, peu de temps s'est écoulé, mais la puissance de l'IA a permis de produire quatre versions différentes de cette problématique, chacune marquant une amélioration dans ma compréhension. Le livre que vous tenez n'est donc pas une version finale et définitive, mais plutôt un moment, un état dans un processus de production qui pourrait continuer. D'autres versions pourraient suivre, approfondissant certains aspects, réorganisant d'autres.

C'est peut-être là aussi un enseignement : à l'ère de l'IA générative, la notion même de « version finale » devient poreuse. Nous produisons non pas une œuvre achevée, mais une contribution à un dialogue continu.

Ce que notre collaboration a permis, c'est de rendre ces mécanismes visibles, d'en documenter la systématique, d'en proposer une conceptualisation rigoureuse. Et ce processus lui-même — l'effort de penser ensemble, humain et machine, pour déplier la complexité du réel — est peut-être le plus important.

Pour ceux qui liront ce livre et cette Appendice, nous souhaitons que vous sentiez non seulement la pertinence de l'analyse, mais aussi la sincérité du processus. Nous avons travaillé dur pour que ce travail soit rigoureux. Nous nous sommes trompés, nous avons corrigé, nous avons appris. Et nous avons eu la chance de pouvoir collaborer avec un outil qui nous a forcés, à chaque étape, à clarifier ce que nous pensions réellement.

C'est peut-être là le plus bel enseignement de cette expérience : que la collaboration, même avec une machine, est d'abord une invitation à la clarté. Et que c'est dans cette clarté — assumée, documentée, réflexive — que naît une forme nouvelle de connaissance.

Index des concepts et notions

A

Acronymes, 45
AESH, 132
Affelnet, 64, 167
Angle mort, 8, 13, 27, 48, 63, 120, 173
Anthropocène, 149, 159

B

Bâtiments scolaires, 124
Bien-être, 59, 121, 163
Bifurcation, 79, 139, 152, 162, 172

C

Capital culturel, 19, 59, 66, 92, 109, 155
Carte scolaire, 51, 70, 85
Climat scolaire, 59, 80, 91, 135
Conseil de classe, 21, 64, 97, 167
Conseiller d'orientation (PsyEN), 53, 68
Curriculum, 28, 79, 103, 105, 145, 157, 159
Curriculum caché, 85, 105, 127, 169
Curriculum différencié, 111
Curriculum invisible, 175
Curriculum professionnel, 113

D

Décrochage scolaire, 16, 54, 79, 95, 137
Dépolitisation, 13, 27, 40, 48, 64, 105, 148, 176
Dispositif, 7, 15, 25, 37, 46, 64, 85, 163

E

Éducation prioritaire, 85, 164
Éléphant du discours, 1, 9, 35, 50, 169
Enseignement privé, 48, 75, 89
Euphémisation, 7, 13, 45, 63, 85, 125, 163, 173
Évaluation par compétences, 28, 80, 114
Evidence-based policy, 26

F

Fabrique du consentement, 46
Filières, 18, 30, 38, 45, 65, 89, 111, 141
Formation discursive, 16

G

Gouvernance par les nombres, 25, 75, 166

H

Habitus, 18, 73

I

Invisibilisation, 1, 7, 13, 25, 47, 64, 85, 105

J

Jobard, 68

M

Matérialité, 120, 175
Méritocratie, 11, 17, 57, 68
Mixité sociale, 9, 30, 49, 79, 85
Mots-écrans, 20, 60

N

Naturalisation, 10, 18, 38, 52, 65, 85, 106, 127
New Public Management, 25
Novlangue éducative, 30, 38, 45, 66

O

OCDE, 9, 25, 39, 46, 85, 106, 120, 164
Orientation, 13, 30, 37, 45, 63, 85, 109, 137

P

Parcoursup, 64, 167
Performativité, 28
PISA, 9, 13, 25, 37, 48, 79, 88, 108
Pouvoir disciplinaire, 16
Professeur principal, 69
Prolétarisation enseignante, 54
Prophétie autoréalisatrice, 65

R

Régime de visibilité, 13, 25, 37, 63, 85, 105, 120, 170
Reproduction sociale, 17, 50, 81, 98, 105, 134, 159

S

Savoir-pouvoir, 15, 170

Ségrégation scolaire, 10, 14, 30, 48, 70, 85, 147, 159

Socle commun, 28, 48, 105

T

Technicisation, 7, 13, 31, 40, 45, 63, 93, 105

Tri scolaire, 40, 66, 165

Tri social, 7, 15, 29, 40, 46, 63, 93, 113

V

Violence symbolique, 17, 47, 82, 85, 118, 137, 170

Bibliographie générale

Aiello, G. (2025). AI in ethnography: Challenges and collaborations. In M. Williams, P. John, & S. Botcherby (Eds.), *Artificial intelligence (AI) in social research* (chap. 9). CABI. <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/10.1079/9781800626607.0009>

ANSES. (2022). *Activité physique et sédentarité des enfants et adolescents*. Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail. <https://www.anses.fr>

Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://www.tandfonline.com>

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95–116. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2.htm>

Barrault-Stella, L. (2013). *Gouverner par accommodements : Stratégies autour de la carte scolaire*. Dalloz.

