SCIENCES HUMAINES

N°386/MARS 2026

SCIENCES HUMAINES

Faisons connaissance

L'ÉCOLE AU BORD DU BURN OUT

Comment relâcher la pression ?



EN DÉBAT

Faut-il abolir l'héritage ?

STÉPHANE AUDOIN-ROUZEAU

« Les Européens vivent dans le déni de la guerre »

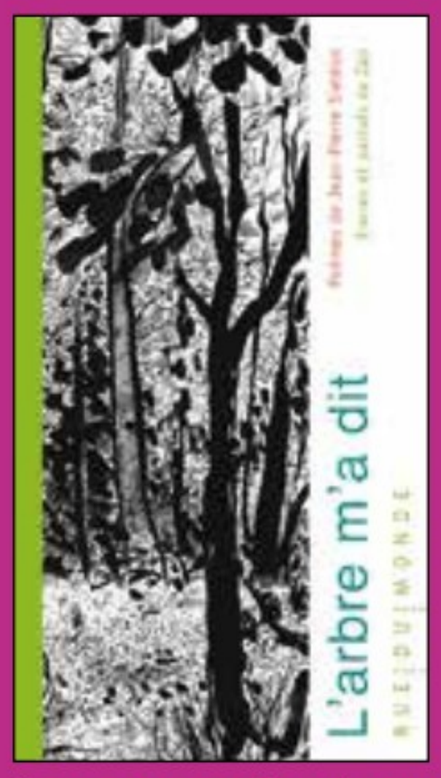
UNE VIE, UNE ŒUVRE

Mohammed Iqbal et l'islam des Lumières, *par Abdennour Bidar*

DOM/S: 7,90 € - BEL/LUX: 7,40€ - CH: 11,90 FS - CAN: 12,99 $CA - D: 8,30 € - ESP/ITA/GR/PORT CONT: 7,9 € - MAR: 78 MAD - TOM: 1050 XPF - TUN: 9,90 TND

L 18925 - 386 - F: 6,90 € - RD

Et si enfants, parents et enseignants avaient besoin, dans ce monde angoissant d'une grande bouffée de poésie ?!



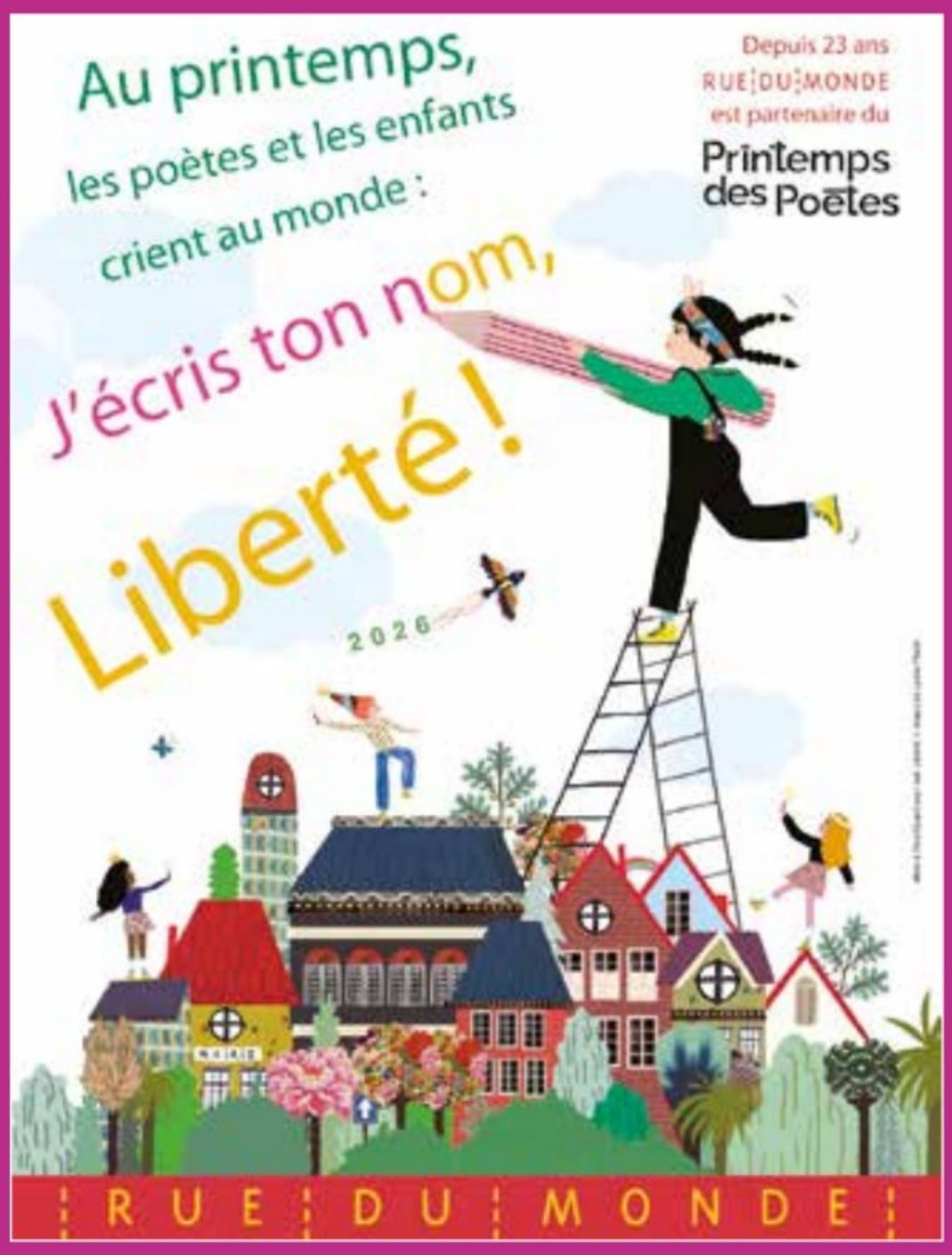
Une quarantaine de pensées-poèmes très brèves autour de notre relation aux arbres.

Dès 7 ans et pour tous
40 pages, 17 €

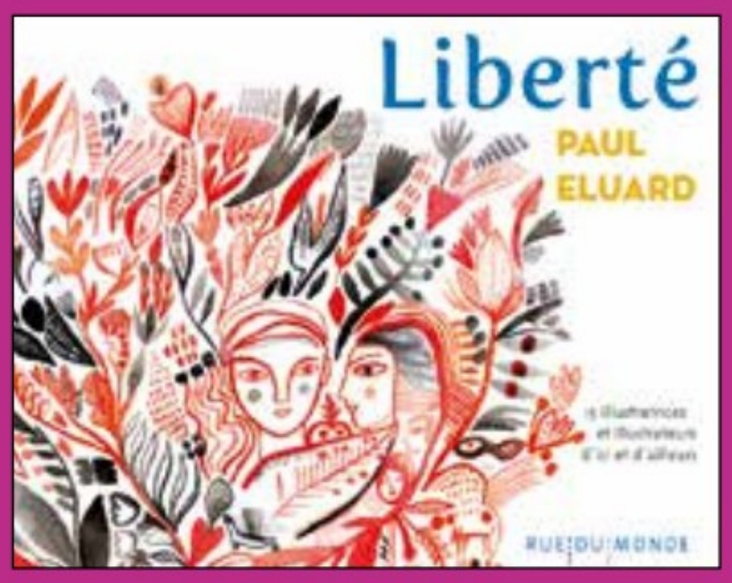


Résister, aimer, espérer… Eluard parle aussi aux ados de 2026 !

Dès 10 ans et pour tous
112 pages, 19,50 €



En ce mois de mars, c'est le Printemps des poètes !
À faire vivre en liberté, partout dans le pays.
AVEC RUE DU MONDE, QUI A BESOIN DE VOTRE SOUTIEN !



Le poème créé dans la clandestinité, illustré par 15 artistes d'aujourd'hui. Suivi d'une riche partie documentaire.

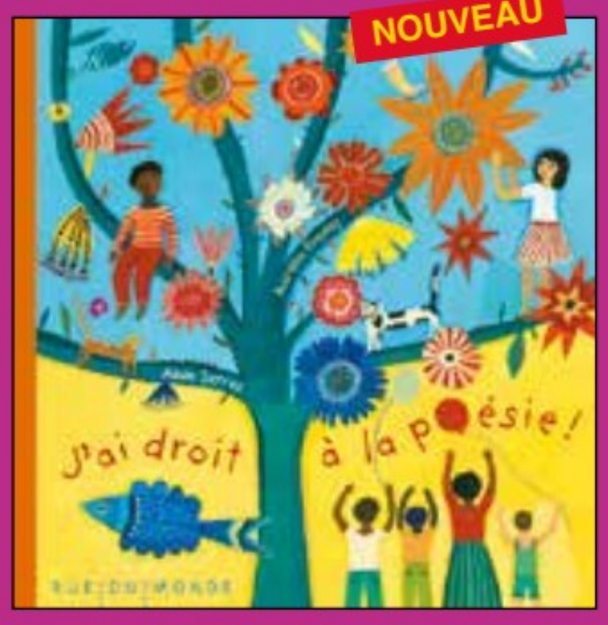
Dès 8 ans et pour tous
56 pages, 19,50 €



50 éclats de poésie de Siméon et les paysages flamboyants de Corvaisier : la splendeur d'un monde naturel à défendre.

Dès 7 ans et pour tous
56 pages, 19,50 €

NOUVEAU



Les divers visages de la poésie racontés aux enfants. Pour mieux partager ce droit universel.

Dès 5 ans, 48 pages, 17,50 €



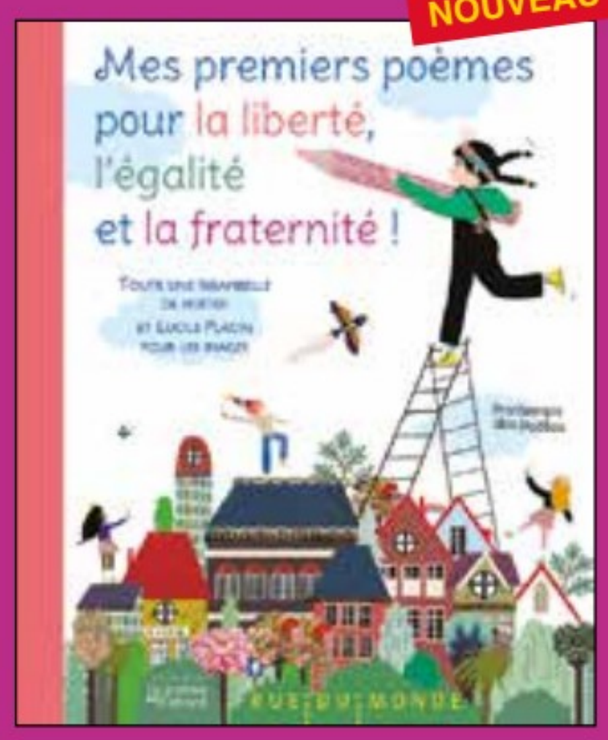
NOUVEAU



Deux nouveaux titres dans la collection *Une Petite poignée de poèmes*, dix mini-formats dédiés aux formes brèves.

Dès 7 ans
et pour tous
36 pages,
9,50 €

NOUVEAU



40 poèmes, qui rafraîchissent la devise pour mieux grandir ensemble, et en poésie !

Dès 7 ans et pour tous
40 pages, 19 €

Pour accéder à notre catalogue en ligne ou le commander sur www.ruedumonde.fr :

Dans toutes les bonnes librairies, en ville ou en ligne

editions_ruedumonde

editionsruedumonde

RUE DU MONDE



© Samuel Berthet

ÉDITO

Par **Héloïse Lhérété**
Directrice de la rédaction

« Gabriel ne pense qu'à jouer »

Elle pleure. Seule dans son drame, rue de la Fraternité, elle reste prostrée au milieu du trottoir. Son regard embué se perd vers le ciel pluvieux, puis se tourne vers moi. Je la connais de vue. Nous nous croisons le matin ; son fils est dans l'école du mien. « *Ça va ?* » Non, bien sûr. « *C'est le rendez-vous avec la maîtresse ; ça s'est mal passé. Elle dit que Gabriel ne pense qu'à jouer.* »

Son enfant a… cinq ans. L'âge où l'on souffle des bulles de savon, où l'on saute dans les flaques, où l'on prête vie à des billes. Un temps où l'on apprend en folâtrant. L'école, hospitalière, devrait s'apparenter à une promesse. Mais Gabriel joue. On pourrait sourire, si la femme en face ne pleurait pas. Si l'enseignante, non contente de livrer précocement un pronostic scolaire, ne culpabilisait cette mère. « *Pourtant, j'ai l'impression de bien faire*, poursuit la femme en tremblant. *Je lui lis des histoires tous les soirs, je l'ai inscrit à l'anglais et au handball.* »

Les enseignants ignorent souvent qu'ils ont le pouvoir d'humilier. Non qu'ils soient malveillants – la plupart, au contraire, aiment profondément leurs élèves –, mais du seul fait de leur place dans l'espace social. Dans une société hantée par la peur du déclassement, l'école passe pour une grande trieuse, chargée de distribuer les destins. Le problème est structurel, affirme Bernard Lahire dans *Savoir ou périr* (Seuil, 2025), et s'est amplifié ces dernières décennies sous l'effet des réformes successives. Avec l'extension du contrôle continu, le système a basculé vers « *un régime de terreur* » : terreur de la mauvaise note, du jugement scolaire et parental. Dès la maternelle, l'évaluation est permanente. Tout écart devient inquiétant pour les familles. Cette évolution génère beaucoup d'angoisse, sans pourtant favoriser les progrès. Tendanciellement, la pression monte, mais le niveau baisse.

