

# DES ÉLÈVES DE LYCÉES FACE À LA PHILOSOPHIE: DES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE EN JEU

*Nassira Hedjerassi*  
*Université Louis Pasteur*

Cette contribution s'appuie sur une recherche portant sur l'entrée dans l'activité philosophique des nouveaux publics que reçoit l'enseignement de philosophie en France. Au-delà de l'ouverture des portes des lycées, suite aux politiques de démocratisation, les barrières de classe et de sexe disparaissent-elles dans l'accès à cette discipline, réservée historiquement aux élites plutôt masculines? C'est à travers l'analyse des biographies de lycéennes que nous montrons comment leur rapport à la philosophie est traversé par les rapports sociaux de sexe ou les travaux.

Mots clés : élèves de lycée, philosophie, rapports sociaux de sexe, autorité

When the lycées opened their doors in the wake of democratization policies, a new group of students began to be taught philosophy, which had previously been reserved for a male elite. This study looked at whether the barriers of class and sex disappeared with the opportunity to participate in philosophical activity. By analyzing lycée students' biographies, we show how gender issues affect the way the students relate to philosophy and vice versa.

Keywords: lycée students, philosophy, gender issues, authority

Je me propose de rendre compte d'une recherche portant sur l'activité philosophique des élèves de lycée en France aujourd'hui. Ce travail trouve sa genèse dans ma formation en philosophie elle-même, dans des remises en question, par un décrochage mené de l'intérieur déjà, à l'occasion d'une recherche sur la philosophie cynique. Cette étude m'a fait entrevoir d'autres voies par rapport à la philosophie et son enseignement. Elle m'a fait rencontrer des personnages aussi insolites que passionnants, telle Hipparchia. Cette figure de femme, l'une des premières dans le paysage philosophique, m'a questionnée sur la sexuation de cette discipline, par la quasi-absence de femmes dans son champ de production, et dans son contenu canonique d'enseignement, et interrogée sur le discours construit sur les femmes dans les textes de philosophes. Cette rencontre avec les cyniques, avec ce qu'ils pouvaient interroger de l'institutionnel de l'activité philosophique m'a confrontée à des questions d'ordre plus historico-politique. Cela m'a conduite à questionner la philosophie du point de vue de sa prétention démocratisante. Au-delà de l'ouverture des portes des lycées, à la faveur des politiques de démocratisation, les barrières de classe et de sexe disparaissent-elles dans l'accès à cette discipline, réservée historiquement aux élites plutôt masculines ? Nous pouvons nous demander, pour rester dans les termes de Habermas (1974) trois décennies environ après le moment où il énonce le constat de coupure ancienne et permanente, entre la philosophie et le grand nombre : la philosophie a-t-elle aujourd'hui (enfin) atteint les masses ? Doit-on, au contraire, considérer qu'elle continue de constituer une discipline réservée, élective ? Qu'en est-il de la promesse d'une émancipation grâce au développement d'un esprit de réflexion qui « popularise » la raison, pour reprendre la formule de Condorcet ? L'un des intérêts subjectifs de cette recherche, qui en dessine le fil directeur sous-jacent, est, dans ce sens, de nous demander si la philosophie réussit vraiment à faire penser, à faire accéder toutes et tous au penser. Si ma recherche s'appuie sur de nombreux éléments, c'est essentiellement à travers l'analyse des données recueillies selon la méthode des biographies que j'explorerai comment le rapport à la philosophie de lycéennes est traversé par les rapports sociaux de sexe ou les travaille.

## ANDROCENTRISME DE LA PHILOSOPHIE ET DE SON ENSEIGNEMENT

Dans un premier temps, nous suivrons l'approche socio-historique préconisée par Nicole Mosconi (1989) pour démêler ce que la philosophie, comme discipline de savoir et d'enseignement, peut mettre en jeu des rapports sociaux de sexe. Dans un second temps, nous analyserons le rapport à la philosophie d'élèves au travers des biographies recueillies dans notre enquête.

### *Une discipline longtemps fermée aux filles*

Le second cycle et l'enseignement de philosophie sont longtemps clairement caractérisables en France comme un "enseignement de classe et de sexe", puisque des barrières de classe, de sexe et d'institution ont empêché durablement qu'il soit accessible à plus qu'une infime minorité de garçons. Son ouverture aux filles s'est faite tardivement et de manière limitée. Une longue interdiction a pesé sur elles d'étudier des disciplines nobles, telles le latin et les sciences. De fait, pendant longtemps, a été très communément partagée et institutionnalisée l'idée que les femmes devaient avoir un rôle social restreint à celui de mère de famille, parce qu'il serait naturel, et parce que naturellement elles ne seraient pas vraiment aptes à pleinement accéder aux savoirs théoriques. Les jeunes filles n'ont accès à l'enseignement secondaire qu'en 1877, mais pas encore au baccalauréat. Les années 1880-1890 marquent les véritables débuts de l'enseignement secondaire féminin, la loi de 1880, promue par Camille Sée, constituant une innovation décisive dans le système français d'éducation. Le rapport de Janet, qui date de cette époque, ne parle qu'au nom et qu'en vue des "jeunes gens", il n'évoque à aucun moment les jeunes filles, dont il faut penser qu'elles ne sont pas concernées par la question. Cette oblitération ne vient pas d'un simple oubli lié à une telle habitude des rôles sociaux de sexe différenciés, que la question ne se poserait pas, de la possibilité de dispenser le savoir à la part féminine de l'humanité : la frontière est pensée. Une justification de cette fermeture est apportée dans un autre texte, signe que l'alternative a été ouverte. Dans *La famille – Leçons de philosophie morale*, Janet défend une exclusion presque systématique des jeunes filles de l'instruction :