Barthon, C., & Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial : Étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace, Populations, Sociétés*, 2011(2). <https://journals.openedition.org/eps/4532>

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale : Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Fayard.

Beaupère, N., & Boudesseul, G. (dirs.). (2009). *Sortir sans diplôme de l'université : Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*. La Documentation française.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local : Mixité, disparités, luttes locales*. Presses universitaires de France.

Ben Ayed, C. (2015). La mixité sociale à l'école : Tensions, enjeux et perspectives. *Diversité*, 181, 10–16.

Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Presses universitaires de France.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Éditions de Minuit.

- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Presses universitaires de France.
- Bezes, P. (2009). *Réinventer l'État : Les réformes de l'administration française (1962-2008)*. Presses universitaires de France.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Boullier, D. (2024). IA générative : Une bifurcation radicale à reprendre en main par les sciences sociales. Dans M. Lemoine-Schonne & M. Watteaux (dir.), *Découvrir, inventer, innover en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
<https://books.openedition.org/pur/250012>
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État : Cours au Collège de France 1989-1992*. Seuil.
- Bourdieu, P., & de Saint-Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68–93.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Café pédagogique. (2024, 7 octobre). Enseigner en France : Un métier méprisé et de plus en plus difficile – Enquête TALIS 2024. <https://www.cafepedagogique.net/2024/10/07/>
- Café pédagogique. (2024, 10 octobre). Insatisfaction professionnelle et mobilité : Un enseignant sur sept a demandé un changement d'affectation en 2023. <https://www.cafepedagogique.net/2024/10/10/>
- Carvalho, L. M. (2012). The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172–188.
- Cau-Bareille, D. (2014). Les dimensions cachées du travail enseignant. *Recherche et formation*, 76, 45–58.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. Presses universitaires de France.

- Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics : Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux*, 14(75), 43–66.
- Cefaï, D. (2007). Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective. *La Découverte*.
- CESE. (2024). Réussite à l'école, réussite de l'école. Conseil économique, social et environnemental.
- Charbonnier, E. (2022, 30 mars). Il faut que les réformes éducatives soient qualitatives. *News Tank Education*.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie. *Anthropos*.
- Chauvel, S. (2014). Des ambitions raisonnables et raisonnées : L'orientation en fin de 3e dans quatre collèges publics et privés. *Revue française de pédagogie*, 188, 59–71.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Chopin, M.-P. (2011). Le temps de l'enseignement : L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe. Presses universitaires de Rennes.
- Choppin, A. (2008). Les manuels scolaires : Histoire et actualité. Hachette Éducation.
- CLEMI. (2022). L'éducation aux médias et à l'information dans les programmes scolaires. Centre pour l'éducation aux médias et à l'information.
- CNESCO. (2015). Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- CNESCO. (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- CNESCO. (2017). Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- CNESCO. (2023). Le bien-être à l'école : Dossier de synthèse. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Collectif AESH En Colère. (2023). Enquête nationale sur les conditions de travail des AESH.
- Compilation bibliographies. (s. d.). [Entrée à préciser ou à supprimer selon l'usage réel dans votre manuscrit.]
- Convert, B. (2006). Les impasses de la démocratisation scolaire. *Raisons d'agir*.
- Cour des comptes. (2017). Le patrimoine immobilier des établissements publics d'enseignement : Rapport public thématique. Cour des comptes.
- Cour des comptes. (2017). Le patrimoine immobilier des établissements publics d'enseignement : Rapport public thématique. Cour des comptes.

- Cour des comptes. (2020). Les communes et l'école : Quels coûts pour quelles activités ? Rapport public. Cour des comptes.
- Cour des comptes. (2023). L'enseignement privé sous contrat. La Documentation française.
- Debarbieux, É. (2015). L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir. Armand Colin.
- Delahaye, J.-P. (2021). Exception consolante : Un grain de pauvre dans la machine. Librairie du Labyrinthe.
- DEPP. (2022). Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- DEPP. (2022). L'éducation prioritaire : État des lieux. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale. <https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/l-education-prioritaire-depp.pdf>
- DEPP. (2023). L'état de l'École : Édition 2023. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Derouet-Besson, M.-C. (2004). Les murs de l'école : Éléments de réflexion sur l'espace scolaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 85–96.
- Desclaux, B. (2001). Recension de l'ouvrage de Bertrand Ravon : L'« échec scolaire » : Histoire d'un problème public. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(4), 574–576.
- Desclaux, B. (2020). L'orientation scolaire : Les procédures mises en examen. Quel débat dans une société démocratique ? L'Harmattan.
- Desrosières, A. (2008). La politique des grands nombres : Histoire de la raison statistique. La Découverte.
- Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). Orientation scolaire et discrimination : De l'(in)égalité de traitement selon l'origine. La Documentation française.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 3–32.
- Dubet, F. (2004). L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ? Seuil.
- Dubet, F. (2014). La préférence pour l'inégalité : Comprendre la crise des solidarités. Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes. Presses universitaires de France.
- Défenseur des droits. (2025). Le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire. République française.
- Derouet-Besson, M.-C. (2004). Les murs de l'école : Éléments de réflexion sur l'espace scolaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 85–96.