La critique de Lahire rejoint celle, plus ancienne, de Marc Bloch. L'historien dénonçait la « *manie examinatoire* » de l'école française, qui avait, selon lui, pourri le système jusqu'à préparer la débâcle de 1940. Lorsque l'évaluation devient l'horizon de l'éducation plutôt que son instrument, le risque n'est pas seulement psychologique : il est intellectuel et politique. Le culte du succès immédiat encourage le conformisme et nuit à la compréhension profonde du réel. La « *hargne* » de bien répondre entrave la libre curiosité. La lucidité, individuelle comme collective, est un cheminement lent, fait de tâtonnements, d'erreurs, de reprises et de maturation.

Ce diagnostic se voit désormais formulé en termes de santé publique : stress, épuisement, burn out. Il exprime la même vérité humaine. En matière d'éducation, le temps est la plus précieuse des marchandises. Les esprits se forment certes par le travail et la contrainte, mais aussi dans ces moments de liberté dont aucune note ne rend compte : en soufflant des bulles, en sautant dans les flaques ou en s'évadant dans la lune. À faire de la scolarité une course d'obstacles, le système fabrique de la honte. Des mères pleurent à la sortie des classes parce que leur enfant joue. ●

ILS ET ELLES ONT CONTRIBUÉ À CE NUMÉRO



© Eric Fougere/VIP Images/Corbis via Getty Images

Abdennour Bidar

Nul mieux que ce philosophe, spécialiste de **la pensée de l'islam** et des évolutions de la vie spirituelle dans le monde contemporain, pouvait proposer ce portrait de Mohammed Iqbal. Il est l'auteur d'une thèse sur ce penseur et a participé aux éditions françaises de plusieurs de ses ouvrages, dont *Le Livre de l'éternité* (Libretto, 2023) et *La reconstruction de la pensée religieuse en Islam* (Gallimard, 2020).

Page 72



© Coll. personnelle

Sylvain Connac

Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier et au Lirdef (Laboratoire interdisciplinaire de recherches en didactiques éducation formation), il travaille avec de nombreuses équipes pédagogiques. Ses travaux portent sur **la prise en compte de la diversité des élèves**, de l'école maternelle au lycée.

Page 59



© Coll. personnelle

François Dubet

L'éducation, les inégalités et la justice sociale constituent les champs de réflexion de ce professeur émérite à l'université de Bordeaux, qui fut également directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Il est l'auteur des récents *Tous inégaux, tous singuliers. Repenser la solidarité* (Seuil, 2022) et *Le Mépris. Émotion collective, passion politique* (Seuil, 2025).

Page 65



© Coll. personnelle

Laurent Frajerman

Professeur agrégé d'histoire en lycée, il est chercheur associé en sciences de l'éducation au Centre de recherche sur les liens sociaux (Cerlis). Dans le cadre de son habilitation à diriger des recherches (HDR), il vient de réaliser une recherche sur le thème « **Enseigner, s'adapter, s'engager** : socio-histoire du corps enseignant à l'épreuve des politiques éducatives ».

Page 62



© Coll. personnelle

Thomas Lepeltier

Collaborateur régulier de *Sciences Humaines*, ce **journaliste de formation scientifique** (doctorat d'astrophysique), a publié de nombreux essais dont *Faut-il sauver l'ours blanc ? Essai sur la transformation de la nature* (PUF, 2023).

Page 30



© Coll. personnelle

Aline Vansoeterstede

« Le burn out et l'engagement dans le travail scolaire » chez les lycéens était le sujet de sa thèse soutenue en 2023. Docteure en psychologie et maîtresse de conférences à l'université Paris-Nanterre, elle est également psychologue de l'Éducation nationale.

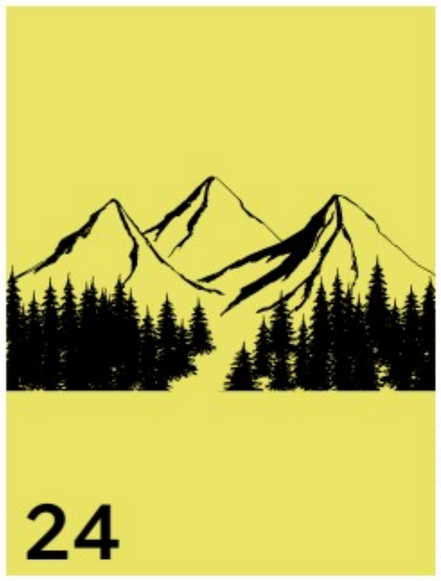
Page 51

SCIENCES HUMAINES

Sciences Humaines
38 rue Rantheaume 89000 Auxerre
Ventes et abonnement
03 86 72 07 00
serviceclients@scienceshumaines.fr
Sylvie Rilliot, Mélina Lanvin, Bénédicte Marrière
Directrice de la rédaction : Héloïse Lhérété
Rédactrice en chef adjointe : Cécile Peltier
Rédacteurs, chefs de rubriques : Nicolas Journet, Jean-Marie Pottier, Fabien Trécourt, Hugo Albandea, Samuel Lacroix
Premier secrétaire de rédaction : Frédéric Peylet
Secrétaire de rédaction : Renaud Beauval
Conseillères de la rédaction : Martine Fournier, Sophie Gherardi
Ont participé à ce numéro : Sybille Buloup, Adèle Cailleteau, Jean-Laurent Cassely, Ève Charrin, Catherine de Coppet, Léo Fabius, Guillemette Faure, Hélène Frouard, Edwin Guérineau, Catherine Halpern, Assia Hamdi, Thierry Jobard, Béatrice Kammerer, Thibault Le Hégarat, Frédérique Letourneux, Jérémie Luciani, Frédéric Manzini, Maud M'Bondjo, Régis Meyran, Marc Olano, Romain Pigeaud, Chloé Rébillard, Laurence Serfaty, Rémi Sussan, Laurent Testot.
Création graphique : Sophie Villette
Graphiste et direction artistique : Isabelle Mouton
Iconographie : Marie-Laure Fior
Directeur technique : Steve Chevillard
Assistant webmestre : Alexandre Lepême
Promotion publicité : Patricia Ballon
Comptabilité : Carole Charreau
Éditeur délégué : Lucas Laugel
Directeur de publication : Fabrice Gerschel

Imprimé en France,
Sciences Humaines est édité par Sciences Humaines Communication SAS a au capital de 214 790 €
RC Auxerre B379865975
Actionnaire majoritaire et présidente Philo Éditions SAS
Diffusion : MLP - Réassort joindre Opper : 01 40 94 22 23
Impression : BLG TOUL
2780 Route de Villey-Saint-Etienne
54200 TOUL
Intérieur : Origine du papier : Autriche
39 % de fibres recyclées
Impact sur l'eau : Ptot : 0,014 kg/t
Couverture :
Origine du papier : Ardennes Belgique
0 % de fibres recyclées
Impact sur l'eau : Ptot : 0,012 kg/t
Commission paritaire :
0527 D 81 596
ISSN : 0996-6994
Dépôt légal à parution
Couverture : © Delphine Lebourgeois
Conception : Isabelle Mouton
Un encart Études est posé sur une partie des magazines


© Léa Crespi
6


24
© Liubov/Getty Images


© Tetra Images/Getty Images
33


38
© BSIP/Universal Images Group via Getty Images


© Mypurgatoryyears/Getty Images
36


© allamaiqbal.com
72


84
© Ty O'Neil/SOPA Images/LightRocket via Getty Images


© Bridgeman Images/Presse
96

Sommaire

RENCONTRE : STÉPHANE AUDOIN-ROUZEAU

P. 6 **« Les Européens vivent dans le déni de la guerre »**

Brèves de SAVOIR

L'actualité de la recherche en sciences humaines

P. 18 **MA THÈSE EN 3 POINTS**
Rim Affaya :
L'immigration vue par le commerce

P. 20 **L'OBJET DU MOIS :** La cassette audio

P. 22 **INFOGRAPHIE :**
Dans les tirelires des petits Français

P. 28 **PORTRAIT DE CHERCHEUSE**
BÉATRICE BARBUSSE – Sport, sexisme, et saine colère

GRAND ANGLE

P. 30 **MONDE EN DEVENIR - Faut-il abolir l'héritage ?**

DOSSIER

L'école au bord du burn out

P. 38 **L'école française sous tension**

P. 42 **ENTRETIEN AVEC ANNABELLE ALLOUCH**
« La sélection a été érigée en norme »

P. 46 **Le stress scolaire en 10 questions**

P. 51 **3 QUESTIONS À Aline Vansoeterstede**

P. 52 **Quand les profs deviennent des cibles**

P. 56 **Et pourtant ils tiennent !**

P. 59 **Individualiser, non. Personnaliser, oui !**

P. 62 **Rythmes scolaires, l'impossible réforme ?**

P. 65 **La fin d'un cycle**

RÉFÉRENCES

P. 72 **MOHAMMED IQBAL**
Philosophe d'un islam spirituel et moderne

P. 80 L'illustre inconnu : **John von Neumann**

P. 82 Mythologie : **Vishnu et Ananta, les gardiens du monde**

Les livres et la culture

P. 84-97

P. 98 **La question qui fâche**
Qui est Trump ?



Stéphane Audoin-Rouzeau

« Les Européens vivent dans le déni de la guerre »

Né en 1955, Stéphane Audoin-Rouzeau est directeur d'études émérite à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et président du Centre international de recherche de l'Historial de la Grande Guerre de Péronne (Somme). Auteur de nombreux ouvrages sur la Première Guerre mondiale, il vient de publier *Notre déni de guerre* (Seuil, 2026) et de préfacer une réédition des *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre* de Marc Bloch (Dunod, 2025).

Pour l'historien de la Grande Guerre, la réaction des puissances occidentales à l'agression de l'Ukraine par la Russie, en 2022, reflète la force d'un « déni de guerre » enraciné dans le rêve ancien d'une paix perpétuelle. PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-MARIE POTTIER, PHOTOS LÉA CRESPI.

« *Le tableau s'appelle* La Défense de la famille, *c'est pas mal, non ?* » commente Stéphane Audoin-Rouzeau. L'historien reçoit, dans son appartement parisien, devant une toile du Britannique Harold Hume Piffard, notamment connu pour avoir immortalisé l'armistice du 11 novembre 1918. Cette œuvre, elle, représente la guerre vue d'en bas : une femme, une fillette blottie derrière elle, menace d'un revolver deux soldats allemands qui envahissent sa maison. Un bon raccourci de la focale du chercheur, qui étudie la violence de guerre telle que la voient, la pratiquent ou la subissent ses acteurs. La violence de la Première Guerre mondiale, mais aussi d'autres époques : il a raconté en 2017 dans *Une initiation. Rwanda (1994-2016)* le choc provoqué par sa plongée dans le génocide des Tutsi et s'est impliqué dans la reconnaissance du rôle joué par la France dans la tragédie. Plus récemment, un autre choc, la guerre entre l'Ukraine et la Russie, l'a poussé à intervenir : confronté à une « *demande sociale d'intelligibilité* » sur la guerre, à un « *désenclavement* » d'un fait militaire passé au second plan depuis la fin de la guerre froide et l'abrogation de la conscription, il s'intéresse, dans un court essai engagé publié en ce début d'année, *Notre déni de guerre* (Seuil), à ce que notre vision de ce conflit dit de notre rapport à la guerre.

En quoi consiste ce « déni de guerre » que vous pointez ?
Un déni, au fond, c'est savoir quelque chose sans le savoir et tout en le sachant. Nous n'arrivons pas à sortir d'une *croyance* : le fait

que la guerre n'était plus susceptible d'un retour sur le continent européen. La guerre en ex-Yougoslavie, survenue dans le pays d'où était partie la Première Guerre mondiale, a constitué un avertissement que nous n'entendons pleinement que maintenant. On a assisté, avec la guerre en Ukraine, à une sédimentation de dénis. D'abord, avec la force des commencements, le déni de l'avant-guerre : depuis le début des années 2000, mais surtout avec l'annexion de la Crimée, l'appui à l'insurrection du Donbass et l'intervention en Syrie, il existait une menace russe croissante à laquelle nous n'avons pas voulu croire.