"Autant il nous a paru utile et sage de confier le jeune homme à l'éducation publique, autant il semble convenable de retenir la jeune fille à l'intérieur, et de la laisser grandir sous l'œil de sa mère... Pour les filles, l'instruction est bien moins importante et le fût-elle davantage, elle ne pourrait compenser le danger des éducations en commun..." (p. 181-182, éd. Ladrangé, 1856)

Ce n'est qu'en 1925 qu'un enseignement de philosophie apparaît vraiment généralisé dans les lycées de jeunes filles, et encore sous forme, avant tout, d'une « instruction morale et civique », ou « philosophie pratique », où la réflexion sur les devoirs prime sur celle des droits. On peut en outre noter que les Instructions de 1925 ne sont déclinées qu'au masculin, comme si les professeurs à qui elles s'adressent n'avaient affaire qu'à des classes de « jeunes gens ». Le texte est émaillé de formules qui, par alternance, spécifient le public de l'enseignement de philosophie soit sous la catégorie des « jeunes gens », soit sous celle de "jeune homme" ...<sup>1</sup> En fait, "ce n'est qu'après la Deuxième guerre mondiale que le principe d'égalité juridique entre les citoyens, propre aux démocraties occidentales, sera élargi aux femmes et deviendra donc à son tour principe de politique éducative." (Zaidman, 1996, p. 78). Sauf à imaginer que ce masculinocentrisme se rattache à la vieille et vague théorie de l'absence d'âme et de raison chez les femmes, cette contradiction manifeste avec l'idée selon laquelle la philosophie importe et est accessible à tout sujet de raison, trouve à s'expliquer par le maintien d'un contexte socio-culturel bourgeois, dont la III<sup>ème</sup> République hérite sans vraiment le combattre. Poser les "jeunes gens" comme seule référence, seuls interlocuteurs dans la classe de philosophie, contribue à perpétuer tout un ensemble de valeurs, de mœurs qui, dominantes au XIX<sup>ème</sup> siècle, ont imposé aux femmes des "vertus" susceptibles de régler toute l'existence dans l'ordre d'une domesticité docilement accomplie.

#### *Exclusion des femmes du champ de production des savoirs*

*"(philosophers) have been predominantly male; and the absence of women from the philosophical tradition has meant that the conceptualization of Reason has been done exclusively by men. It is not surprising that the results should reflect their sense of Philosophy as a male activity. There have of course been female philosophers throughout the western tradition. But, like Philo's or Augustine's women of Reason, they have been philosophers despite, rather than because of, their femaleness ..."* (Lloyd, 1984, 108).

Si en France, avec la Révolution française, la question du droit des femmes à l'instruction et au savoir se pose, la part accordée aux femmes et aux hommes est bien différenciée. Aux femmes, il revient de transmettre (éducatrices), aux hommes de créer (producteurs des savoirs). Les femmes vont certes avoir accès à des savoirs, mais à ceux produits par des hommes et qui renvoient une image dévalorisée de leur sexe (Mosconi, p. 83).

De surcroît, c'est la tradition universaliste qui domine l'activité philosophique dans sa tradition occidentale : « *The aspiration to a Reason common to all, transcending the contingent historical circumstances, which differentiates minds from one another, lies at the very heart of our philosophical heritage.* » (Lloyd, 1984, p. IX). Ainsi, sous couvert d'en passer par le neutre universel, asexué par définition, c'est le masculin qui est la référence implicite des discours philosophiques : « Si le sujet philosophant se définit implicitement comme sujet masculin, mais exempté dans le même temps de sa partialité d'être sexué, on ne s'étonnera pas de la position occupée par les femmes dans son dispositif de pensée » (Collin, Pisier, Varika, 2000, p. 20). Ainsi, l'exclusion des femmes semble être une des conditions de possibilité du discours philosophique et de son universalité. Les femmes ont été exclues des théories philosophiques de manière explicite (voir la politique d'Aristote par exemple) comme de manière implicite (par exemple, dans la conception kantienne des différences de sexes).

S'agissant de l'enseignement de philosophie en France, trois lieux nous permettent d'apprécier la place des femmes dans le corpus philosophique traditionnel : le programme d'auteurs et des textes proposés (français et étrangers) à l'agrégation de philosophie, les programmes d'auteurs au lycée, et les anthologies de textes de Terminale. Nous avons passé en revue les programmes d'agrégation entre 1970 et 2004 : ils ne comprennent aucune philosophe-femme. Les programmes d'auteurs au lycée de 1902 à 1982 ne proposent aucune philosophe-femme. Ce sont les programmes de 1983 qui font rentrer Hannah Arendt dans le Panthéon des grands auteurs. Enfin, la présence de textes de femmes-philosophes dans les anthologies de textes de Terminale est limitée aux figures de Hannah Arendt et de Simone Weil. Comme le souligne Elizabeth Kamark Minnich (1990, p. 78), cette

exclusion des femmes comme autrices en philosophie ne peut manquer d'avoir des effets sur le rapport à la philosophie des élèves : *"In being excluded, they are made invisible, and that invisibility itself teaches something. It is not just an absence. Students who never hear of a woman philosopher have trouble believing in such a creature"*. C'est ce que nous avons essayé de repérer dans le rapport des élèves de lycée aujourd'hui à la philosophie, comme discipline (de savoir et d'enseignement).