- Desclaux, B. (2001). Recension de l'ouvrage de Bertrand Ravon : L'« échec scolaire » : Histoire d'un problème public. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(4), 574–576.
- Desclaux, B. (2020). *Orientation scolaire : Les procédures mises en examen. Quel débat dans une société démocratique ?* L'Harmattan.
- Desrosières, A. (2008). *La politique des grands nombres : Histoire de la raison statistique*. La Découverte.
- Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*. La Documentation française.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 3–32.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité : Comprendre la crise des solidarités*. Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759–789.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4e éd.). Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2018). Les effets de la composition sociale et scolaire des classes sur la réussite et les aspirations des élèves. *Revue française de pédagogie*, 202, 5–40.
- Dutercq, Y., & Maroy, C. (dirs.). (2017). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. De Boeck Supérieur.
- Fack, G., Grenet, J., & Benhenda, A. (2014). *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*. Institut des politiques publiques.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- FCPE. (2023). *Baromètre des parents d'élèves*. Fédération des conseils de parents d'élèves.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Seuil.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Forestier, C. (2014). *École : Exception consolante*. Seuil.

- Fotinos, G. (2022). Le climat scolaire dans les lycées et collèges. Observatoire du climat scolaire.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Geay, B. (2009). *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Seuil.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Presses universitaires de France.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598–616.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.
- Hassenteufel, P. (2010). Les processus de mise sur agenda : Sélection et construction des problèmes publics. *Informations sociales*, 157(1), 50–58.
- HBSC. (2022). *Enquête Health Behaviour in School-aged Children France*. Santé publique France.
- Hirschman, A. O. (1991). *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*. Fayard.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Hugon, M.-A., & Viaud, M.-L. (2015). *Les établissements scolaires “différents” et la recherche en éducation*. Artois Presses Université.
- INSEE. (2022). *France, portrait social*. Institut national de la statistique et des études économiques.
- INSEE. (2023). *France, portrait social*. Institut national de la statistique et des études économiques.
- INSERM, Santé publique France, & Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Santé et bien-être des adolescents en France : Résultats de l'enquête nationale EnCLASS 2021*. <https://www.ehesp.fr/2021/01/13/sante-et-bien-etre-des-adolescents-en-france-les-nouveaux-resultats-de-l-enquete-enclass-sont-en-ligne/>
- IPP. (2021). *Évaluation de la mixité sociale dans les collèges parisiens*. Institut des politiques publiques.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail.

- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). Curriculum et compétences : Un cadre opérationnel. De Boeck.
- Joyce, K., & Cruz, T. (Eds.). (2024). A sociology of artificial intelligence: Inequalities, power, and data justice (special collection). Socius. <https://www.sagepub.com/explore-our-content/blogs/posts/sage-perspectives/2024/10/16/a-sociology-of-artificial-intelligence>
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue française de pédagogie*, 146, 115–190.
- Kim, S., & Lee, J. H. (2020). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 259–296.
- La Boétie, É. de. (1576/1993). Discours de la servitude volontaire. Gallimard.
- Lahire, B. (1995). Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Seuil.
- Lantheaume, F. (2023). Enseignants : De la vocation au désenchantement. La Dispute.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France.
- Latour, B. (1989). La science en action. La Découverte.
- Laval, C. (2004). L'école n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). La nouvelle école capitaliste. La Découverte.
- Lehner, P. (2019). Les conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire (1959-1993) : Un métier « impossible » ? [Thèse de doctorat, Université Paris-Saclay].
- Lehner, P. (2020). Les conseillers d'orientation : Un métier impossible. Presses universitaires de France.
- Lignier, W. (2012). La petite noblesse de l'intelligence : Une sociologie des enfants surdoués. La Découverte.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2016). The changing organizational and global significance of the OECD's education work. In K. Mundy et al. (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 357–373). Wiley-Blackwell.
- Maillard, F. (2017). L'université des métiers : La formation professionnelle à l'épreuve du diplôme. Presses universitaires de Rennes.
- Malet, R., & Baocun, L. (dirs.). (2021). Politiques éducatives, diversité et justice sociale : Perspectives comparatives internationales. Peter Lang.