Le deuxième déni, très significatif, s'est mis en place dans les semaines qui ont précédé l'attaque du 24 février 2022, quand les services de renseignement d'Europe occidentale, les chancelleries, les universitaires, les politiques et les journalistes se sont refusés à en imaginer la possibilité. Il y a eu aussi le déni de guerre longue, avec l'espoir placé dans des négociations rapides, et puis la surprise manifestée face aux atrocités russes, à Boutcha par exemple : nous avons voulu oublier que la guerre moderne suppose des atrocités du fait du processus d'« ennemisation » de la totalité de l'adversaire, civils compris. Il y a eu ensuite, évidemment, notre déni de la résistance russe lors de la contre-offensive ukrainienne de 2023. Et enfin, hélas, selon moi, le déni de la défaite actuelle de l'Ukraine : on ne voit pas comment celle-ci pourrait ne pas perdre 20 % de son territoire, même si une telle perte ne signifie pas une victoire stratégique russe. Le dire suscite beaucoup de réactions négatives, comme si dire cela faisait le jeu de Poutine… Ce que je comprends très bien : on nie la défaite ukrainienne parce que, tout simplement, c'est la nôtre.

Ce déni de la possibilité d'une guerre, l'avez-vous partagé à un moment ?

Des collègues à qui je disais, en janvier 2022, qu'on pourrait avoir bientôt une guerre sur les bras me répondaient : « *Oublie ça, tu en as trop envie.* » Car celui qui alerte sur la guerre est toujours soupçonné de la *vouloir*, cela fait partie de notre déni. Personnellement, j'étais persuadé que la Russie attaquerait, pour deux raisons. La première, purement intuitive, était que cette idée d'un simple « bluff » russe adossé à un corps de bataille de 160 000 hommes me paraissait, disons, absurde. La deuxième, c'était mon trouble face à l'argument selon lequel Vladimir Poutine, en tant qu'acteur politique « rationnel », ne commettrait pas l'erreur d'une attaque au coût trop élevé pour son pays. Ce même argument de l'« irrationalité » d'une entrée en guerre était caractéristique du pacifisme libéral d'avant 1914. Un de ses meilleurs représentants, l'écrivain britannique Norman Angell, affirmait en 1910 dans un livre à sensation, *La Grande Illusion*, qu'une guerre entre grandes puissances serait absurde car elles se ruineraient elles-mêmes. Moyennant quoi elle a eu lieu, sans qu'à aucun moment cet argument, fondé, arrête les décideurs. En effet, le temps de guerre obéit à des rationalités *autres* que le temps de paix : tous les acteurs sociaux, politiques, journalistes, militaires, obéissent à des logiques différentes dès lors que la guerre est là.

Comment jugez-vous la coexistence, paradoxale, de ce déni de guerre et de la référence fréquente à la guerre, comme lors des attentats du 13 novembre 2015 ou de la pandémie de covid-19 ?

C'est une manifestation périphérique du déni de guerre, un signe que la guerre est devenue tellement peu concrète qu'on peut étendre le concept jusqu'à l'absurde. Durant la crise des attentats, des magazines titrent sur « notre guerre », les signes s'accumulent d'une « union sacrée », on constate un afflux de volontaires vers une armée qui ne sait quoi en faire… Et puis finalement, quinze jours plus tard, tout retombe, faute d'une vague d'attentats qui aurait entretenu cette atmosphère. Dans le cas du covid, le président de la République prononce six fois le mot « guerre » dans son discours du 16 mars 2020. Spectaculaire, mais absurde : seul un pays qui ne sait plus ce qu'est la « vraie » guerre peut ainsi s'imaginer qu'il entre en guerre alors qu'il s'agit de tout à fait autre chose. Je reste partisan d'une définition un peu rigide de la guerre, comme celle de l'anthropologue Margaret Mead : une violence létale qui oppose des entités politiques constituées et est socialement admise, de telle sorte que la mort infligée n'est pas considérée comme un meurtre.









Durant ces crises, n'a-t-on pas assisté cependant à une forme de mobilisation qui rappelle celle qui a cours pendant une guerre ?
Absolument, alors qu'on croit souvent que la société française actuelle, avec toutes ses faiblesses et ses clivages, ne supporterait pas l'épreuve d'une entrée dans un conflit. On pensait la même chose dans les milieux nationalistes avant 1914 : une société divisée sortant de l'affaire Dreyfus, où à l'extrême gauche on appelait à transformer la guerre en révolution, et qui ne ferait donc jamais le poids face à une société allemande beaucoup plus cohérente et militarisée… On sait la suite : après le 1er août 1914, la société française *n'est plus la même*. Ainsi aujourd'hui : nous ne savons pas – et ne pouvons pas savoir – ce que deviendrait notre société en cas de conflit entre l'Otan et la Russie. Défions-nous de l'idée que nous le savons.

Comment analysez-vous la controverse provoquée par les récents propos du chef d'état-major des armées Fabien Mandon sur la nécessité pour la France d'« *accepter de perdre ses enfants* » ?
Elle a créé un grand trouble que je crois plutôt bénéfique, car je préfère une opinion française inquiète que sereine. Toutefois, les propos du général ont été un peu déformés : il ne parle pas de perdre nos enfants tout de suite, en quelque sorte, mais d'être prêt à en accepter l'idée pour que *cela ne se produise pas* – une version intéressante, et un peu radicale, de l'adage « *si tu veux la paix, prépare la guerre* ». Ensuite, des enfants, la France en a perdu beaucoup depuis 1945, ne serait-ce qu'avec près d'un millier de soldats tués en « opérations extérieures ». J'ai été aussi frappé des réactions indignées à l'extrême gauche et à l'extrême droite, mais également chez des personnalités plus centristes, ou encore par la façon dont certains retrouvaient les accents des pacifistes des années 1930, quand on entendait dire que « *la vie des Sudètes ne vaut pas celle d'un seul vigneron du Mâconnais* ».
Cette controverse se révèle symptomatique de notre refus viscéral de la guerre, dont la fin des années 1980, avec l'accélération de la construction européenne et la fin de la guerre froide, a marqué l'acmé. Or, pour qu'une guerre soit gagnée, en tout cas dans le « modèle occidental de la guerre », il faut que le vaincu reconnaisse sa défaite. Cela a été le cas avec l'Allemagne en 1945 mais pas vraiment en 1918, et Raymond Aron en avait tiré les conséquences : dans *Les guerres en chaîne*, un livre paru en 1951 et jamais réédité, il écrit qu'il faudra « *abattre le monstre* » – c'est-à-dire l'URSS – mais qu'il ne faudra pas que, comme dans le cas de l'Allemagne à partir des années 1930, le vaincu tire une force accrue de sa défaite. A-t-on prêté assez attention au fait que jamais la Russie n'a reconnu sa défaite dans la guerre froide ? N'y a-t-elle pas puisé des forces nouvelles auxquelles on se heurte aujourd'hui ?

Vous mentionnez les pacifistes des années 1930 : que pensez-vous des comparaisons incessantes avec cette décennie, de la non-intervention en Espagne aux accords de Munich ?
Il m'arrive de m'y engager également, car il s'agit de comparaisons commodes : ainsi, quand je discute avec des pacifistes de principe, j'ai tendance à leur demander ce qu'ils pensent du pacifisme face au nazisme… Néanmoins, les configurations historiques sont irréductiblement spécifiques, et rabattre la nôtre sur les années 1930 peut créer un biais cognitif ou interprétatif nous empêchant de voir la spécificité de notre présent. En outre, si on admet que nous vivons actuellement une forme d'avant-guerre, sommes-nous dans un avant 1939, ou un avant 1914 ? Et si on admet la comparaison avec les années 1930 – ce qui n'est pas illégitime –, reste à déterminer le *moment* dans lequel nous sommes : est-ce celui de l'Anschluss, celui de Munich, celui de l'invasion de la Tchécoslovaquie ? En d'autres termes, de quel *délai* disposons-nous ? Cette question est insoluble, et c'est là qu'on voit les limites de la comparaison historique. Dire qu'on est dans tel type de crise ou à tel moment de la crise revient à nier la puissance disruptrice de l'événement à venir.

Vous avez développé, à propos de la Première Guerre mondiale, le concept de « culture de guerre », qui a notamment donné lieu

« On nie la défaite ukrainienne parce que, tout simplement, c'est la nôtre. »

à un débat autour de la part de consentement et de contrainte chez les poilus. En quoi ce concept éclaire-t-il la situation actuelle ?
Je pense qu'il n'y a eu débat que parce qu'il y avait déni de guerre : une extraordinaire difficulté à concevoir ce que pouvait être, en 1914, une société qui *consentait* à la guerre. Car indirectement, c'était une mise en cause de ce que nous voulions être : comment admettre le fait que tant de pacifistes s'engagent, ce sens du devoir et cette haine de l'ennemi allemand manifestée par nos grands-parents ou arrière-grands-parents ayant considéré comme de leur *devoir* de faire la guerre, d'en assumer l'horreur, les atrocités, les souffrances ? Je pense que l'entrée en guerre de 2022 a tranché le débat. On a vu des Ukrainiens russophones promettre qu'ils ne parleraient plus jamais russe, des individus d'âge mûr partir s'engager, des civils préparer des cocktails Molotov… Une mobilisation sociale sans laquelle l'Ukraine se serait effondrée depuis longtemps, et qui n'est pas très différente de celle de la société française, britannique ou allemande à l'été 1914.

À la fin de *Quelle histoire* (2013), un essai sur la marque laissée par la Grande Guerre sur votre famille, vous vous demandiez s'il n'était pas temps de « *dire adieu* » à ce conflit. Avez-vous l'impression qu'il est, en quelque sorte, revenu vous tirer par la manche ?
Absolument. Je m'étais beaucoup détaché de la Grande Guerre, le Rwanda m'en avait détourné, et puis les sujets vous quittent comme on les quitte… Et la Grande Guerre m'est revenue. Jamais, en effet, je n'aurais pensé qu'elle réapparaisse comme cela, en Europe, sous la forme d'une guerre de position dont il n'y a pas beaucoup d'autres d'exemples, à part la guerre Iran-Irak des années 1980, que je connais un peu pour avoir visité à deux reprises les champs de bataille d'Iran. Cette guerre de position revient à travers des aspects qui paraissent aujourd'hui complètement archaïques, comme l'existence de centaines de kilomètres de tranchées, la problématique des relations entre l'« avant » et l'« arrière » ou encore la régression du service de santé, avec des proportions tués-blessés et des taux d'amputation qui semblent proches de ceux de la Première Guerre mondiale…

Comment conciliez-vous notre déni de guerre et le retour mémoriel très fort de la Première Guerre mondiale, évident lors des commémorations du Centenaire ?
À partir des années 1960, la Grande Guerre a commencé à basculer dans les « événements morts » – ceux qui n'intéressent plus que les spécialistes – et il y avait là une certaine logique : elle non plus n'échappait pas au « tapis roulant » de l'histoire. Et puis elle est revenue à partir de la fin des années 1980, et depuis reste « avec nous » : son centenaire a en fait été le résultat de ce retour, et non pas l'agent de celui-ci. Mais n'avons-nous pas célébré avec d'autant plus de fascination et de respect la « génération du feu » que nous pensions que cet événement ne pourrait jamais revenir ? La guerre, enseignée massivement dans le secondaire et le supérieur, très présente dans les bandes dessinées, les films, les romans, nous la pensions révolue. Comme enseignant d'histoire, je suis évidemment partie prenante de cette inconscience, au moins en partie.

Avez-vous l'impression d'avoir été protégé du déni de guerre par le choix de votre sujet d'étude ?
Je suis un pessimiste en histoire. La guerre est un phénomène politique, et nous sommes des sociétés politiques : à ce titre, j'ai toujours pensé que l'idée d'une renonciation définitive, existentielle, de nos sociétés à la guerre constituait une forme d'illusion. Est-ce pour cela que j'ai commencé à travailler sur la Grande Guerre ? Je ne le dirais pas. Je pense que j'ai commencé à travailler sur ce sujet, à mon insu, parce que cette guerre avait percuté la vie de mes ascendants d'une manière déterminante. Ce que j'ai pu dire sur la Grande Guerre, d'ailleurs, consternait mon père, l'écrivain surréaliste Philippe Audoin, ami d'André Breton, qui évoluait dans un milieu résolument pacifiste. La guerre, la patrie, les armes, tout cela n'avait pas droit de cité. Pour lui, les soldats étaient montés à l'assaut parce que des sous-officiers leur avaient mis un revolver dans le dos : la contrainte absolue, en somme. Et même si je crois avoir démontré l'inverse sur ce point, je pense avoir enseigné la guerre comme les autres, c'est-à-dire comme un passé, jamais comme un avenir possible. Et d'ailleurs, comment l'enseigner de cette manière ? Impossible, comme historien…

Ce mot, « déni », on le trouve, évidemment dans un contexte très différent, dans *Une initiation* au sujet du Rwanda, dans *Quelle histoire* ou dans votre livre d'anthropologie historique *Combattre*, à propos de l'expérience au front du sociologue Norbert Elias. N'y a-t-il pas là un fil qui traverse toute votre œuvre ?