*Elèves de lycée aujourd'hui face à la philosophie*

Nous interrogeant sur le rapport à la philosophie des élèves de terminale dans les lycées français aujourd'hui, l'essentiel se joue pour nous, au-delà du curriculum formel consigné dans les textes officiels, qui importe comme nous venons de le voir, dans l'observation et l'analyse de ce qui est effectivement mis en œuvre, et élaboré par l'élève. Nous avons jugé important d'interroger la manière dont les élèves se rapportent à la philosophie, ce qu'elles/ils construisent de et dans cette discipline, y compris ce qui se construit d'elles/eux-mêmes à travers elle. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur de multiples données, tant celles constituées par le matériel de cours des élèves, manuels, textes, notes de cours, préparations et corrigés, que celles recueillies par le biais de la méthode des biographies, d'observations de leurs conduites en cours ou en dehors, pendant une durée de 2 ans, dans des classes de lycées situées en région parisienne, en Bretagne et en Picardie. Nous avons mené des entretiens auprès d'élèves, pour la plupart assez longs, en général d'une durée d'environ deux heures (voire plus).

Les élèves, sollicités sur la base du volontariat, retenus pour cette analyse approfondie, sont douze au total. C'est en un sens assez peu, mais un tel nombre est suffisant par rapport à notre visée qui est de significativité. L'enjeu est ici, sans réduire la diversité, de parvenir à repérer des processus constitutifs de l'activité philosophique, ou du moins ouvrent à des accès à un travail de la pensée, tels qu'ils ne seraient pas simplement circonscrits à de l'individuel, mais vaudraient plus généralement. Présentons rapidement ces élèves. Isma et Catherine sont en terminale Spécialité Technologie Tertiaire (STT).<sup>2</sup> Dorothée redouble en Terminale Littéraire (L). Cécile et Alain redoublent une Terminale Scientifique (S), option mathématiques. Naïma est en Terminale S en

Spécialité Technologie Industrielle (STI). Nicolas prépare un baccalauréat de technicien en électrotechnique. Maud et Jamila sont des élèves de Terminale littéraire. Than redouble une Terminale option économique et sociale (ES). Gladys et Nathalie préparent un baccalauréat ES.

S'il est vrai qu'à travers l'accès à une activité de pensée philosophique,

“ Il ne s'agit pas seulement d'une attitude nouvelle dans la connaissance, mais d'une transformation profonde de toute la pratique de l'existence humaine ” (Habermas, 1974),

alors les enjeux d'un devenir-sujet engagent une modification générale du rapport de l'élève à soi-même, au langage, à l'école, à la parole enseignante, aux textes, à la faculté de penser et de juger, et au monde, par l'ouverture que peuvent promouvoir les savoirs et l'utilisation du langage à des fins théoriques et réflexives et non simplement pragmatiques. Pour mieux approcher la complexité qui fait des élèves des sujets, des êtres à la fois individuels et sociaux, nous avons regardé du plus près possible l'ensemble de leurs histoires avec toute l'épaisseur des « rapports à » qui s'y sont forgés (rapports à des savoirs, au langage, au monde, à l'école, au temps, aux autres et à soi), avec la multiplicité de rencontres, d'expériences, d'épreuves, de tensions qu'elles portent, avec leur lot de projets rêvés et déçus, d'orientations désirées et contrariées. La présentation de nos résultats s'appuiera sur les biographies ainsi (re)constituées et se fera à partir de l'entrée principale déterminée par les rapports sociaux de sexe. Le fait que la distribution entre filles et garçons des 12 élèves avec lequel.e.s nous avons travaillé de manière approfondie se soit trouvée au bilan fort inégale (3 garçons et 9 filles), n'a pas manqué de nous interroger, puisque de notre part rien n'était posé *a priori*, ni quant au nombre total à retenir, ni quant aux distributions des élèves du point de vue du sexe, et que ces élèves se répartissent en proportions égales sur quatre séries. Si les garçons ont moins répondu à notre sollicitation, nous pouvons lier leurs réticences à la construction plus ou moins confuse de l'image de la philosophie comme discipline “ féminine ”. Elles peuvent trouver aussi leur sens dans la distinction des filières selon leur recrutement différencié d'un point de vue sexué. La philosophie se rangerait du côté “ littéraire ”, et concernerait donc

davantage les filles, comme l'ensemble des matières littéraires. Sont en jeu ici des rapports au(x) savoir(s) comme rapports sociaux de sexe, visibles dans les différences d'investissement des matières scolaires et plus généralement des pratiques culturelles.

Peut-on de ce constat de déséquilibre entre filles et garçons, au sein de notre petite cohorte d'élèves, lire l'indice d'un rapport social de sexe à la philosophie ? C'est à partir de cette question que nous opérerons la reconstruction progressive des divers éléments des biographies susceptibles d'être établis comme différenciateurs pour ce qui touche les rapports à la discipline.

*Des rapports sociaux de sexe en jeu*

L'hypothèse peut être avancée que des processus de construction sociosexuée viennent jouer chez les élèves observé.e.s dans leur rapport à la philosophie, et plus généralement à l'école, au travail, à leur avenir social ... Une opposition ressort fortement de nos analyses : nous avons plutôt affaire, du côté des garçons,<sup>3</sup> à des positionnements en distance (au moins affichée) vis-à-vis de l'univers scolaire, et à des pratiques de détour, alors que la plupart des filles donnent à voir des conduites scolaires, voire ultra-scolaires. On trouve uniquement des filles et presque la moitié dans notre population dans la position d'observation rigoureuse des cadres fournis par l'enseignant.e, ou dans la recherche de méthodes. Sans homogénéiser, et en considérant que ce que nous pouvons dégager constitue des traits significatifs, il y a lieu selon nous de nous interroger sur cette ligne de clivage : au-delà de la catégorisation générale des filles comme sujets plus normés, mieux conformés, assez tôt aux attentes professorales, aux habitudes, aux valeurs du monde de l'école (conduites appliquées, consciencieuses, concentrées, importance des activités langagières ... , Felouzis, 1994), reste à savoir ce qui se joue à travers cela, ce qui nous éclairerait sur les rapports différenciés à la philosophie, en fonction de constructions subjectives sociosexuées.