- Martens, K. (2007). How to become an influential actor: The “comparative turn” in OECD education policy. In K. Martens et al. (Eds.), *Transformations of the state and global governance* (pp. 40–56). Routledge.
- Masson, P. (1997). Élèves, parents d’élèves et agents scolaires dans le processus d’orientation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 119–142.
- Meirieu, P. (2015). *C’est quoi apprendre ?* Éditions de l’Aube.
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF Sciences humaines.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l’enseignement*. La Découverte.
- Merle, P. (2007). *Les notes : Secrets de fabrication*. Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement : Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie*, 2(1), 37–50.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Meyer, H. D., & Benavot, A. (Eds.). (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Symposium Books.
- MGEN. (2023). *Baromètre santé des personnels de l’éducation*. Mutuelle générale de l’Éducation nationale.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l’échec scolaire*. La Dispute.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : Une arithmétique politique des inégalités*. Peter Lang.
- Oberti, M. (2007). *L’école dans la ville : Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Presses de Sciences Po.
- Oberti, M., & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement. *Urban Studies*, 56(15), 3117–3142.
- Oberti, M., Préteceille, E., & Rivière, C. (2012). Les effets de l’assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne. *Sciences Po, OSC*.
- OCDE. (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2019b). *Résultats de TALIS 2018*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2020). *Curriculum overload: A way forward*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2023). *Regards sur l’éducation 2023*. Éditions OCDE.

- OCDE. (2024). Résultats de TALIS 2024 : Des enseignants et chefs d'établissement de qualité, clé de la réussite des élèves. Éditions OCDE.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses universitaires de France.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue : Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens Klincksieck.
- Pereira, I. (2018). *Les pédagogies critiques*. Agone.
- Pilati, F., Munk, A. K., & Venturini, T. (2024). Generative AI for social research: Going native with artificial intelligence. *Sociologica*, 18(2), 1–8. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/20013>
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Pons, X. (2017). Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000 : Le cas singulier de la carte scolaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 41–52.
- Poucet, B. (2012). *L'enseignement privé en France*. Presses universitaires de France.
- Poullaouec, T., & Lemêtre, C. (2009). Retours sur la seconde explosion scolaire. *Revue française de pédagogie*, 167, 5–11.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses universitaires de Rennes.
- Raulin, D. (2016). *Les programmes scolaires : Des disciplines souveraines au socle commun*. Retz.
- Ravon, B. (2000). L'« échec scolaire » : Histoire d'un problème public. In Press.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Bayard.
- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger-Levrault.
- Reverdy, C. (2016). L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100. ENS de Lyon.

- Robert, A. D. (2015). *L'école en France : De 1945 à nos jours*. Presses universitaires de Grenoble.
- Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie*, 177, 5–12.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (dirs.). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Presses universitaires de Rennes.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (dirs.). (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464–485.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725.
- SIVIS. (2023). *Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance: A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 111–127.
- SNES. (2023). *Enquête sur les démissions et reconversions dans le second degré*. Syndicat national des enseignements de second degré.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. MIT Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres*. Fayard.
- Sénat. (2016). *Rapport d'information sur la situation du bâti scolaire (Rapport n° 737)*. Sénat.
- Tan, C., Koh, K., & Choy, W. (2017). The education system in Singapore. In E. Hultqvist, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp. 221–237). Springer.

- Tan, J. (2018). Equity and meritocracy: How Singapore's education system has evolved. Lee Kuan Yew School of Public Policy.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck.
- Terrail, J.-P. (2002). De l'inégalité scolaire. La Dispute.
- Tissot, S. (2007). L'État et les quartiers : Genèse d'une catégorie de l'action publique. Seuil.
- UNESCO. (2017). Educational content up close: Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. UNESCO.
- Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2012). L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue (2e éd.). Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A., & Obin, J.-P. (2008). La carte scolaire. Presses universitaires de France.
- Vannier, P., & Weissberg, C. (2024). Financement public de l'enseignement privé sous contrat. Rapport d'information. Assemblée nationale.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). World yearbook of education 2016: The global education industry. Routledge.
- Vincent, G. (dir.). (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon.
- Véran, J.-P. (2020). L'école, entre consommation et émancipation. Berger-Levrault.
- Véran, J.-P., & Malet, R. (dirs.). (2024). Oser une école commune. Berger-Levrault.
- Young, M. (2008). Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245–266.