Notre choix de lectures

Depuis quarante ans, Stéphane Audoin-Rouzeau a publié de nombreux livres consacrés à la Grande Guerre, dont notamment ***14-18. Retrouver la guerre*** (Gallimard, 2000), où Annette Becker et lui développent les notions de « culture de guerre » et de « consentement à la guerre ». Dans ***Combattre. Une anthropologie historique de la guerre moderne, 19e-21e siècle*** (Seuil, 2008), il s'intéresse à la façon dont les sciences humaines peuvent s'emparer de la violence de guerre. Sur un registre plus intime, il a raconté l'impact de la Grande Guerre sur sa famille (***Quelle histoire. Un récit de filiation, 1914-2014***, Seuil, 2013) et sa plongée dans l'atrocité du génocide des Tutsi au Rwanda (***Une initiation. Rwanda (1994-2016)***, Seuil, 2017).







À partir d'un certain âge, d'une certaine quantité de travaux, je pense avoir pris conscience de tout ce que je n'avais pas compris sur la manière dont la guerre avait traversé la vie de ma famille – celle de mon père en particulier –, et sur ce que moi-même je refusais de voir face au génocide des Tutsi du Rwanda. De même que j'ai esquivé le génocide de 1994 avant de le découvrir plus tard, j'ai très mal compris au départ, moi qui de longue date me sentais plutôt comme un ami d'Israël, ce qui semble s'être joué à Gaza et en Cisjordanie et comment la politique d'Israël avait pu basculer à partir des années 2000. Il a fallu l'année 2025, en particulier le cap franchi après la rupture du cessez-le-feu en mars 2025, pour me rendre mieux compte que je ne m'étais pas rendu compte. Bref, je ne donne de leçons à personne, je tente de me les donner d'abord à moi-même.

Dans beaucoup de vos écrits, vous citez Marc Bloch, qui sera panthéonisé le 16 juin prochain. Quelles leçons peut-on tirer de ses écrits sur la guerre ?
Son extraordinaire intelligence de la guerre, tout d'abord. Rappelons qu'il l'a faite à deux reprises. Une première fois en 1914 : au moment où elle éclate, il approche de la trentaine, il est professeur de lycée, prépare sa thèse et pourtant, pour lui, l'acceptation de la guerre va de soi. Une seconde fois en 1940, où l'acceptation s'impose davantage encore. Autre leçon, son intérêt pour *ce qui se passe*, malgré l'horreur que la guerre lui inspire : Marc Bloch est constamment en situation d'observation participante, et c'est une leçon intéressante pour un historien. Et puis, bien sûr, je retiens aussi son refus absolu de toute capitulation, exprimé dans des termes stupéfiants à l'été 1940 dans *L'étrange défaite*. « *Je souhaite, en tout cas, que nous ayons encore du sang à verser* », écrit-il après avoir clamé qu'il n'y a « *pire catastrophe* » pour un pays que de « *se laisser vaincre par une nation de proie* ». Ce sont des phrases qu'il faut rappeler à certains pacifistes français, qui respectent sans doute Marc Bloch sans l'avoir vraiment lu ! Ce refus de toute reddition, qu'il a payé de sa vie en 1944, voilà ce que je retiens. ●

4 choses à savoir sur Stéphane Audoin-Rouzeau

1. Son rituel d'écriture
Avant de s'installer devant son écran, Stéphane Audoin-Rouzeau croit en la force de l'écriture manuscrite au moment de réfléchir à un sujet : « *J'ai toujours un carnet où je note mes idées, mon plan, à la main, jour après jour. C'est une sorte de noyau de départ qui me force à réfléchir, je me lève la nuit, je rajoute une idée…* »

2. Son livre de chevet
Un ouvrage qui aborde la Grande Guerre, mais surtout la déborde : *Anatomie de la bataille. Azincourt 1415, Waterloo 1815, la Somme 1916*, de l'historien britannique John Keegan (1976). « *Un des plus grands livres jamais écrits sur la guerre, sur la bataille, sur la violence. Je ne sais combien de fois je l'ai ouvert, refermé, rouvert…* »

3. La personnalité qui l'a influencé
D'abord Jean-Jacques Becker, disparu en 2023, qui dirigea sa thèse sur les journaux de tranchées : « *Je l'ai beaucoup aimé, beaucoup admiré.* ». Ensuite Alain Corbin, qu'il considère comme « *le plus grand historien français contemporanéiste vivant* », notamment depuis le choc provoqué par la lecture du *Village des « cannibales »* (1990).

4. Si il n'avait pas été historien, il aurait été…
On ne s'éloigne pas du domaine des sciences humaines : anthropologue. « *J'admire immensément ceux qui, à l'âge où je dépouillais tranquillement les archives, vivaient sur des terrains difficiles pour essayer de comprendre.* » Il a pu d'ailleurs éprouver passagèrement le regret de cette vocation quand il s'est intéressé au génocide des Tutsi au Rwanda.

L'IMAGE DU MOIS

LA DAME AUX POISSONS

On croirait l'entendre rire. Son visage de madone, toutes dents dehors, nous emporte dans un éclat sonore et nous fait chavirer. À ses côtés, sa collègue, imperturbable, range avec précaution les filets de harengs dans des boîtes destinées à être exportées à travers la France et au-delà.

Un demi-siècle plus tard, le photographe Jean Gaumy, au cœur d'une vaste rétrospective organisée par le musée de Fécamp (Seine-Maritime), n'a rien oublié de ce rire ni de sa rencontre en 1977 avec les ouvriers des établissements Leporc, l'une des nombreuses boucanes de la ville. En pénétrant dans les ateliers aux murs noircis de cendre, il a l'impression de remonter le temps : il y a la «*matière brute*», le poisson, entassé dans de grands bacs en bois ; la saumure, le sel, les viscères ; la fumée des grands feux, les stocks de bois, l'eau omniprésente. Dès leur arrivée par camion, les tonnes de poissons – pêchés entre juin et octobre – sont déchargées par des hommes, puis stockées, désalées et fumées dans de vastes cheminées.

Comme plus tard sur les chalutiers, dans les sous-marins ou auprès des chercheurs en mission aux pôles, cet amoureux des océans photographie au plus près des gens. L'image raconte aussi cette complicité. «*Avec la fille qui rit, on s'aimait bien ! Dans l'atelier, le travail était dur et répétitif, mais l'ambiance chaleureuse. Il y avait une émulation, et les plaisanteries fusaient !*» se souvient ce membre de l'agence Magnum.

Animé par l'urgence de capter ce monde avant qu'il ne s'éteigne, Jean Gaumy revient en 1986, armé d'une caméra. «*On se doit d'être là dans les moments de rupture.*» Son premier documentaire, *La Boucane*, est nommé aux Césars. Lors de ses passages ultérieurs, il ne retrouvera pas cette ambiance : déplacées au nord de la ville, les usines ont alors pris un tour plus industriel. Reste pourtant la mémoire des gestes et des rires. Et, chaque mois de novembre, la grande Fête du hareng de Fécamp, où des passionnés ressuscitent, le temps d'un week-end, la tradition du fumage au bois de hêtre. ● CÉCILE PELTIER



© Jean Gaumy/Magnum Photos

À VOIR Exposition « Jean Gaumy. Océaniques », jusqu'au 8 mars 2026, Les Pêcheries, musée de Fécamp (Seine-Maritime).


"DOUX"
E.LEPORC.FECAMP

Brèves de SAVOIR

L'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES



ÉTHOLOGIE

MON CHAT PRÉFÈRE LES HOMMES !

Des chercheurs turcs révèlent que la façon dont nos félins domestiques nous saluent dépend… de notre genre ! 31 chats adultes ont été filmés chez eux afin d'évaluer leurs réactions à l'arrivée de leurs humains. Une caméra a permis d'analyser la fréquence et la durée de 22 comportements comme les miaulements, les mouvements de queue, les frottements contre leur maître ou un objet. Résultat : les chats vocalisent plus souvent face à des hommes que face à des femmes. Aucun autre facteur – âge, sexe, race du chat ou nombre de chats au foyer – n'a modifié la fréquence ou la durée des salutations. À ce stade, les auteurs supposent que les chats ajustent leur communication au style d'interaction humain, en recourant à des signaux plus appuyés envers les hommes car leur réponse serait moins immédiate. **SYBILLE BULOUP**

SOURCE Yasemin S. Demirbaş *et al.*, « Greeting vocalizations in domestic cats are more frequent with male caregivers », *Ethology*, novembre 2025, en ligne.

© Kevin Vandenberghe/Getty Images

PSYCHOLOGIE

LA FACE SOMBRE **DE LA CARESSE**



Si un geste comme une caresse ou un baiser est avant tout perçu comme une marque d'amour et d'affection, il peut devenir un outil de contrôle… Une étude publiée dans la revue *Current Psychology* explore cet aspect sombre du toucher intime. En analysant les questionnaires de 512 étudiants engagés dans une relation amoureuse, les chercheurs ont mesuré plusieurs facteurs : le style d'attachement (anxieux ou évitant), les traits dits de la « triade noire » (machiavélisme, narcissisme et psychopathie) et deux comportements liés au toucher, son aversion et son utilisation comme outil coercitif.

Les analyses statistiques montrent que les personnes possédant des traits issus de la « triade noire » présentent à la fois une tendance à l'aversion au toucher, tout en l'utilisant comme moyen de coercition. Autrement dit, une personnalité manipulatrice ou peu empathique est plus encline à rejeter le contact… ou à l'adopter pour dominer. Les scientifiques révèlent aussi un rôle indirect du style d'attachement : l'anxiété et l'évitement favorisent certains traits de la triade, qui influence les comportements tactiles. Toutefois, ces dynamiques ne sont pas les mêmes selon le genre. Chez les hommes, l'attachement anxieux est associé de façon plus directe aux comportements coercitifs que chez les femmes, tandis que l'attachement évitant est lié à l'aversion au toucher chez les deux genres.

Cette recherche éclaire les usages abusifs de certains gestes, vus comme anodins dans l'intimité d'un couple. En effet, la coercition tactile ne peut être confondue avec la violence physique. Il s'agit d'une forme de contrôle plus discrète mais tout aussi nocive. Notre rapport au toucher, qu'on l'abhorre ou qu'on l'impose, en dit long sur nos insécurités et nos parts d'ombre. **S.B.**

SOURCE Emily R. Ives *et al.*, « The dark side of touch. How attachment style impacts touch through dark triad personality traits », *Current Psychology*, vol. 44, 2025/19.

© Vladimir Godnik/Getty Images

BIOLOGIE

LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE, **UN AVANTAGE ÉVOLUTIF ?**

Pourquoi y a-t-il beaucoup plus d'individus relevant du spectre autistique chez les humains que chez les autres primates ? Estimée par l'Organisation mondiale de la santé à 1 % chez l'humain, la prévalence des troubles du spectre autistique (TSA) est probablement sous-estimée en raison de diagnostics insuffisants à l'échelle mondiale. Reste que chez les autres primates, ces troubles du neurodéveloppement sont rarissimes.

Des chercheurs de l'université de Stanford ont établi le lien entre les capacités cognitives hors norme des humains et leur vulnérabilité face aux troubles cognitifs, en particulier les TSA. Ils ont ainsi démontré que chez les humains, les neurones de la couche externe du cerveau (nommés L2/3 IT) ont évolué vite, beaucoup plus vite que chez les autres singes. Cette évolution extrêmement rapide s'est accompagnée de modifications au niveau de gènes associés à l'autisme. Selon l'hypothèse formulée par les auteurs, ces gènes joueraient un rôle dans le ralentissement des capacités cognitives postnatales.

Les bébés humains mettent plus de temps à apprendre que les autres primates, permettant l'émergence d'une pensée plus complexe et l'apparition du langage. Les gènes liés à ce ralentissement, tout en multipliant certains troubles du neurodéveloppement, ont donc constitué un avantage évolutif pour les humains… Les TSA seraient ainsi le « prix évolutif » payé par les êtres humains pour leurs capacités créatives et langagières. Des résultats qui nous invitent à changer notre regard sur le neuroatypisme : et si la neurodiversité qui fait la spécificité de notre espèce était une chance ? **CHLOÉ RÉBILLARD**



© Andrea Pistolesi/Getty Images

SOURCE Alexander L. Starr et Hunter B. Fraser, « A general principle of neuronal evolution reveals a human-accelerated neuron type potentially underlying the high prevalence of autism in humans », *Molecular Biology and Evolution*, vol. 42, 2025/9.

PSYCHOLOGIE

Batman dans le métro

Céder sa place assise à une personne enceinte relève en principe du savoir-vivre. Pourtant, dans les transports en commun, ce geste est loin d'être systématique… C'est du moins ce qu'ont observé des scientifiques italiens jusqu'à l'irruption d'un certain… Batman ! Leur étude montre qu'un événement inattendu peut augmenter les comportements prosociaux, c'est-à-dire les actions destinées à aider autrui.