Gladys, Dorothée, Catherine, Nathalie, Naïma, Jamila, Maud, les filles sont nombreuses dans notre ensemble d'élèves, à s'investir dans un travail à la fois régulier, voire intense, dans l'ensemble des disciplines. Mais, des distinctions apparaissent, dans le rapport scolaire à la philosophie, selon que le travail se limite à l'exécution de tâches, ou

prend la dimension d'une activité. Ces distinctions peuvent être éclairées en fonction des histoires de chacune.

## LA MISE EN JEU DES RÔLES SOCIAUX DE SEXE

### *La recherche d'autonomie*

Chez des filles inscrites dans la voie scolaire, l'engagement dans un cadre de travail discipliné trouve à s'interpréter par une autre mise en jeu du rapport social de sexe. L'école, l'univers des savoirs et du langage, et à partir de là la philosophie, peuvent être investis pour s'affranchir des rôles sociaux de sexe tout faits, dans l'univers domestique. Nous trouvons cette mobilisation sur l'école, liée à une perspective d'émancipation et à une recherche d'autonomie chez Maud et Jamila en particulier. Leur volonté d'indépendance et de désengagement hors de voies pré-tracées, que d'autres autour d'elles voudraient proposer ou imposer, conformément à des rôles sociaux de sexe, peut être repérée à plusieurs éléments.

Obtenir l'indépendance et l'autonomie désirées suppose pour Jamila d'inventer les moyens d'infliger un démenti à des parcours en partie orientés sous le signe des rôles sociaux de sexe. Jamila a fait le choix de son orientation en Terminale L, ce par quoi elle se distingue de la presque totalité des autres élèves de sa classe, inscrits dans ce parcours par défaut. C'est par une centration sur les savoirs et par un travail portant sur le langage, que Jamila s'emploie à creuser, sur un double front, des distances, en elle-même, entre elle et chacun des univers, scolaire et familial, dans lesquels elle cherche néanmoins soit à garder des ancrages anciens soit à en établir de nouveaux. Ceci se marque, dans ses propos, à travers une certaine proscription de ce qui est personnel, comme pour mieux se situer et se redéfinir, à partir d'une meilleure compréhension de ses appartenances. De ce point de vue, les mots, les savoirs scolaires et le travail en philosophie jouent pour elle un rôle important pour s'arracher aux contingences et aux limites de ses inscriptions sociobiographiques, en rendant possible de repenser et de reformuler ces attaches, dont elle ne cherche toutefois pas à s'écarter totalement. L'évacuation de soi apparaît ici au principe d'une réarticulation du sujet, qui trouve des issues du côté de démarches de connaissance et de réflexion. Par les exigences d'universalité dont elles

sont porteuses, celles-ci rendent possibles une émancipation, un détachement par rapport aux ancrages sociosexués, en même temps qu'elles permettent de les éclairer, puisqu'ils sont interrogés et repensés. La tentation de se dessouder complètement de son histoire familiale paraît conjurée et contenue par ces orientations, car à la fois elles autorisent un espace critique et le structurent, sans conduire à une déstabilisation radicale, immédiate. Le choix qu'elle projette, en termes d'études universitaires, à savoir s'engager dans un *cursus* en langue et civilisations arabes, atteste son impossibilité de s'exiler de la sphère spirituelle et familiale, car ce serait comme signer son excommunication. Mais au-delà de la contradiction apparente que forme ce choix, par rapport à sa forte volonté d'émancipation, on peut trouver la tentative de trouver une synthèse entre ces directions : il semble s'agir, pour Jamila, de s'affranchir de tout suivisme aveugle, vis-à-vis de pratiques, de références ou valeurs transmises dans sa famille, et d'abord admises en hétéronomie. Les liens avec sa communauté se retendent donc autant qu'ils se distendent, par l'entremise de l'école, par les médiations que représentent lectures et savoirs, en faisant accéder à des univers théoriques.

Vis-à-vis de ses pairs, majoritairement des filles dans sa classe, des propos critiques de Maud sont éclairants quant au positionnement de distance dans lequel elle se tient. Ces propos, trop récurrents pour n'être qu'anecdotiques, découvrent de très nettes lignes de résistance par rapport à des rôles sociaux de sexe stéréotypés que semblent endosser avec empressement beaucoup de filles de sa classe : ils stigmatisent en particulier certaines d'entre elles comme engluées dans des préoccupations « popote » et « potins », selon ses propres mots. Un autre trait renvoie à sa construction subjective dans le rejet de tout rôle social de sexe. On perçoit clairement chez Maud des doutes sur elle, que vient tenter de compenser l'engagement dans une démarche volontariste. Plus encore, dans le rejet de toute résignation, ce qui apparaît est une logique de dépassement, par la détermination, qui tient du défi voire frôle un délire de l'excellence, de toujours pousser plus loin ses propres limites. L'investissement personnel dans le travail scolaire, de même que l'engagement dans d'autres sphères d'activité obéissent à un élan d'autant plus vif et continu que des doutes, questions et insatisfactions

sur elle-même, sont constamment présents, toujours renouvelés à mesure que des étapes paraissent franchies, et même porteurs d'interrogations sur son propre « équilibre », sa « normalité ». Maud se qualifie elle-même d'« extrémiste » et de « perfectionniste », qui veut toujours « aller au fond » :

*« Quand je commence quelque chose je peux pas m'arrêter, je ouais c'est, si je commence une activité et que ça me plaît vraiment je m'arrêtera pas, je m'arrêtera pas. Quand je suis dans mon travail je m'arrêtera pas et je vais jusqu'au bout alors que je devrais m'arrêter. »*