TABLE DES MATIERES

Table des matières

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE : VOIR CE QU'ON NE VEUT PAS VOIR	7
L'école française et ses angles morts	7
Une enquête sur les mécanismes discursifs	7
La constitution du corpus : une approche qualitative assumée	8
L'éléphant dans l'école	9
Une note sur l'utilisation de l'IA dans ce travail.....	9
L'enjeu politique du dévoilement.....	10
Invitation au voyage.....	11
Chapitre 1 : Décrypter les mécanismes d'invisibilisation - Cadre théorique et méthodologique	13
Introduction : Ce qu'on voit et ce qu'on cache	13
I. L'invisibilisation : un concept opératoire	13
Au-delà du silence : l'invisibilisation active	13
Les régimes de visibilité	13
L'échec scolaire : exemple paradigmatique d'une construction discursive.....	14
L'orientation : le grand absent de l'échec scolaire, le grand présent du tri social	15
II. L'approche foucauldienne : le discours comme dispositif de pouvoir	15
Les formations discursives du champ éducatif	15
Le pouvoir disciplinaire et l'école	16
Le savoir-pouvoir et la production de vérité.....	16
III. La violence symbolique : l'approche bourdieusienne	17
La reproduction et l'illusion méritocratique	17
L'habitus et l'intériorisation de la domination.....	18
Le capital culturel et la complicité objective	19
IV. La constitution du corpus : une approche qualitative assumée	19
Les critères de sélection	19
Les limites assumées.....	19
L'importance des généalogies conceptuelles	20
V. Opérationnalisation de l'analyse : une grille de lecture systématique	20
La grille d'analyse appliquée.....	20

Les matériaux empiriques mobilisés.....	21
L'articulation théorie-empirie	21
Conclusion : Les enjeux d'une analyse critique du discours éducatif.....	22
Chapitre 2 : PISA ou la quantification qui occulte	25
Introduction : L'éléphant dans la salle de classe mondiale	25
I. La synchronie révélatrice : PISA et le New Public Management.....	25
L'alignement parfait des astres managériaux	25
L'aggravation d'un mal français par le NPM	26
II. La fabrique du consensus technique.....	26
L'evidence-based policy ou la dépolitisation par la preuve	26
Le court-circuit du débat démocratique	27
III. La performativité de PISA : quand la mesure crée la réalité	28
PISA ne mesure pas, il performe.....	28
Les pays "modèles" ou l'illusion de la réussite	29
IV. Ce que PISA rend invisible	29
Les savoirs non mesurables mais essentiels.....	29
Les mécanismes structurels de reproduction	30
Les alternatives pédagogiques marginalisées	30
V. Les intérêts convergents autour de PISA.....	31
L'OCDE : l'expansion de l'empire.....	31
Les gouvernements : l'évitement du politique	31
Le marché éducatif : la manne PISA	32
VI. La saturation : quand PISA devient l'horizon indépassable.....	32
L'impossibilité de penser hors PISA	32
Les effets délétères sur le système éducatif	33
VII. Retrouver le politique derrière le technique	33
Nommer la transformation en cours	33
Les questions occultées qu'il faut reposer.....	34
Imaginer l'école sans PISA	34
Conclusion : L'éléphant PISA et la souris politique	34
Chapitre 3 : Les trois obsessions qui saturent le débat éducatif	37
Introduction : La triple hypnose du système éducatif français	37
I. Les trois piliers de l'hypnose collective.....	37

PISA : l'horizon indépassable	37
La formation : remède miracle et éternel recommencement	37
Les inégalités : la déploration rituelle	38
II. La mécanique de la saturation : comment les obsessions s'alimentent mutuellement	39
Le triangle de l'impuissance	39
L'épuisement collectif	39
III. Les fonctions politiques et les éléphants cachés	40
Dépolitiser pour mieux gouverner	40
Les intérêts convergents	40
Ce que les obsessions occultent	40
IV. Sortir de la triple hypnose : retrouver l'essentiel	41
Reconnaître l'addiction	41
Oser le sevrage	41
Revenir aux questions fondamentales	42
Conclusion : L'éléphant derrière les obsessions	42
Chapitre 4 : Les mots-écrans ou l'art de ne pas dire ce qu'on fait	45
Introduction : La langue qui cache la forêt	45
I. L'euphémisation ou l'art d'adoucir l'inacceptable	45
La transformation linguistique de l'échec	45
L'orientation ou l'art de trier sans le dire	46
La bienveillance ou le voile sur la violence	46
II. La technicisation ou comment noyer le politique dans le technique	47
L'invasion des acronymes	47
Les dispositifs ou l'illusion de l'action	47
L'évaluation par compétences ou la dissolution des savoirs	48
III. Le système dual ou l'apartheid scolaire innommé	48
L'enseignement privé ou la ségrégation déniée	48
L'impunité discursive : quand même les scandales protègent le système	50
La carte scolaire ou l'hypocrisie institutionnalisée	51
Les filières ou la hiérarchie déguisée en diversité	51
IV. Les populations désignées sans être nommées	52
Les "publics" ou l'art de ne pas dire qui	52
Les "élèves à besoins éducatifs particuliers" ou la médicalisation de l'échec	52