© Ekaterina79/Getty Images



Sur 138 trajets observés dans le métro de Milan, une comédienne simulant une grossesse montait dans une rame bondée. Dans la condition expérimentale, un autre membre de l'équipe entrait simultanément, vêtu d'un costume de Batman, sans interagir avec qui que ce soit. Des observateurs notaient si quelqu'un cédait sa place à la fausse future mère. Les résultats sont nets. Sans Batman, un passager se levait dans 37,7 % des cas. Avec Batman, cette proportion a atteint 67,2 %. Plus surprenant encore : près de 44 % des personnes ayant cédé leur siège ont déclaré ne pas avoir remarqué le superhéros.

Pour les scientifiques, l'événement inattendu rompt les automatismes du quotidien et augmente l'attention portée à l'environnement social. Cette perturbation pourrait suffire à rendre plus visibles les besoins d'autrui, sans prise de conscience explicite. Limitée à un contexte précis, l'étude suggère une idée simple : de petites ruptures dans la routine pourraient favoriser l'attention, et, dans certains cas, les petits gestes envers autrui. Une piste qui ne suffit pas à valider entièrement « l'effet Batman », mais que les chercheurs invitent à tester dans d'autres lieux et cultures. **S.B.**

SOURCE Francesco Pagnini *et al.*, « Unexpected events and prosocial behavior: the Batman effect», *npj Mental Health Research*, vol. 57, 2025/4.

UNIVERSITÉ

TUTORAT : CE SONT LES BONS ÉLÈVES QUI EN PROFITENT

Diminuer les taux d'échec en première année de licence est un objectif majeur des politiques universitaires depuis le début des années 2000. Parmi les dispositifs expérimentés pour venir en aide aux étudiants les plus fragiles, le tutorat – où les primoarrivants sont pris en charge par des étudiants plus avancés – tient une place centrale. Son efficacité ne va pourtant pas de soi, ce dispositif étant souvent majoritairement investi par des étudiants de bon niveau, les moins susceptibles d'en avoir besoin. Pour comprendre ce paradoxe et identifier les bénéfices réels du tutorat, la chercheuse en sciences de l'éducation Faustine Rousselot a réalisé une série d'entretiens auprès de 33 étudiants issus de cursus variés, tous réussissant leur parcours et ayant volontairement choisi d'être tutorés.

Si l'analyse de leurs profils confirme la surreprésentation de bons élèves – 94 % sont titulaires d'un bac général, dont 76 % avec mention –, la plupart n'en rapportent pas moins une confrontation douloureuse aux attendus universitaires que le tutorat leur a permis de surmonter : difficulté à prendre des notes, cours jugés trop abstraits ou trop denses, sentiment de décrochage, manque de méthodes de travail, etc. Non moins soumis à rude épreuve, les moins bons élèves se montreraient quant à eux moins lucides sur leurs propres besoins et donc moins en mesure de solliciter les ressources disponibles. Ils se priveraient ainsi non seulement d'un soutien scolaire, mais aussi d'une aide précieuse à la transition lycée-université, le tutorat offrant aux jeunes un des seuls espaces d'expression, de normalisation de leurs difficultés et d'insertion dans la communauté étudiante. **BÉATRICE KAMMERER**



© Jovan Epn/Getty Images

SOURCE Faustine Rousselot, « Quand la réussite académique mène au tutorat », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Varia, 2025/E3.



© Musée national de l'Éducation

RELIGION

QUAND LA RÉPUBLIQUE ÉDUQUAIT À LA SPIRITUALITÉ

Gratuite, obligatoire et surtout laïque : tel est le triptyque emblématique de l'école républicaine, instaurée par les lois Ferry en 1881-1882. Mais cette laïcité était-elle aussi antireligieuse qu'on se la représente aujourd'hui ? Ce serait oublier l'ampleur des compromis que les pouvoirs publics ont dû opérer à une époque où le poids de l'Église dans la société française était considérable, rappelle l'historien de l'éducation Simon Catros.

En effet, si les programmes d'enseignement de l'école publique élémentaire exhortaient les enseignants à combattre « *les superstitions populaires* », ils prévoyaient aussi, jusqu'en 1941, l'éveil des élèves au « *sentiment religieux* » et aux « *devoirs envers Dieu* ». L'école républicaine aurait-elle donc en son temps fait œuvre de catéchèse ? Pas vraiment, rassure le chercheur, qui a analysé 312 cahiers d'écoliers de 1883 à 1922 pour comprendre comment ces prescriptions ont été mises en œuvre dans les classes.

Son analyse révèle d'abord le caractère œcuménique de cette spiritualité scolaire, qui ne se réfère à aucune autorité ecclésiastique, mais présente Dieu comme un « *grand horloger* » et une « *autorité morale suprême* ». Le chercheur constate en outre la place très réduite accordée par les enseignants à cet enseignement spirituel, par ailleurs très controversé dans leurs rangs, qui se voit rapidement éclipsé par celui de la morale laïque, insistant sur la proscription de l'alcoolisme et les devoirs envers les parents. Parallèlement, le corpus montre la forte progression, à partir de 1913, des références à la liberté religieuse et à la liberté de conscience, signe selon le chercheur que les instituteurs et institutrices ont su mettre à profit leur liberté pédagogique pour proposer aux enfants une morale compatible avec les convictions de leur famille tout en accompagnant le mouvement de sécularisation à l'œuvre. **B.K.**

SOURCE Simon Catros, « Enseigner le "sentiment religieux" et les "devoirs envers Dieu" : institutrices et instituteurs face aux prescriptions du programme de morale (1882-1923) », *Histoire de l'éducation*, n° 164, 2025/2.

ARCHÉOLOGIE

Du phallus aux esprits

La *queer archaeology* cherche à mettre en lumière les comportements qui s'écartent de la norme et de la morale étriquée de certains spécialistes. Cela fait grincer des dents, mais permet aussi de relativiser certaines interprétations trop évidentes. Il en est ainsi des piliers érigés et des sculptures et gravures de phallus triomphants sur les monuments mégalithiques de la région d'Urfa, en Turquie, mondialement connus, en particulier par le plus spectaculaire d'entre eux : Göbekli Tepe. Il semblait évident que ce culte du sexe érigé témoignait d'une société patriarcale fortement hiérarchisée : un cas d'école. Eh bien non, selon le préhistorien Emre Deniz Yurttaş, qui propose une autre lecture.

C'est plutôt l'onanisme qui serait ici célébré : l'iconographie montre en particulier des hommes en pleine activité autoérotique, des bêtes sauvages à leur côté. Selon le chercheur, durant cette période située entre les 10e et le 9e millénaires avant notre ère, les sociétés sont encore tournées vers la chasse, la cueillette et une vision animiste du monde, dans laquelle humains et non-humains vivaient en étroite communion spirituelle. Certaines personnes (des « chamanes » ?) auraient été chargées d'entrer en communication avec les esprits animaux *via* la masturbation, ce que semblent confirmer des animaux dotés de phallus et testicules humains et non de leur espèce. Le phallus ne fonctionnerait pas ici comme un symbole de pouvoir masculin, mais servirait d'agent de liaison avec le monde des esprits, par des expériences extatiques que la morale de cette époque ne réprouvait pas, bien au contraire ! ROMAIN PIGEAUD



© Dosseman/Wikipedia CC BY-SA 4.0

SOURCE Emre Deniz Yurttaş, « A queer feminist perspective on the early Neolithic Urfa Region. The ecstatic agency of the phallus », *Cambridge Archaeological Journal*, vol. 35, 2025/3.

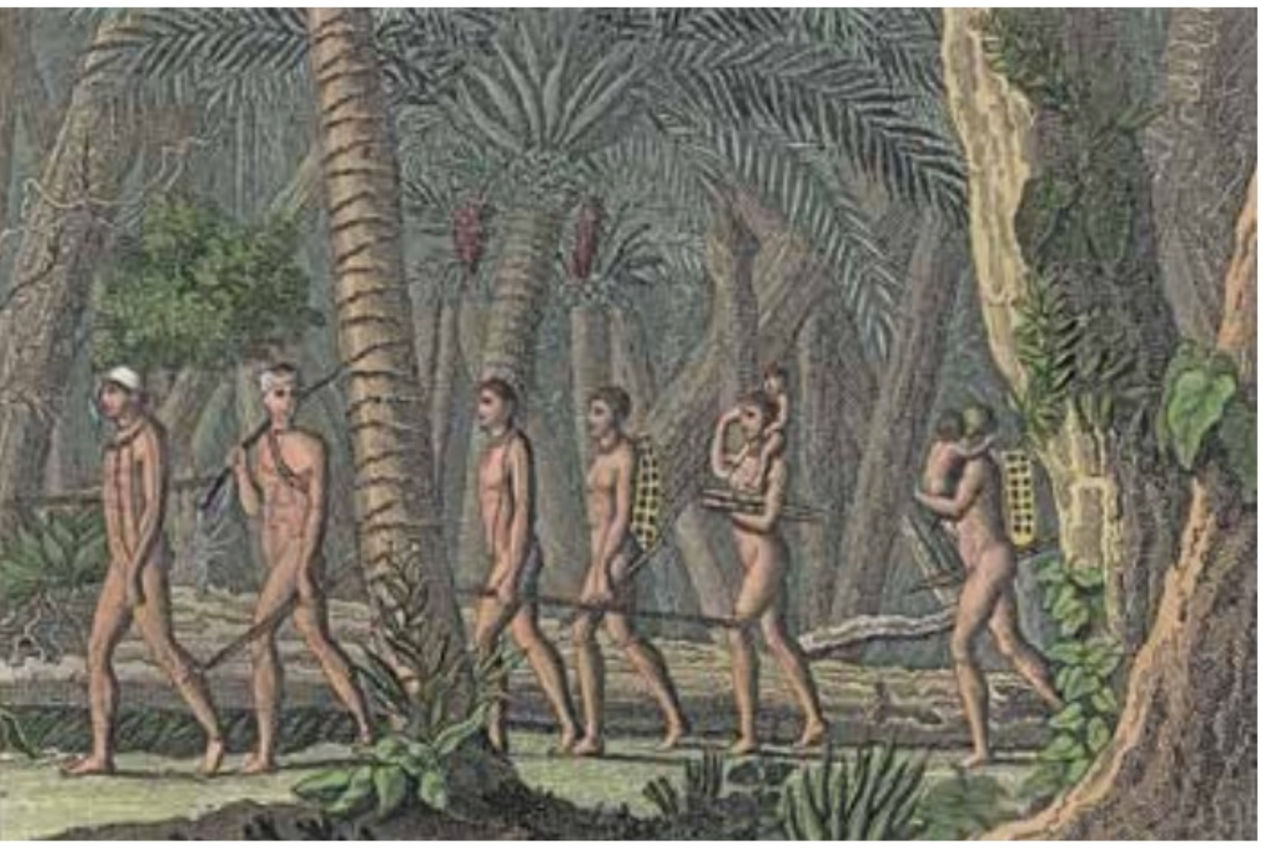
GÉOHISTOIRE

La difficile conquête de l'Amazonie

L'armée portugaise se lance en 1614 à la conquête du Nord-Est de l'Amazonie, un territoire, alors aux mains des Français et convoité par les Hollandais, qu'elle désigne comme le Maranhao. Toutefois, l'entreprise se révèle bien plus ardue que tout ce que l'armée portugaise avait connu jusqu'alors. La puissance de ses soldats se trouve tout bonnement réduite à néant par la topographie et le climat amazoniens. Leurs armes à feu ? Inutilisables à cause de l'humidité. Leur cavalerie ? Enlisée dans les méandres des fleuves. Leur stratégie ? Inefficace en forêt dense. De plus, les pluies équatoriales, beaucoup plus abondantes il y a cinq siècles, compliquent toutes les manœuvres. Cet environnement hostile oblige les Portugais à remplacer leur équipement et à modifier leur tactique.

Surtout, pour espérer l'emporter, les Européens doivent s'appuyer sur ceux qui possèdent l'expertise du terrain : les indigènes. Ceux-ci vendent leur aide au pays le plus généreux, conscients que leur connaissance des sentiers forestiers et des cycles saisonniers des fleuves s'avère précieuse. De même que leur savoir dans la fabrication de canoës – les plus grands mesurent 30 mètres de long et supportent 500 kg de charge. Surtout, ces embarcations peuvent aller partout, contrairement aux navires européens, puissants mais incapables de naviguer sur les fleuves d'Amazonie en raison des vents et des profondeurs irrégulières. « *Une mer peuplée d'une infinité d'îles* », c'est ainsi qu'un officier décrit alors le fleuve Amazone. Or, les fleuves sont si centraux dans la géographie amazonienne que les combats ont lieu autant sur terre que dans l'eau. Les peuples autochtones n'ont jamais été autant valorisés par les armées européennes que durant les trente ans qu'il fallut aux Portugais pour s'emparer de l'Amazonie. THIBAULT LE HÉGARAT

© Florilegius/Universal Images Group via Getty Images



SOURCE Alirio Cardoso, « Géohistoire militaire dans la conquête de l'Amazonie portugaise (1614-1641) », *Revue de géographie historique*, n°28, 2025.