La mobilisation inclut ici l'*in-quiétude*. Celle-ci, conformément à l'étymologie, donne le mouvement, même si elle tend aussi à freiner des ambitions. Maud se montre pleine d'hésitations face à l'éventualité d'une inscription en Première Supérieure, disant sa peur de n'être pas au niveau d'une classe préparatoire aux grandes Ecoles. Le questionnement sur soi et la tendance à l'autodépréciation sont significatifs des filles qui, à niveau égal avec des garçons, hésitent davantage à s'orienter vers les filières et les études les plus exigeantes. De fait, Maud a renoncé à la filière scientifique et passe en L après avoir redoublé une Première S. Un tel changement de direction paraît archétypal des choix d'orientation de nombreuses filles, qui s'interdisent la voie scientifique si elles ne sont pas dans l'excellence. De là, des « scénarios alternatifs » par rapport à l'avenir, comme le montre Boyer (1991), pour des « lycéennes indécises », dont les ambitions oscillent, se rabaisent parfois, en lien avec tel verdict scolaire qui semble avoir fermé un champ des possibles. Ici, avec Maud, l'indécision ne l'emporte pas sur la détermination, mais si celle-ci se met en œuvre, c'est par un redoublement de volonté, et le prix payé est du surmenage et une fragilité nerveuse qu'elle cherche à résoudre par une thérapie.

Une mise en regard entre les parcours et les positionnements d'Isma et de Catherine permet d'éclairer le sens de la philosophie pour la seconde dans sa construction subjective. Toutes deux élèves de terminales STT, elles ont des expériences distinctes, en termes d'orientation en fin de *cursus* dans l'enseignement secondaire. Elles n'entretiennent pas le même rapport à ces parcours et aux enseignements qui leur sont proposés. Pour la première, l'arrivée en Terminale ne

suscite pas une mobilisation par sursaut, pour investir cette place octroyée en quelque sorte par raccroc, après des échecs, et la philosophie appartient pour elle à un univers étranger, déclaré comme tel en tous cas. Pour Catherine, en revanche, la philosophie peut se travailler. Elle a de très fortes attentes vis-à-vis de cette discipline, veut s'y engager pleinement, déclarant en avoir déjà fait, y avoir été initiée tout au moins, lors de son année de Première, tant l'enseignant de français (figure-clé dans ses propos) les a fait réfléchir, à l'occasion de découverte de textes et du travail qu'il était possible de mener sur et avec le langage.

Catherine est l'aînée de trois enfants, son père est peintre en bâtiment, sa mère est au foyer, et pour eux, sa réussite scolaire représente un enjeu social majeur. À partir de là, l'inscription de tout le travail de Catherine sous le régime du "scolaire-roi" peut se comprendre ". Son investissement de la philosophie trouve à s'intégrer dans un accomplissement plus général du métier d'élève, sans exception ni restriction, alors même que la philosophie en filières technologiques n'occupe qu'une très faible place dans l'emploi du temps et pèse très peu dans la somme globale des coefficients du baccalauréat. Pour elle, indépendamment de telles considérations qui minorisent cette discipline dans la hiérarchie de tous ses enseignements, la philosophie a droit comme toutes les autres matières à une attention et à du travail. Par là se marque une manière de s'en rapporter aux savoirs et à l'école sans jouer les comptables. Nous avons pu par ailleurs discerner chez Catherine un questionnement irréductible à une logique simplement consumériste et stratégique, car c'est personnellement que cette élève s'est engagée dans une démarche de travail en philosophie, en contraste avec la plupart des élèves de sa classe. Même si les propos de Catherine sont dominés avant tout par le registre du scolaire, et même si les directions personnelles auxquelles renvoient ses attentes fortes, vis-à-vis de la philosophie, ne sont pas thématiques comme telles, nous pouvons les interpréter comme liées à des transformations engagées en elle, dans son rapport au monde et à elle-même, à partir de modifications intervenues dans son rapport au langage. Elle dit avoir vécu l'année de Première comme une année de découvertes et de jubilations à travers l'enseignement du français. Un intérêt s'est installé pour ce qui touche au langage, lui-même découpé, autonomisé par rapport à ses utilisations pratiques. L'insistance de cette

élève sur cet intérêt pour le français indique qu'à travers lui s'est formée dès avant l'entrée en Terminale une idée de la philosophie, point de départ de l'installation d'une attente curieuse envers elle, d'un désir d'ordre épistémique, non émoussé par la démobilité rencontrée autour d'elle. En tant qu'ils forgent et soutiennent sa propre mobilisation par rapport à la philosophie, nous pouvons penser, par hypothèse, que c'est principalement par ces éléments, qu'est médiée l'entrée de Catherine dans une certaine activité de pensée, même si la voie cherchée le plus directement par elle n'est autre que la voie scolaire. Ainsi, alors que la filière compte un public majoritairement féminin et conduit au secteur professionnel du tertiaire également féminisé, Catherine opère, par son investissement en philosophie, une forme de distance avec les rôles sociaux de sexe.

*Le détour de la conformation pour une forme de transgression des rôles sociaux de sexe*