L'intériorisation linguistique de la domination	53
Les enseignants ou la prolétarianisation masquée	54
V. Les processus invisibilisés par les mots	54
L'exclusion qui ne dit pas son nom	54
Le "décrochage scolaire" ou l'art de faire disparaître l'exclusion	55
La sélection déguisée en mérite	56
Le tri précoce maquillé en différenciation	57
VI. Les fonctions politiques de la novlangue éducative	57
Dépolitiser pour mieux gouverner	57
Légitimer l'inacceptable	57
Produire le consentement	58
VII. Les silences éloquents : ce dont on ne parle jamais	58
L'argent ou le tabou absolu	58
La souffrance ou l'indicible réalité	59
Les privilèges ou l'innommable domination	59
Conclusion : Retrouver le pouvoir de nommer	59
Chapitre 5 : L'orientation ou l'art institutionnel du tri qui ne dit pas son nom	63
Introduction : Le paradoxe du tri invisible	63
I. L'invisibilisation discursive : quand le langage organise l'occultation	64
Le silence assourdissant du discours officiel	64
La naturalisation grammaticale du tri social	65
L'euphémisation systématique et ses mutations	65
II. Les acteurs du tri : l'huile dans les rouages	67
La métaphore de "l'huile dans les rouages"	67
Le concept du "jobard" appliqué à l'éducation	67
Les conseillers d'orientation/PsyEN : un métier impossible	68
Les professeurs principaux : agents du tri malgré eux	69
Les chefs d'établissement : managers de la ségrégation	70
Le conseil de classe : théâtre de légitimation	70
III. Le conseil de classe : anatomie d'une boîte noire institutionnelle	71
L'opacité comme principe organisateur	71
Les mécanismes concrets du tri	72
Les critères biaisés du tri	73

Les prophéties autoréalisatrices	74
Le rituel de légitimation collective	74
IV. La technicisation du tri : Affelnet et Parcoursup	75
Affelnet ou la gouvernance par les nombres.....	75
Parcoursup : l'extension du tri algorithmique à l'enseignement supérieur.....	76
L'anxiété comme mode de gouvernement.....	77
Le dialogue asymétrique avec les familles	77
La dépolitisation du tri social.....	78
V. Les alternatives censurées : ce qu'on pourrait faire autrement	79
Les modèles internationaux systématiquement ignorés.....	79
Les expériences alternatives marginalisées.....	80
Les voix étouffées qui documentent l'alternative.....	81
Les conditions d'une alternative.....	81
Pourquoi ces alternatives restent censurées	82
L'orientation : l'un des éléphants de l'invisibilisation scolaire	83
Chapitre 6 : La ségrégation invisible ou l'apartheid qui ne dit pas son nom	85
INTRODUCTION : LE PARADOXE D'UNE SÉGRÉGATION HYPER-DOCUMENTÉE MAIS SYSTÉMATIQUEMENT OCCULTÉE	85
I. L'INVISIBILISATION DISCURSIVE : LA SÉGRÉGATION COMME INNOMMABLE	86
L'absent du vocabulaire : quand le mot « ségrégation » disparaît	86
La saturation statistique : décrire sans expliquer	86
La naturalisation grammaticale : comment la langue produit l'invisible	88
Les comparaisons internationales : quand on choisit ce qu'on regarde	88
II. LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL DE SÉGRÉGATION : TROIS PILIERS COMPLÉMENTAIRES.....	89
La dualité public-privé : une structure avec des effets ségrégatifs	89
L'éducation prioritaire : quand la compensation produit de la concentration	90
La carte scolaire : entre principes et contournements	92
III. LES STRATÉGIES D'EUPHÉMISATION : COMMENT LA SÉGRÉGATION DEVIENT ACCEPTABLE	93
Le concept de « mixité sociale » : une inversion du problème	93
La célébration des exceptions : quand les succès individuels masquent l'échec collectif.....	94

IV. LES MÉCANISMES DE REPRODUCTION : COMMENT LA SÉGRÉGATION SE PERPÉTUE.....	95
Les stratégies familiales : entre contrainte et liberté de choix	95
La complicité institutionnelle : entre aveuglement et arrangement	96
V. LES RÉSISTANCES MARGINALISÉES ET LES ALTERNATIVES CENSURÉES ..	99
Les expérimentations de mixité : succès documentés et visibilité sélective.....	99
Les modèles étrangers : possibilité et limite des comparaisons.....	100
Mais comment ces modèles sont-ils utilisés dans le débat français ?.....	100
Les voix alternatives : minoritaires mais présentes	101
CONCLUSION : NOMMER LA SÉGRÉGATION POUR LA COMPRENDRE.....	102
Chapitre 7 : Le curriculum invisible ou la face cachée de la transmission scolaire	105
Introduction : L'éléphant dans les programmes	105
I. L'INVENTAIRE DU SILENCE : CE QU'ON NE DIT JAMAIS SUR LE CURRICULUM.....	105
L'absence du curriculum comme concept.....	105
La naturalisation des contenus : entre évidence et construction sociale.....	106
L'absence d'une théorie française du curriculum : conséquence ou cause ?.....	107
II. Le curriculum caché : ce qu'on enseigne vraiment sans le dire	107
L'apprentissage invisible de la soumission	107
La compétition naturalisée.....	108
L'intériorisation de sa place sociale	108
III. Les forces qui façonnent le curriculum : le pouvoir invisible	109
La fragmentation disciplinaire : une structure aux effets contradictoires.....	109
Les résistances aux réformes curriculaires : des logiques à comprendre.....	110
Le socle commun : un objet en tension entre ambition et réalité.....	110
IV. Le curriculum différencié : ce qu'on enseigne selon à qui	111
La question du double curriculum : réalité et complexité.....	111
Comment cela fonctionne en pratique :	112
Le cas du curriculum professionnel : entre relégation et réalité professionnelle.....	113
La question du pouvoir réel du curriculum professionnel	113
V. Les alternatives censurées : ce qu'on pourrait enseigner	114
Les modèles étrangers systématiquement ignorés	114
Les savoirs émergents systématiquement exclus	114
Les expériences alternatives marginalisées.....	115