MA THÈSE EN 3 POINTS



RIM AFFAYA

L'immigration vue par le commerce

Salons marocains ou caftans de mariage : en étudiant les circulations commerciales populaires entre Maroc et Europe dans sa thèse d'anthropologie, Rim Affaya renouvelle notre regard sur la migration.

1. L'ORIGINE

Il y a quelques années, lors d'un déménagement du Maroc en France pour reprendre mes études après les printemps arabes, j'ai été frappée par la présence des *moul cars* : ces camionnettes polyvalentes, peu coûteuses et largement informelles assurent le transport d'objets domestiques entre les deux rives de la Méditerranée. Elles permettent aussi de faire circuler des éléments d'ameublement marocain, des vêtements festifs – en particulier des caftans de mariage – et plus généralement des biens qui matérialisent des attachements, des goûts et des modes de consommation transnationaux. J'ai consacré ma thèse à trois secteurs emblématiques de cette économie : le transport, l'ameublement et le mariage.

2. MA MÉTHODE

Je voulais explorer les chaînes d'approvisionnement, la géographie urbaine des commerces, les transactions mondialisées réalisées entre l'Europe, l'Afrique du Nord et l'Asie par ces diasporas. J'ai donc mené une enquête sur les espaces marchands, les mondes populaires et l'histoire de la petite entreprise sur plusieurs terrains, en Belgique, en France, au Maroc. Être marocaine n'était pas une porte d'entrée suffisante, et j'ai souvent dû m'adapter, comprendre les enjeux de légitimité sociale entre les frontières, quand bien même il y aurait une appartenance commune. Cela n'a pas toujours été facile. Certaines femmes qui organisent les mariages marocains en France redoutaient, par exemple, que je compare leurs pratiques à celles qui existent au Maroc. De leur côté, les commerçants ne se montraient pas toujours enclins à donner de leur temps et dévoiler leurs méthodes de travail à une jeune femme issue de l'université.

3. MES RÉSULTATS

Les secteurs que j'ai étudiés sont très dynamiques. Les *moul cars* offrent le même service que les grands acteurs connus du transport de marchandises, mais pour quinze fois moins chers. En Europe, les boutiques de salons marocains sont aussi nombreuses que les magasins Zara. De leur côté, les *negafas* sont des descendantes d'immigrés qui trouvent dans l'organisation des mariages une forme de mobilité sociale. Tous ces acteurs économiques ont développé des offres de produits qui répondent à des besoins inassouvis dans les pays d'accueil. Aujourd'hui, par exemple, beaucoup de personnes de la troisième ou quatrième génération entretiennent des liens familiaux distendus, voire inexistants, avec le Maroc. L'acquisition d'un salon participe d'une reconfiguration des pratiques de l'habiter, en réintroduisant une centralité de la commensalité et du partage, à laquelle la table avec ses chaises à l'européenne ne répond pas.

Souvent, les décideurs et certains chercheurs perdent de vue ce monde parce qu'ils envisagent systématiquement l'immigration à travers le prisme de l'intégration, de l'asile, des frontières, etc. Il faut en sortir et, comme en Allemagne, développer le prisme postmigratoire en regardant ce qui se passe entre les territoires, entre les sociétés, et en analysant la manière dont les expériences, les héritages et les pratiques issus de la migration participent aujourd'hui à la configuration même des sociétés contemporaines. Dans des pays comme la France, l'Espagne, l'Italie, la Belgique, l'Allemagne, marqués à long terme par la présence de populations issues de l'immigration, la migration ne constitue plus une exception, mais une condition structurelle du social. C'est précisément visible par le biais du commerce, qui la met au grand jour. **PROPOS RECUEILLIS PAR HÉLÈNE FROUARD**

THÈSE Rim Affaya, « Caftans, camionnettes et banquettes. Anthropologie de la "mise en commerce" du Maroc en diaspora », thèse de l'EHESS, soutenue le 21 mai 2024. Elle a été lauréate en 2025 du Prix de la thèse francophone sur le Maghreb.

© Coll personnelle

ENVIRONNEMENT

PARTIES DE CHASSES PRÉSIDENTIELLES

Comment la pratique de la chasse dans les cercles de pouvoir a-t-elle contribué à faire de la nature une valeur pilier des classes privilégiées ? C'est une des questions passionnantes auxquelles répond le travail de Raphaël Devred, chercheur en histoire à l'université de Grenoble, et en particulier sa thèse, soutenue en 2024. Centrée sur le domaine de Rambouillet entre 1783 et 2010, celle-ci propose une histoire environnementale croisée de la chasse et de l'élevage dans ce lieu de pouvoir, et montre comment ces pratiques ont nourri notre vision du « sauvage » et du « domestique ». Parmi les pratiques auscultées, les chasses présidentielles, instaurées en 1848 à Marly, puis à partir de 1880 à Rambouillet et plus tard à Chambord, jusqu'à leur abandon, en deux temps, en 1995 et 2010, par Jacques Chirac puis Nicolas Sarkozy.

Héritière des chasses royales, la chasse présidentielle marque cependant un tournant, politique et social. Elle se mue d'abord en un véritable outil diplomatique et politique, où le président convie des invités officiels, ce qui était très rare sous la monarchie. La chasse à tir, symbole de modernité, remplace à partir de 1870 la chasse à courre royale. L'événement est alors célébré à grand renfort de photographies de presse.

Cette mise en scène du pouvoir est indissociable par ailleurs d'une mise à distance de la nature, qui dépossède progressivement la population rurale du droit sur les animaux : on doit désormais chasser pour le loisir et non pour se nourrir. Une vision qui s'impose au 20e siècle. Ainsi, en 1964, la loi qui réglemente la chasse met fin à la possibilité pour les agriculteurs de tirer sur le gibier qui menace leurs cultures pendant les récoltes ou pratique des « tirs d'affût ». Raphaël Devred voit une collusion entre la valorisation de cette chasse réservée à une élite et la naissance de la notion d'environnement qui donne lieu à la création, sept ans plus tard, d'un ministère *ad hoc*. La nature devient progressivement une valeur identitaire, créée de toutes pièces, qui signe l'appartenance sociale à la classe dominante. **CATHERINE DE COPPET**

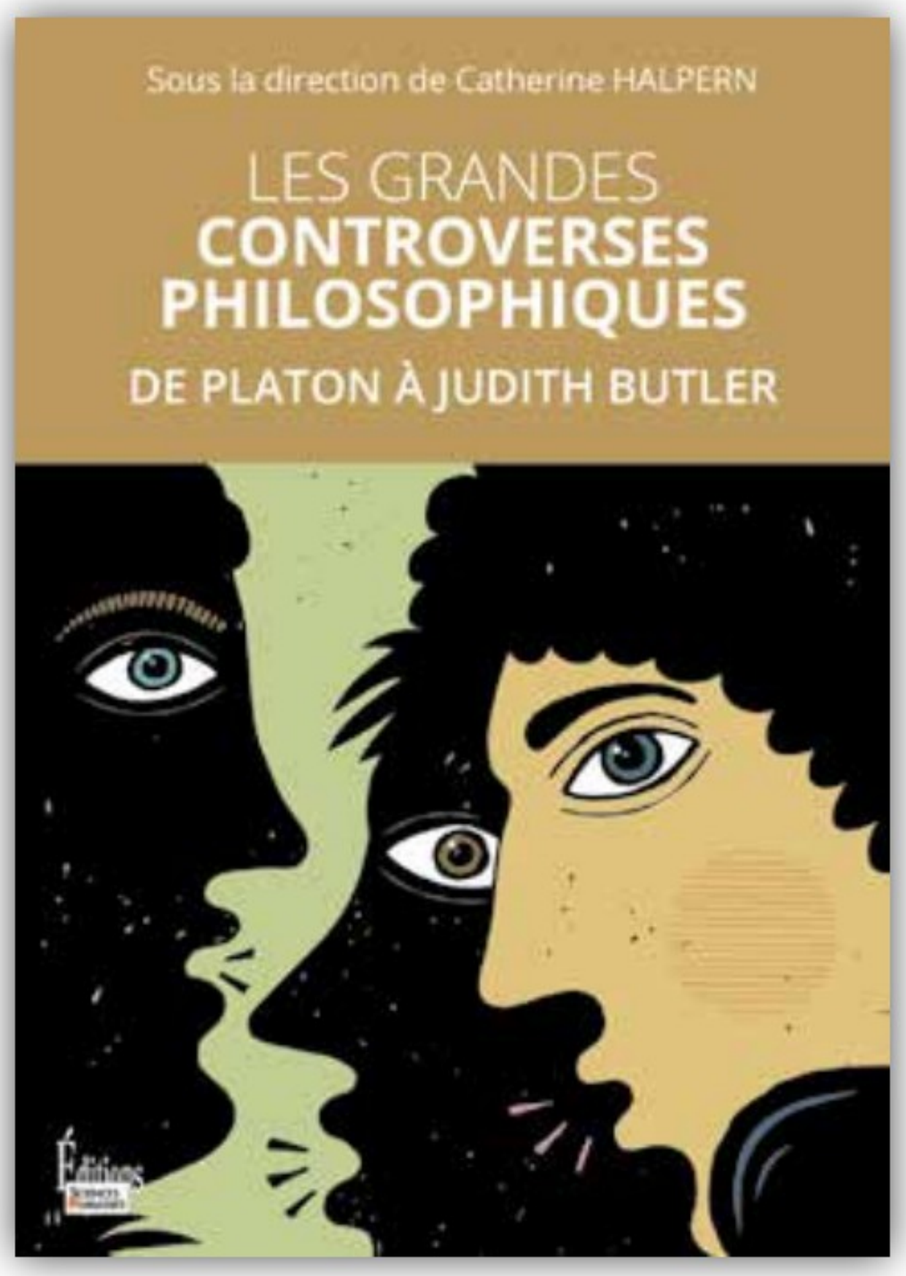
SOURCE Raphaël Devred, « Le domaine de Rambouillet, une histoire environnementale du pouvoir, de la chasse et de l'élevage (1783-2010) », université Paris-Saclay, 2024.



© Keystone-France/Gamma-Rapho via Getty Images

SCIENCES HUMAINES
Faisons connaissance

En philosophie, le choc des idées fait corps avec la discipline.



Éditions Sciences Humaines
COLLECTION **BARBARA**
978-2-36106-960-5
304 PAGES - 23 €

TOUTES NOS PUBLICATIONS SUR NOTRE SITE
SCIENCESHUMAINES.COM/EDITIONS
PAR TÉLÉPHONE AU 03 86 72 07 00

Un objet en dit parfois plus qu'un long discours sur les métamorphoses de la société.

La cassette audio



Successivement ringardisée par le CD puis le streaming, la bonne vieille cassette connaît un petit retour en grâce, emblématique d'une réflexion critique sur notre rapport à la musique. JEAN-MARIE POTTIER

Un spectre hante les mélomanes, celui de la musique analogique. En 2024, les ventes de vinyles en France ont dépassé, en valeur, celles de CD. Et si le Syndicat national de l'édition phonographique (Snep) ne comptabilise plus à part les ventes de cassettes audio, celles-ci figurent bien en vue chez certains disquaires et font même l'objet, depuis un an à Paris, d'une boutique dédiée : Club K7. Aux États-Unis comme au Royaume-Uni, leurs ventes sont au plus haut depuis un quart de siècle, même si très inférieures à leurs pics passés.

Nous exhiberions des cassettes comme nous le ferions d'un vieux téléphone à cadran ou d'un appareil photo jetable enjolivés par leur patine kitsch.

« *C'est vrai, la cassette audio est transportable, abordable, jetable. Mais c'est aussi le cas des disquettes et des plans de rue dépliants, ou des préservatifs faits d'intestins de mouton* », ironisait en 2015 dans le *New York Times* le romancier Rosecrans Baldwin à propos de cet étonnant retour en grâce. Une première piste d'analyse, la moins charitable, y voit un simple accès de nostalgie : nous exhiberions des cassettes comme nous le ferions d'un vieux téléphone à cadran ou d'un appareil photo jetable enjolivés par leur patine kitsch. Et de surcroît sans les écouter, faute de lecteur : beaucoup de cassettes ou de vinyles sont d'ailleurs vendus aujourd'hui avec un code de téléchargement de l'album.

La cassette pour la déco, le fichier numérique pour l'écoute ? Pour des chercheurs qui se sont récemment intéressés à l'objet, cette vision néglige la richesse esthétique et politique de la cassette. À l'ère du streaming roi, elle rompt avec la logique de la « *location perpétuelle* » au profit de celle de la « *propriété permanente* », souligne le chercheur américain Seth Long dans *The Last Mixtape. Physical media and nostalgic cycles* (The University of Chicago Press, 2025, non traduit). Une propriété qui se partage facilement tant l'objet est aisé et peu onéreux à dupliquer.

440 000

Le nombre d'albums vendus au format cassette en 2023 aux États-Unis, soit cinq fois plus qu'en 2015.