Le non-investissement de la philosophie qui accompagne, chez une élève comme Naïma, le travail minimal qu'elle accomplit en cette matière, peut être interprété en première lecture en cohérence avec toutes ses conduites placées sous le "régime de la règle", sans questionnement. En effet, ce qui fait le fil, subjectivement, pour cette élève, et qui court, implicitement ou explicitement, tout au long de ce qu'elle dit ou tait, c'est le rapport aux normes, vécu comme rapport de conformité à l'autorité en général, selon une éthique de discrétion et de soumission. Ces premiers éléments concernant Naïma, sa socialisation dans un cadre familial où les rôles sociaux de sexe apparaissent pré-définis et acceptés par elle, éclairent la spécificité de son rapport scolaire à la philosophie, fait d'un travail en extériorité sans engagement dans des démarches de questionnement et de réflexion critique. Mais, une tout autre hypothèse est possible. Le processus de conformation s'articule peut-être à la recherche de cadres qui apparaissent d'autant plus crucialement nécessaires qu'un mouvement de rupture est en fait initié par le choix d'orientation atypique de cette élève, beaucoup plus singulier du moins que celui de Jamila. On peut à ce niveau se poser la question de savoir si le non-tracé de chemin par la philosophie et pour elle en propre, ne serait pas lié au fait qu'elle s'ouvre des chemins ailleurs, et non pas seulement au fait

d'un retrait passif et docile dans des voies pré-tracées. Le choix d'une filière scientifique et technologique (elle est de fait la seule fille dans sa classe) et son projet de carrière sont singuliers. Des ruptures multiples se jouent à travers son parcours scolaire. Il y a d'une part nouveauté radicale par rapport à son entourage familial, force d'atypicité dans un devenir qui par ailleurs semblerait écrit sous le signe d'un suivisme des traditions. A tout le moins, il y a rupture par rapport au choix d'orientation et de projets professionnels que font nombre d'autres filles, plus « conformes » aux rôles sociaux de sexe. Sous le rapport scolaire aux savoirs, il faut lire plutôt un investissement stratégique des savoirs, des choix, qui font notamment laisser la philosophie de côté ; et sous le suivisme et le conformisme, il faut peut-être voir un mouvement de contournement et d'échappement à ce qui peut apparaître comme un destin social et sexué. Réduire l'interrogation de ou sur la discipline nouvelle qu'est la philosophie peut se comprendre comme moyen de réduire les risques de se faire interroger par elle, comme moyen de diminuer l'importance des brèches déjà ouvertes. Le maintien dans l'écart, dans la voie relativement atypique qu'a choisie de suivre Naïma, en passe alors par plusieurs processus : le processus de conformation mis en œuvre dans son travail scolaire et la réduction de la philosophie à une matière scolaire peuvent apparaître comme traversés, travaillés eux-mêmes, par un autre processus correspondant à la mise en œuvre d'une résistance à des modèles conformistes. Moins visible, recouvert par l'apparence de passivité de toute sa conduite, il s'articulerait à des choix personnels. Certes, ce que nous pouvons dégager en termes de processus de "dénaturalisation" par rapport à un devenir sociosexué prétracé n'est pas affirmé à travers une stratégie consciente.

Mais l'hypothèse est possible selon laquelle des choix sont présents, quoi qu'elle dise ou d'après quelques éléments dispersés dans ses propos, choix qui mettent en jeu une construction subjective singulière : ainsi le fait qu'elle n'entre pas dans des pratiques de lecture peut être reconsidéré comme rejet d'une activité « féminine », outre l'in-intérêt en termes de « perte de temps » que peut représenter la lecture de romans, alors qu'elle lit des magazines de moto. L'investissement de l'univers scolaire se fait selon des choix stratégiques, visant à garantir une réussite la plus rapide et rentable possible, d'où le choix d'une filière scientifique,

technique, masculine plus porteuse socialement, professionnellement. L'option « technologie industrielle » est ici indice d'un usage différencié des filières et des savoirs scolaires, et dans cette différence, nous pouvons voir que vient jouer son histoire familiale, sociale : il y a choix de la filière d'excellence, « S », la plus théorique en tant que non spécialisée, mais elle est saisie à travers une filière professionnalisante. Les savoirs ne valent pas tant pour eux-mêmes que pour ce qu'ils vont permettre professionnellement. Ce qui mobilise prioritairement Naïma, ce sont des savoirs utiles : la philosophie, comme les lettres, apparaît dépourvue d'utilité immédiate, et les matières scientifiques, telles les mathématiques, ne sont pas objectivées en elles-mêmes, détachées d'une finalité pratique :

*« j'sais pas les maths ça peut toujours servir, ça sert toujours, c'est ... j'sais pas comment expliquer ».*

Parce qu'ouvrir toutes les brèches en même temps serait trop lourd, et aussi difficile que ce soit de rester dans une double disponibilité, à la famille en même temps qu'à l'école, tout se passe comme si pour Naïma, la solution aux difficultés multiples résidait dans cette inscription dans une voie de dissidence, atypique, que doit accompagner par ailleurs une non-remise en question, eu égard à la situation globale de la famille et à sa propre situation dans la famille. C'est ce qu'on aperçoit par approches, bribes et non-dits plus que par des propos explicites. Entrer dans cette discipline, faite de questions, de critique serait une difficulté de plus, de trop.

#### *La mobilisation des mères pour déjouer les rôles sociaux de sexe*

Par différence avec ces voies complexes, d'autres lycéennes se situent dans des logiques de mobilisation voire de sur-mobilisation sur ce qui touche à l'école, sans toutefois parvenir à entrer dans les apprentissages du lycée, en particulier de la philosophie. Des éléments différenciateurs, relatifs au contexte socio-familial, à la propre mobilisation des parents, en particulier des mères, et au rapport des élèves, à leur propre parcours sont ici à analyser plus avant, qui jouent sur les rapports à l'école et aux savoirs.