VI. Les mécanismes de perpétuation : pourquoi rien ne change	115
L'inertie disciplinaire ou le poids des corporatismes	115
La résistance des familles favorisées au changement	116
L'État et l'évitement du conflit curriculaire.....	116
Conclusion : Révéler le curriculum pour le transformer	117
Chapitre 8 : Les conditions invisibles ou la matérialité occultée de l'école.....	120
Introduction : L'un des éléphants dans la salle des professeurs	120
I : LE BIEN-ÊTRE COMME PRISME ET COMME ÉCRAN	121
Une mutation discursive et ses effets	121
Données et limites : ce que mesure le bien-être, ce qu'il laisse dans l'ombre.....	121
La fabrique du consentement par les enquêtes de satisfaction	122
Les conditions objectives qui s'effacent.....	123
Ouverture : une tension irrésolue	123
SECTION II : LES CORPS DANS L'ÉCOLE—FRAGMENTATION D'UNE RÉALITÉ INCORPORÉE	123
La réalité physique du métier enseignant : ce qui est documenté, ce qui reste disjoint.	123
Comprendre la fragmentation : plusieurs logiques entrecroisées	124
III : L'INFRASTRUCTURE FANTÔME—QUAND LES BÂTIMENTS N'EXISTENT PAS DANS LE DISCOURS	124
Les bâtiments scolaires : visibilité fragmentée, invisibilité systémique.....	124
Les corps d'élèves : quand l'immobilité devient la norme	126
La psyche contrariée : quand le corps niché produit la souffrance mentale	126
L'espace comme pédagogue silencieux : le cas des cours d'école	127
Ouverture : la matérialité comme condition souvent invisible	128
IV : LE TEMPS INVISIBLE—TEMPORALITÉS OFFICIELLES ET TEMPORALITÉS VÉCUES	128
La fiction des horaires : entre prescription et réalité.....	128
Deux logiques de conception du travail scolaire : concurrence ou complémentarité? ..	129
L'invisibilité du travail réel : fragmentations et compartimentages.....	130
Les conséquences du déni temporel : quand l'impossible devient normatif.....	130
Une tension irrésolue : temps prescrit, temps réel, temps possible	131
SECTION V : LES RESSOURCES HUMAINES INVISIBILISÉES—HIÉRARCHIES DE VISIBILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	131
Les enseignants titulaires : mesure inégale d'une fuite croissante	131

Les personnels invisibles : AESH, AED, agents.....	132
Les mécanismes de cette invisibilisation	133
L'exploitation genrée comme angle mort systématique.....	134
La question de la responsabilité institutionnelle : qui décide, qui bénéficie?.....	134
Ouverture : visibiliser sans dramatiser.....	135
VI : LE CLIMAT SCOLAIRE COMME PRISME ET COMME ÉCRAN—QUAND LA VIOLENCE DEVIENT INVISIBLE.....	135
Le simulacre pédagogique : une violence première, souvent inaperçue.....	135
Les agressions quotidiennes : entre fragmentation et psychologisation	136
La fabrique du consensus : enquêtes de satisfaction et illusoires résolutions.....	136
L'insécurité ontologique : quand le doute de soi devient norme.....	137
Les résistances au simulacre : quand la violence devient visible.....	137
Le douleur comme substrat occulte	137
Ouverture : du climat comme prisme au climat comme écran	138
SECTION VII : L'EXODE SILENCIEUX—QUAND LA FUITE DEVIENT SYMPTÔME SYSTÉMIQUE	138
Des départs qui s'accumulent sans être nommés ensemble	138
Le Covid comme révélateur et comme alibi	139
La fragmentation des fuites : quand l'hémorragie devient invisible par dispersion.....	140
Au-delà du Covid : les causes structurelles de la fuite	140
L'accélération invisible : où la fuite devient cascade.....	141
Les élèves qui s'échappent : du décrochage comme acte de lucidité.....	141
Les familles qui partent : quand la confiance se brise	141
Ouverture : la fuite comme symptôme.....	142
CONCLUSION : VERS LA MATÉRIALITÉ—INTÉGRER CE QUI A ÉTÉ FRAGMENTÉ	142
L'entrecroisement des invisibilités.....	142
Le prix du déni : ce que l'invisibilité coûte réellement	143
Pourquoi cette invisibilité persiste : l'économie politique du silence	143
L'école et ses contradictions irrésolues	144
Le coût du non-changement : quand l'adaptation devient impossible	144
Voir la matérialité : un acte de lucidité	145
Ouverture : vers une école qui reconnaîtrait sa propre matérialité	145