Source : Luminate

La cassette libère de la location imposée, mais elle contraint aussi : encore plus que le CD et le vinyle, elle participe, comme le souligne le sociologue allemand Benjamin Duester dans son ouvrage *Tomorrow on Cassette. Tape jams in the new media age* (Bloomsbury Academic, 2025, non traduit), d'une « *esthétisation par la limitation* ». À la « *playlist infinie* » promise par les plateformes de streaming, elle répond par le temps limité, à l'écoulement imposé. À la fluidité éthérée du numérique, elle répond par le souffle sonore symbolisant sa dégradation imperceptible à chaque écoute. Si tant de mélomanes sont hantés par ce souffle, ou par le craquement du vinyle, c'est que ces sons, écrivait l'essayiste britannique Mark Fisher dans *Spectres de ma vie. Écrits sur la dépression, l'hantologie et les futurs perdus* (2014, trad. fr., Entremonde, 2021), « *nous font prendre conscience que nous sommes en train d'écouter un temps disloqué* ». À l'heure où nous avons parfois l'impression de pouvoir faire couler la musique dans nos vies aussi aisément que l'eau du robinet, la survie de la cassette nous rappelle la beauté fragile et compliquée des œuvres, la somme d'efforts qu'elles représentent.

© PS Photography/Getty Images

PHONÉTIQUE

Où sont passés les accents de nos grands-mères ?

« Atmosphère ! Atmosphère ! Est-ce que j'ai une gueule d'atmosphère ? » La célèbre réplique d'Arletty dans le film *Hôtel du Nord* de Marcel Carné (1938) nous plonge immédiatement dans un autre temps… où les voix féminines semblaient plus aiguës, empreintes d'un accent indéfinissable. Nos grands-mères avaient-elles des intonations et des manières de parler si différentes des nôtres ? Cette question, à la croisée de la linguistique, la sociologie, la phonétique, l'acoustique et l'intelligence artificielle, se situe au cœur du projet « Gender Equality Monitor » (GEM) porté par un consortium composé de l'Institut national de l'audiovisuel, de l'entreprise Deezer et de plusieurs laboratoires de recherche.

La base de données mobilisée pour décrire les évolutions du langage oral depuis les années 1950 a été constituée à partir de 26 millions d'heures d'archives de télévision et radio françaises, conservées à l'Ina. Le corpus a été passé au crible des algorithmes de diarization (segmentation et regroupement en différents locuteurs) conçus dans le cadre du GEM pour repérer les prises de parole. Cette méthode d'échantillonnage a permis de composer un univers de locuteurs aussi varié en termes d'âge (de 20 à 99 ans) que de genre.

Premier constat : contrairement à une idée reçue, la voix des femmes n'est pas plus grave aujourd'hui que par le passé. D'un point de vue physiologique, avec l'âge, la voix des femmes s'aggrave, mais celle des hommes devient plus aiguë, d'où une réduction de la différence de hauteur entre genres. Ce qui a évolué, ces dernières années, ce sont surtout les méthodes d'enregistrement : les micros plus performants demandent au locuteur un moindre effort vocal, ce qui influe sur l'ouverture de la mandibule de la mâchoire et se traduit par la production de résonances plus graves.

Quant au fameux accent, les chercheurs mènent actuellement une analyse acoustique sur l'évolution de la prononciation de 12 voyelles orales du français. Les premières observations montrent d'abord l'influence des techniques d'enregistrement sur la prononciation de certaines voyelles et donc la formation des mots. Mais des évolutions de prononciation sont plus directement liées à l'évolution de la position de la langue, par exemple pour la lettre « a », qu'on prononce aujourd'hui davantage comme le /a/ de patte que le/ɑ/ de pâte. Ce qui confirme la généralisation du « français parisien » constaté presque partout en France, où la variante /a/ est dominante. **FRÉDÉRIQUE LETOURNEUX**

SOURCE David Doukhan *et al.*, « Voyage dans le temps : des archives télévision et radio pour observer l'évolution des voix », *Culture et recherche*, n° 149, 2025.



© S.E.D.I.F./Sunset Boulevard/Corbis via Getty Images

DANS LES TIRELIRES DES PETITS FRANÇAIS

Texte : JEAN-MARIE POTTIER - Illustration : JÉRÉMIE LUCIANI.

Si l'argent de poche semble plutôt stable sur le long terme, l'épargne mise de côté par les parents au profit de leurs enfants est en forte hausse depuis trente ans.

L'argent de poche



Entre 50 % et 60 %
des 8-18 ans en reçoivent chaque mois. La probabilité d'en recevoir et le montant augmentent avec l'âge.

30 €
par mois environ
pour les bénéficiaires d'argent de poche : le montant moyen est resté relativement stable, compte tenu de l'inflation, depuis trente ans, où il était d'une centaine… de francs.



Les dons occasionnels

75 % des enfants reçoivent de l'argent pour certaines occasions (anniversaire, Noël…).

Un tiers en reçoivent en échange de services (participation au ménage, au jardinage…) ou pour de bons résultats scolaires.



L'épargne



55 %
des enfants ont détenu, entre 2004 et 2021, un ou plusieurs produits d'épargne (livret, PEL…) alimentés par leurs parents. C'est même le cas d'un tiers des bébés durant leur première année.



1680 €
c'est l'épargne moyenne par enfant en 2021, sachant que près de la moitié n'en détiennent pas. Un montant en hausse de 80 % par rapport à 2004.

74 %
de l'épargne est détenue par les 10 % d'enfants les plus « riches ».
Les garçons détiennent en moyenne 2 % de plus que les filles.

SOURCE : Marion Leturcq, « L'épargne pour les enfants : de fortes disparités sociales et familiales », *Population et Sociétés*, n°638, novembre 2025 ; Christine Barnet-Verzat et François-Charles Wolff, « L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière », *Économie et société*, n°343, 2001 ; Sondage « Les enfants et l'éducation financière » mené par Harris Interactive pour la Fédération bancaire française (mars 2025) et sondage « L'argent de poche des adolescents » mené par le Teenage Lab de Pixpay (septembre 2025).

SOCIOLOGIE

CAMPING RÉSIDENTIEL, PRÉCAIRES PROPRIÉTAIRES

Acheter un mobil-home, vivre à l'année au camping et, surtout, devenir enfin propriétaire. En France, le camping résidentiel concerne environ 100 000 personnes aux marges du marché immobilier classique. Le sociologue Gaspard Lion montre combien ce mode d'habitat est vécu comme une opportunité heureuse par une partie d'entre elles : finis les tracas de la vie en appartement avec sa promiscuité et toutes ses nuisances, bonjour le quotidien dans ce lieu où on vit « *en vacances toute l'année* », dans un cadre rassurant et d'entraide. Pour ces « *fractions blanches des classes populaires* », qui exercent des professions stables mais subalternes, ce mode d'habitat permet aussi de se démarquer des classes populaires vivant en HLM, plus précaires et racisées.

Cette valorisation du camping résidentiel tranche avec sa fragilité réelle. Ces habitants possèdent bien leur mobil-home mais ne sont que locataires du terrain sur lequel il est posé et peuvent être sommés de le déménager à tout instant par le gérant du camping – c'est le droit du tourisme qui s'y applique, contrairement au parc locatif classique. À cela s'ajoute la dimension économique : souvent financé par des crédits à la consommation défavorables, le mobil-home perd en plus de la valeur très rapidement et se déprécie d'environ 30 % dès la première année.

Pour le sociologue, cette ambivalence illustre la persistance des inégalités patrimoniales : vécu comme un rêve qui se réalise, l'accès à la propriété des plus modestes est en fait un « investissement » qui ne dure pas, peine à être transmis tant il perd de la valeur avec le temps, et risque même d'être mis à mal à chaque instant. **ADÈLE CAILLETEAU**

SOURCE Gaspard Lion, « Du rêve de la propriété privée à la précarité résidentielle. Le cas du camping résidentiel en France », *Regards croisés sur l'économie*, n° 37, 2025/2.



Bas : © Dorling Kindersley/Getty Images - Haut : © Luis Alvarez/Getty Images



MANAGEMENT

LE CHANGEMENT OUI, MAIS DOUCEMENT !

Les dirigeants doivent savoir adapter leur comportement, mais pas de manière trop soudaine. Selon une étude conduite par des chercheurs américains en management, un responsable qui change sa manière d'agir rapidement peut être perçu comme moins authentique – même lorsque ces changements ont été demandés par les employés – comparé à un autre qui procède par des évolutions plus graduelles. Cet effet a d'abord été observé sur quelque 200 doctorants concernant l'encadrement de leurs directeurs de recherche, puis à nouveau observé dans un protocole impliquant 2 000 employés.

Jusqu'ici, la littérature scientifique faisait l'hypothèse qu'une réaction rapide d'un manager était mieux perçue. Ce travail remet en question cette idée. Les collaborateurs considèrent les changements rapides comme peu sincères, et donc moins susceptibles de durer. Ils s'attendent en effet à ce qu'un vrai changement demande du temps et des efforts. Mais cet effet dépend aussi du contexte et de l'évolution en question : des changements rapides, mais faciles à mettre en place, provoquent moins cette impression d'insincérité. Au contraire, ils donnent l'image d'un dirigeant réactif.

Les employés attendent aussi de leur manager de l'écoute et que leurs demandes soient prises en compte. Vaut-il alors mieux donner l'impression d'être réactif ou authentique ? Les chercheurs notent qu'il n'est pas nécessairement souhaitable de prendre son temps en toutes circonstances. Ils relèvent que les salariés jugent le comportement de leurs responsables à l'aune de plusieurs critères qu'il n'est pas forcément possible de concilier. Il s'agit donc de trouver des compromis entre authenticité et adaptabilité, et d'adopter d'autres stratégies pour montrer sa sincérité, par exemple en étant transparent sur ses motivations. **EDWYN GUÉRINEAU**

SOURCE Danbee Chon, Ovul Sezer et Francis J. Flynn, « Not so fast ? Rapid response to voice leads to perceived inauthenticity », *Academy of Management Journal*, septembre 2025 (en ligne).



© Cédric Pilard

NOS LIEUX COMMUNS

CHRONIQUE

Jean-Laurent Cassely



Des sommets de popularité

Sports d'hiver, randonnée, escalade : la montagne, ses activités et ses mythologies séduisent un large public d'adeptes. Plus que jamais, son univers fait figure d'imaginaire refuge de notre modernité hyperconnectée.

De bonnes performances à Noël, une saison d'hiver qui s'annonce comparable, sinon meilleure que l'année précédente : les opérateurs de résidences de tourisme, les stations de ski et les maires des communes d'altitude ont tous le moral. La montagne continue de séduire les vacanciers français et étrangers. Le phénomène ne se limite pas aux sports d'hiver, plutôt pratiqués par les catégories moyennes et supérieures dans les grandes stations alpines et par un public de proximité dans les massifs des Vosges, des Pyrénées ou des Alpes du Sud.

L'imaginaire montagnard et alpin fascine, et ce, en toutes saisons. L'été, la randonnée attire une population citadine séduite par la promesse conjuguée de l'effort, du silence et de la contemplation : l'inverse des réseaux sociaux, en somme. Cocorico, cet imaginaire est d'abord une invention française : l'alpinisme a donné son nom à une pratique universelle, qui s'est exportée sur tous les sommets du monde.

EN ALTITUDE, *INDOOR* OU DEPUIS SON CANAPÉ : TROIS NUANCES DE MONTAGNE

S'il ne fallait citer qu'un chiffre à l'appui de l'engouement, probablement devrait-on retenir les plus de 10 millions de spectateurs au cours des premières vingt-quatre heures de diffusion en ligne du documentaire *Kaizen*. Dans un style dynamique apte à séduire les jeunes générations, le youtubeur Inoxtag retrace son ascension de l'Everest : « *À l'époque, la seule façon pour moi de vivre de grandes aventures, c'était à travers les jeux vidéo* », narre l'influenceur au début de l'expédition, dont il ressortira métamorphosé sur le plan aussi bien physique que mental. La montagne n'aura jamais connu porte-parole et ambassadeur plus influent, même si les puristes regrettent un *Himalaya business* fort éloigné des principes fondateurs du style alpin (ascension sans cordage fixe, sans oxygène et sans porteur).

En plaine, l'escalade indoor, en bloc ou sur paroi, capte une large population de jeunes adeptes. Parfois sans lien avec la pratique en falaise, même si chaque session pratiquée en intérieur revient à s'acheter une petite portion du rêve montagnard et de l'esprit frondeur des athlètes qui pratiquent le « *free solo* ». Le sociologue Olivier Aubel, auteur d'un livre précurseur sur le milieu de l'escalade (*L'Escalade libre en France, sociologie d'une prophétie sportive*, L'Harmattan, 2005), estime d'ailleurs, chiffres à l'appui, que la population de grimpeurs est restée conforme à ce que Bourdieu mesurait… en 1979 (car oui, Bourdieu a aussi écrit sur l'escalade !) : des membres des « *fractions dominées des classes dominantes* », élites plus culturelles que financières.