Des familles, en particulier des mères, sont (sur)présentes dans la scolarité de l'enfant. Dorothée apparaît protégée, voire surprotégée par des parents qui auraient tout misé sur cette fille unique et sa réussite scolaire. Le père est ouvrier et la mère secrétaire – parvenue à cette position “ à l'ancienneté ”, sans le passage par la certification scolaire. Dorothée est libérée de toute tâche domestique, déchargée de toute occupation qui risquerait d'empiéter sur le temps de travail. Seule la mère est dévolue aux “ affaires scolaires ”, et elle est activement présente. La fille la considère comme un soutien, en plus de ressentir leurs relations mutuelles sous le signe de la complicité. Cependant Dorothée, redoublante, perçoit aussi les limites d'une centration obsédante sur le travail scolaire : elle relie son échec au baccalauréat aux “ pressions ” constantes subies dans l'année et à son enfermement, et tente de prendre du recul lors de la seconde année :

*“ L'année dernière, tout était dans les études. Y avait rien d'autre qui comptait, et c'est ça qui à force de .... Je voyais des amis, mais pas en dehors du lycée, c'est tout (...). Je me suis dit, il faut me changer les idées, sortir du cadre scolaire, parce que je faisais que ça, et j'ai pas réussi à faire autre chose qu'étudier.”*

Plusieurs éléments nous paraissent importants à souligner pour comprendre la situation de Dorothée comme attente ou recherche d'autonomie, sans que les distances parviennent à être installées qui ouvriraient effectivement à plus d'autonomie. Le besoin de cadres significatif de nombreux « nouveaux » lycéens pour se saisir des savoirs scolaires, tend en fait à l'emporter dans ce qui règle sa conduite. Cet usage peut être éclairé par ce qui se joue au niveau de la famille. Même s'il y a bonne entente avec la mère, l'hypothèse peut être soutenue que c'est un aspect de crispation dans la mobilisation de ces derniers, qui, plus que les « pressions » des pairs et des enseignants, peut avoir joué jusqu'à des « blocages », la sur-mobilisant jouant ici comme inefficace, parce que source d'immobilisation, de paralysie de l'élève face aux devoirs, aux échéances scolaires :

*« y a un moment donné, il y avait un blocage (...) dès que j'arrivais devant une copie, y avait une espèce de blocage ».*

Que la mère apparaisse sur-présente ici serait à comprendre non pas au sens où elle s'immiscerait dans les affaires scolaires de Dorothée contre son gré, mais au sens où, par leur espoir extrêmement tendu de réussite pour sa fille, elle investit cette dernière d'une mission lourde à porter. Ce qui est bien en jeu, pour la mère au travers de la scolarisation de Dorothée, c'est le dépassement de ce qui relèverait de déterminismes socio-sexués.

Une élève comme Gladys fait également tourner autour du travail scolaire toute l'organisation de son emploi du temps, sans s'accorder de loisir pour des activités extra-scolaires. Elle est l'aînée de trois enfants et la première à accéder à ce niveau d'études. Son père est artisan, sa mère au foyer. Si le souci de sa réussite est fort chez ses parents aussi, il s'est imprimé fortement en elle, à travers le projet de devenir professeur de mathématiques, perspective à laquelle elle reste tenacement accrochée même si elle a été orientée en ES, son passage en S ayant été refusé. Situé significativement dans la continuité du cadre scolaire, ce projet la mobilise, sans que ses parents interviennent directement, dans ses propos ni dans son travail. Gladys cherche ses appuis du côté des enseignants et de livres, encyclopédies, qu'elle peut trouver en bibliothèques.

On retrouve pour Isma le rôle prégnant de la mère. Également première de sa famille à accéder au lycée, elle est issue d'une histoire familiale migratoire. Les principaux éléments à indiquer sont l'origine algérienne, le regroupement progressif de la famille en France, où le père travaille, l'oubli de l'algérien et l'apprentissage de la langue française lors d'une scolarisation reprise à zéro. L'investissement familial sur l'école est important, en particulier venant de la mère. À partir de l'entrée de ses enfants au collège, elle mise fortement sur leur réussite scolaire. Elle se met à travailler comme femme de ménage, décharge sa fille des tâches ménagères. De plus, il y a achat de livres, de dictionnaires, souscription d'un abonnement France-Loisirs, et appel autour d'elle pour aider au travail scolaire des enfants. La réussite scolaire d'Isma est plus particulièrement espérée de la mère, qui cherche à travers elle la réalisation d'un devenir autre que le sien.

L'ensemble du parcours scolaire d'Isma est toutefois heurté. Sa trajectoire étant assez archétypale des élèves qui ne seraient jamais

arrivé.e.s à ce niveau, sans le contexte de massification de l'enseignement, d'une désélectivité qui pousse de multiples enfants sur les rangs des collèges et lycées, selon un cheminement où ils sont portés, plus que mobilisés. Pour Isma, le brevet est obtenu, le collège a été entièrement suivi, achevé dans une voie de Quatrième et de Troisième-Technologie, avant une orientation vers la préparation d'un BEP action commerciale, recommencée après un premier échec. C'est *in extremis* que l'inscription en première d'adaptation se réalise, faute de possibilité dans la voie professionnelle. Le déroulement de la Première et de la Terminale, que sanctionne un échec à l'examen, s'avère difficile dans l'ensemble des matières générales. La non-entrée en philosophie se fait ici sur fond de décrochage plus global, par rapport à un univers étranger. Malgré le passage au lycée, la réintégration d'un cycle technologique après la filière professionnelle, le décalage reste creusé. Tout se passe comme si Isma était catapultée en Terminale.

Forment également des pôles de tensions non dépassées, au niveau des attaches familiales d'Isma, le maintien dans un ordre de contraintes. S'il y a organisation en vue de la réussite scolaire, au moins dans la deuxième période scolaire d'Isma, le projet maternel n'est pas investi par elle comme voie de sortie possible, conciliée avec une conformation au cadre socio-familial. Le lycée constitue pour Isma, dans une certaine mesure, un lieu privilégié d'échappement à ce cadre. Mais le décrochage ne se fait pas par inscription dans un horizon de savoirs susceptibles d'être construits et de porter une force libératoire, pour l'affirmation d'un sujet et de son autonomie. Le lycée tend plutôt à être investi avant tout comme lieu de sociabilité, selon une logique de libération où prime le rapport avec les pairs, principalement descendants de parents venus du Maghreb. Des tensions se marquent donc entre le cercle familial, intérieur, et l'extérieur qui représente pour cette élève une possibilité de prises de libertés, sans toutefois que se produise un dépassement de l'univers culturel d'origine par l'entrée dans le monde des savoirs théoriques.