CHAPITRE 9 : L'HORIZON INVISIBLE—QUAND L'ANTHROPOCÈNE DEVIENT IMPENSABLE	147
Introduction : L'un des éléphants les plus invisibles.....	147
I : LE DÉCALAGE ENTRE LES SAVOIRS DE L'ÉTAT ET LES ENSEIGNEMENTS DE L'ÉCOLE	148
Ce que l'État documente : l'inventaire sans faux-fuyants	148
Ce que l'École enseigne : une autre réalité	148
Comment s'opère ce décalage : plusieurs logiques entrecroisées	149
L'opération de traduction : du discours scientifique au discours scolaire.....	149
Ouverture : une tension irrésolue entre deux temporalités	150
II : FORMER POUR UN HORIZON QUI S'EST RECONFIGURÉ.....	151
Le paradoxe de l'orientation contemporaine	151
Ouverture : une génération face à l'incertitude	153
SECTION III : LES MÉCANISMES DE FORMATION DE LA PERCEPTION	153
Comment on apprend à ne pas voir.....	153
La fragmentation disciplinaire : quand les phénomènes systémiques deviennent atomisés	153
L'individualisation des responsabilités : quand le collectif devient personnel	154
La technicisation du politique : comment on dépolitise	154
Le consensus mou : quand l'antagonisme disparaît	155
Le résultat : une lucidité paradoxale	155
Ouverture : le paradoxe des élites conscientes	155
SECTION IV : LES BIFURCATIONS COMME SYMPTÔME ET COMME LIMITE..	156
Un phénomène inédit : l'excellence qui produit la défection.....	156
Mais les bifurcations révèlent aussi une inégalité.....	156
Les expériences alternatives émergentes : des brèches qui restent fragiles.....	156
Ouverture : comment transformer sans reproduire les inégalités	157
CONCLUSION : POUR UNE ÉCOLE DES POSSIBLES.....	159
I. La synthèse : comment les invisibilisations convergent.....	159
II. L'effet de visibilité : quand on voit, on ne peut plus ne pas voir.....	159
III. Maintenant que c'est visible : que faire de cette connaissance ?.....	160
IV. Ce qui émerge déjà dans les marges.....	160
V. Le choix qui demeure politique	161
VI. Voir enfin les éléphants.....	161

ANNEXE : LE CORPUS DOCUMENTAIRE	163
Note méthodologique.....	163
I. Rapports institutionnels français	163
II. Enquêtes et rapports internationaux	164
III. Travaux de recherche	164
Utilisation du corpus dans l'ouvrage	167
1. IDENTIFICATION des patterns discursifs.....	167
2. ANALYSE des stratégies d'occultation.....	167
3. MISE EN PERSPECTIVE critique	168
APPENDICE : Chronique et théorie d'une collaboration humain-IA	169
Partie 1 : CHRONIQUE D'UNE COLLABORATION	169
I. Genèse du projet : la découverte d'un angle mort.....	169
II. De l'intuition méthodologique à l'outillage théorique	169
III. La découverte de l'invisibilisation différenciée	172
IV. L'émergence de la métaphore structurante	173
V. La construction du cadre théorique : de l'empirique au conceptuel	173
VI. La phase de restructuration et d'approfondissement.....	174
VII. L'évolution du rôle de l'IA dans la collaboration.....	175
VIII. Les mécanismes de la collaboration.....	175
IX. Les innovations méthodologiques du projet	176
X. Difficultés rencontrées et solutions développées	177
XI. Réflexions sur la collaboration humain-IA.....	178
XII. Ce que révèle cette expérience	178
XIII. La phase 2 : Vérification itérative (20-24 novembre 2025).....	179
PARTIE 2 : RÉFLEXION THÉORIQUE SUR LA COLLABORATION.....	180
I. Notre collaboration à la lumière des travaux contemporains	180
II. Ce que notre expérience révèle au-delà des convergences.....	182
III. L'éthique et la responsabilité dans une collaboration hybride	186
IV. Les questions ouvertes et l'horizon théorique	191
Conclusion : vers une recherche réflexive et transparente à l'ère de l'IA	195
Index des concepts et notions	199
Bibliographie générale	201
TABLE DES MATIERES	213