#### ELÉMENT CONCLUSIF

« *Le rapport à l'autre sexe est toujours une mise en jeu du savoir, le rapport au savoir une mise en jeu du sujet sexué* » (David-Ménard, Fraisse, Tort, 1991, p. 10)

Au-delà de la normativité propre à la philosophie comme toute discipline scolaire et le poids de son histoire, marquée par l'exclusion durable des femmes de la cité philosophante, elle peut apparaître comme le lieu d'un droit, d'une *autorisation* à dire, à questionner, à critiquer, selon une posture décisive pour la construction du sujet, de son autonomisation et de son affranchissement par rapport à des rôles sociaux de sexe. Ainsi, un des enjeux de l'entrée dans l'activité philosophique est de devenir auteur/rice, en étant la source d'une parole sinon radicalement singulière, du moins assumable comme la sienne en propre. Être auteur responsable revient à asseoir en soi-même l'autorité, dans la rupture avec une posture délégitime et conformiste. Ainsi, la philosophie ne présente pas seulement un enjeu scolaire, mais aussi un enjeu social et politique majeur d'émancipation. Un enjeu de désacralisation de la philosophie est à situer ici, important pour les lycéennes, relevant du nouveau public, pour infléchir certaines modalités figées-figeantes de leur rapport aux autorités, énonciatives comme politiques. La question du curriculum et des pratiques enseignantes mériterait d'être davantage explorée en philosophie, dans la mesure où la sacralisation y joue peut-être de manière exacerbée. L'enjeu, ou le défi soulevé par nos analyses, suppose des changements dans les contenus de programme : les corpus devraient être largement revisités pour un curriculum plus inclusif. Une autre piste serait l'adoption d'un regard pleinement critique sur les corpus canoniques philosophiques, un renouvellement des grilles de lecture et d'analyse des textes à apprécier sous des angles divers, qui pourrait intégrer les dimensions de rapports sociaux de sexe. Une telle entreprise s'avère d'autant plus nécessaire que nous avons affaire pour la philosophie à des perspectives qui se veulent universelles.

Il serait toujours actuel de réactiver, en la transposant, la volonté canguilhemienne de travailler à doter l'enseignement de philosophie, d'une " philosophie critique ", en nous inscrivant à notre tour dans l'horizon de telles approches désacralisantes ou du moins distanciantes, en retrouvant l'esprit de ces gestes et requêtes sans lesquels rien sans doute ne pourrait se construire qui parvienne à (re)penser les théories et pratiques, les traditions ou les évolutions de la philosophie (et de son enseignement), lors même que cette dernière a, dans le même temps,

toujours mis au premier plan l'exigence critique, jusqu'à identifier sa démarche et sa finalité à cette exigence. Un tel risque vaut d'être couru, car il n'est pas moins que politique. Si, comme le répète le discours des principes et idéaux, la philosophie est une matière, ou plutôt une démarche qui concerne chaque membre de la société, et, au-delà de l'humanité, son enseignement est donc à préconiser, dans des conditions telles que chacun.e puisse s'y engager pleinement, suffisamment, pour s'initier à la réflexion, au penser par soi-même et accéder, par là, à son humanité raisonnable, c'est-à-dire encore à la liberté.

#### NOTES

<sup>1</sup> Notons que ces instructions, sous cette forme même, sont toujours en vigueur actuellement, sans correction d'aucune sorte sur ce plan, ce qui traduit le sexisme ordinaire de la philosophie puisqu'il n'y a eu guère d'empressement depuis lors à rectifier de telles tournures.

<sup>2</sup> En France, le lycée d'enseignement général et technique se répartit entre filières générales (scientifique, littéraire et économique) et technologiques (industrielles et tertiaires).

<sup>3</sup> Pour l'analyse du rapport à la philosophie des garçons auprès de qui nous avons investigués, nous renvoyons à Hedjerassi, N., « Tracer sa voie en philosophie pour des élèves de lycée dans le contexte d'un enseignement massifié », (Actes d'un séminaire de recherche, à paraître).

#### RÉFÉRENCES

- Boyer, R., Bounoure, A. et Delclaux, M. (1991). *Paroles de lycéens, les études, les loisirs, l'avenir*, Paris : Ed. Universitaires/INRP.
- Collin, F., Pisier, E. et Varika, E. (2000). *Les femmes de Platon à Derrida. Anthologie critique*, Paris : Plon.
- David-Menard, M., Fraisse, G. et Tort, M. (1991). *L'exercice du savoir et la différence des sexes*, Paris : L'Harmattan.
- Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien. Socialisation, adaptation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris : PUF.
- Habermas, J. (1974). *Profils philosophiques et politiques*. Paris: Gallimard.
- Kamark Minnich, E. (1990). *Transforming Knowledge*. Temple University Press.

- Lloyd, G. (1984). *The Man of Reason; 'Male' and 'Female' in Western Philosophy*, Methuen.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?* Paris : PUF.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

*Nassira Hedjerassi* est maître de conférences à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université Louis-Pasteur de Strasbourg et co-responsable de l'équipe de recherches "Normes et valeurs" du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC). Ses intérêts de recherche portent sur l'entrée dans l'activité philosophique des nouveaux publics lycéens en France, et plus largement sur l'accès des femmes aux savoirs d'un point de vue socio-historique.

[Nassira.Hedjerassi@lse-ulp.u-strasbg.fr](mailto:Nassira.Hedjerassi@lse-ulp.u-strasbg.fr), Université Louis Pasteur, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), 7 rue de l'Université 67000 Strasbourg – France