Le festival « Montagne en scène » fournit un autre indicateur de succès : deux fois par an, l'événement itinérant propose une projection des meilleurs films documentaires de montagne, variant les disciplines, du ski au trail. Le Salon de l'escalade, qui s'est tenu début janvier à Paris, confirmait cette impression de dynamisme. Entre murs artificiels de démonstration et doudounes et polaires Patagonia, l'événement accueillait un stand librairie. Et notamment les ouvrages des éditions Guérin, aux couvertures rouges, comme « *la couleur des chaussettes et des pulls montagnards d'antan* ». Elles publient, entre autres, les écrits de Benjamin Védrines, surdoué de l'alpinisme et nouveau visage médiatique de la discipline, qui livre avec *Solitude* (2025) un très beau récit d'ascension dans la trace des aînés et pionniers qui l'ont inspiré. Le titre de son ouvrage résume la promesse si contemporaine des sommets : être seul face à soi-même. Ce qui risque d'être courte durée si vous n'êtes pas Benjamin Védrines ! ●

À LIRE

• Laurent Buffet, *Traité de ski alpin par temps chaud*, La Bibliothèque, 2025.
• François Carrel, *Himalaya Business, Qu'avons-nous fait des 8000 ?*, éditions Guérin, 2024.
• Benjamin Védrines, *Grimper pour mieux régner : l'escalade, nouveau marqueur social*, Vertige Media, 2025.

© Liubov/Getty Images

QUI A INVENTÉ… ?

LA DYNAMITE



Le nom d'Alfred Nobel est aujourd'hui davantage associé à la paix qu'à la guerre. C'est pourtant d'abord à l'invention de la dynamite qu'il doit sa célébrité. Né en 1833 en Suède, le jeune Alfred passe une bonne partie de son enfance à Saint-Pétersbourg en Russie, où son père est à la tête d'une fabrique de mines explosives et de machines-outils. Une profession qu'il embrasse à son tour. En pleine guerre de Crimée (1853-1856), il travaille pour l'entreprise paternelle qui fournit l'Empire russe en équipements militaires. Quelque temps après la défaite de la Russie en 1856 et le retour de la paix, l'entreprise fait faillite. La famille retourne en Suède. Le jeune Alfred Nobel commence alors à mener des expériences autour des explosifs, en particulier de la nitroglycérine découverte par le chimiste italien Ascanio Sobrero vingt ans plus tôt. Son but : trouver comment transporter et manipuler en toute sécurité ce produit hautement instable. Au point de causer une explosion accidentelle, qui tuera un des frères Nobel. En 1867, le chimiste découvre par hasard que mélanger la nitroglycérine à de la poudre de diatomée permet d'obtenir une pâte stable, qu'on peut mouler en forme de bâton et transporter avec beaucoup moins de risques. Ces bâtons de dynamite seront aussitôt utilisés pour creuser des tunnels, construire des routes et feront la fortune de son inventeur. Une fortune qu'Alfred Nobel lèguera quasi-intégralement pour la création d'une fondation qui récompense, chaque année, ceux qui « *auront rendu à l'humanité le plus grand des services* » dans cinq domaines : la paix ou la diplomatie, la littérature, la chimie, la médecine et la physique. La légende raconte que s'il a choisi de créer ces prix Nobel, c'est parce qu'il ne voulait pas que l'Histoire retienne son nom comme celui d'un marchand de mort. **A.C.**

POUR ALLER PLUS LOIN Orlando de Rudder et Dominique Chagnollaud (dir.), *Alfred Nobel : 1833-1896*, Denoël, 1997

© Bettmann/Getty Images

SCIENCES HUMAINES
Faisons connaissance

Comprendre les psychopathologies de notre siècle.

NOUVEAUTÉ



Éditions Sciences Humaines
HORS COLLECTION
978-2-36106-964-3
184 PAGES - 17,00 €
EN LIBRAIRIE
OU EN SCANNANT CE QRCODE

TOUTES NOS PUBLICATIONS SUR NOTRE SITE
SCIENCESHUMAINES.COM/EDITIONS



PORTRAIT DE CHERCHEUSE

BÉATRICE BARBUSSE

Enseignante-chercheuse à l'université Paris-Est Créteil (Upec), docteure en sociologie et agrégée de sciences sociales, Béatrice Barbusse a été la première femme à présider un club professionnel masculin, l'US Ivry Handball, de 2007 à 2012. Ancienne handballeuse, elle a présidé le Centre national pour le développement du sport de 2015 à 2017. Elle est désormais vice-présidente de la Fédération française de handball. Béatrice Barbusse a signé plusieurs ouvrages sur les obstacles et sur les ressources humaines dans le sport.

Sport, sexisme, et saine colère

Maîtresse de conférence en sociologie et vice-présidente de la Fédération française de handball, Béatrice Barbusse se bat contre le sexisme dans le sport. ASSIA HAMDI

« *Béatrice Barbusse est quelqu'un qui n'hésite pas à dénoncer les injustices, et à appeler un chat un chat* », dit d'elle son confrère Dominique Glaymann, professeur émérite à l'université Évry-Paris-Saclay. Ces injustices, ce sont celles qui sévissent entre les hommes et les femmes dans le milieu du sport professionnel. Un milieu que la sociologue connaît bien. Maîtresse de conférences à l'université Paris Est-Créteil, Béatrice Barbusse est également vice-présidente de la Fédération française de handball. Dans *Du sexisme dans le sport* (Anamosa, 2016), qui vient d'être réédité en poche, l'ancienne handballeuse documente de manière inédite l'inégalité écrasante qui sévit dans les tribunes et au sommet de l'administration sportive : fin 2024, seulement deux des 35 dirigeants de fédérations sportives étaient des femmes.

Depuis 2007, où elle est devenue la première femme à présider un club professionnel masculin, Béatrice Barbusse a été à la tête de plusieurs hautes instances sportives, où elle a été tour à tour victime et témoin de sexisme. Il y a ces réunions où les femmes n'ont pas la parole ou encore ce jour où on l'a prise pour la femme du président du club… et non la dirigeante ! « *La recherche m'a permis d'utiliser mon cerveau pour rendre ma colère constructive et combattre ce fléau* », résume-t-elle avec le franc-parler qui la caractérise.

Cet engagement, elle le tient de son enfance à Créteil où elle a grandi au côté de sa mère, employée de bureau, après le divorce de ses parents. « *Très tôt, elle m'a fait prendre conscience*

© Léa Crespi pour Sciences Humaines

des inégalités sociales ; elle n'hésitait pas à m'emmener en manif. » Une fibre politique qui lui vient aussi de son père, cadre commercial… et grand admirateur du Che. « *Électricien et syndicaliste, il a conservé sa soif de justice en gravissant les échelons.* » Sa fille Béatrice est née le 12 septembre 1965, un jour de Fête de *L'Huma* ; c'est la seule qu'il manquera.

À Créteil, dans la cité des Bleuets, Béatrice Barbusse est entourée de voisins d'origine camerounaise, algérienne ou espagnole. « *Le samedi, on allait se promener à Paris, aux Halles. Et j'ai vite remarqué que mes amies kabyles se faisaient contrôler par la police, et pas moi.* » Ces souvenirs ont forgé son engagement antiraciste et le fait, explique-t-elle, d'avoir très vite compris les jeunes filles qui voulaient porter le voile sur les terrains. Un sujet qui divise fortement le milieu du sport.

« JE POUVAIS ÊTRE UNE EXCEPTION »

Dans cette cité où elle est témoin de la « *délinquance, la drogue et les violences sexuelles* », elle apprend à se « *défendre physiquement* ». Et entrevoit rapidement l'école comme un moyen de s'extraire de cette condition modeste. Les atlas que lui offre sa mère et ce prof de collège qui oblige la classe à dévorer un livre par semaine ont progressivement raison de ses lacunes en orthographe. Au lycée Léon-Blum, à 16 ans, elle se rêve « *députée ou grand reporter* » et obtient son bac en 1981. Elle vise alors Normale sup, « *comme Sartre* », et en sciences sociales, pour étudier l'économie et la sociologie, qu'importe si la conseillère d'orientation juge que cette voie n'est pas pour elle : dès le lycée, elle a découvert la sociologie et comprend « *que la réussite scolaire dépend du milieu, mais qu'il existe aussi des exceptions* » et qu'elle pourrait en être.

Elle enchaîne une licence et une maîtrise d'économie avant de décrocher l'entrée à l'ENS en sciences sociales. Mais encore une fois, elle doit gagner sa place. Alors qu'elle est première sur la liste d'attente et qu'un désistement survient, un autre dossier lui est préféré sans qu'elle en connaisse la raison. « *Le directeur a essayé de m'intimider pour éviter que je porte plainte, mais j'ai obtenu gain de cause.* » Dans sa cité, elle a appris « *qu'être irrévérencieuse était parfois nécessaire pour se faire respecter* »…

Tout au long de ses études, la jeune Béatrice garde un pied sur les terrains de hand, sport découvert au collège. D'abord, comme gardienne, puis pivot et ailière dans un club féminin de deuxième division. « *Au départ, je jouais à un niveau modeste, puis petit à petit, j'ai gravi les catégories, jusqu'à me retrouver en première division avec des internationales* », se remémore-t-elle. De cette époque, elle a conservé beaucoup d'amies et un sens du collectif.

Après son DEA de sociologie et l'agrégation, Béatrice Barbusse enseigne l'économie au lycée, à Meaux, puis à la fac de Créteil, où elle « *kiffe* » donner des cours en amphi. « *Son parcours fait qu'elle capte vite l'intérêt des étudiants de milieu populaire de Créteil* », commente Dominique Glaymann.

En 1997, à 32 ans, elle se lance dans une thèse dirigée par Pierre Parlebas, fondateur de la sociologie du sport. « *J'aimais le sport et la sociologie : lorsque ma fac a ouvert une filière "ressources humaines", j'ai saisi l'occasion.* » Dans ce travail doctoral, elle est une des premières personnes à étudier le coaching et à rapprocher le sport et le monde de l'entreprise sur le thème des ressources humaines. De quoi inspirer les entraîneurs…

Ses travaux de management nourrissent son job de préparatrice mentale à l'US Ivry, de 2002 à 2006 : elle réalise des entretiens semi-directifs auprès des joueurs, à qui elle fait faire du théâtre et de la cuisine pour améliorer leur communication, leur cohésion d'équipe et montrer qu'on peut diriger autrement qu'avec une autorité descendante. Au terme de sa mission, elle y devient la première femme en France à diriger un club professionnel masculin, tous sports confondus.

Présidente et vice-présidente de plusieurs instances sportives, Béatrice Barbusse reste une exception. « *Qu'une femme dirige reste un impensé sociologique !* » Depuis, elle a publié plusieurs ouvrages de vulgarisation car, selon elle, « *la recherche doit circuler auprès des citoyens* ». Aujourd'hui âgée de 60 ans, elle enseigne toujours à l'université de Créteil, et vit « *à 500 mètres* » de sa cité d'origine : sa discipline lui a permis de comprendre d'où elle venait et d'avancer, mais sans jamais perdre de vue ses repères. En 2022, lorsqu'elle a reçu la Légion d'honneur, ses parents ont été réunis pour la première fois depuis ses cinq ans. Dans son discours, elle les a remerciés d'avoir divorcé, raconte-t-elle avec malice : « *Grâce à eux, j'ai côtoyé deux univers qui m'ont ouverte à la sociologie.* » ●

« Qu'une femme dirige reste un impensé sociologique ! »



Du sexisme dans le sport, Anamosa (2016), rééd. 2025.

« *Retourne faire la vaisselle* », « *On dirait un tir de femme enceinte* »… Autant de petites phrases assassines entendues dans le monde du sport et consignées par Béatrice Barbusse. Ce discours témoigne, selon la sociologue, d'un sexisme ordinaire qui sévit dans le monde du sport, ainsi que du monopole masculin dans les instances, des violences sexuelles, voire du contrôle du corps et des tenues.

Enrichi d'une postface inédite, cet essai, lauréat du prix Sport et Littérature en 2017, fait référence pour comprendre ces mécanismes de domination qui s'exercent sur les terrains et dans l'intimité de la gouvernance du sport. La sociologue conjugue ses travaux de recherches et son expérience de sportive, puis de dirigeante, pour décrypter des cas concrets et montrer le chemin à parcourir pour atteindre l'égalité.

LE DICTON À L'ÉPREUVE

Chaque mois, *Sciences Humaines* passe nos vieux dictons au tamis de la réflexion critique.



« Toute vérité n'est pas bonne à dire »

Notre dicton du mois s'énonce le doigt levé, avec un air de reproche. Qu'as-tu dit ? Que t'apprêtais-tu à dire ? Un interlocuteur s'arroge le droit d'arrêter la parole, ou de la critiquer. Il faut être en surplomb pour asséner que « *toute vérité n'est pas bonne à dire* » : cela implique qu'on sait ce qui est bon, qu'on s'autorise à l'exprimer, et au passage qu'on sape une règle morale de base. Car le bien exige qu'on dise la vérité, n'est-ce pas ? Au tribunal, un témoin doit jurer de « *dire la vérité, toute la vérité, rien que la vérité* ». L'éducation morale enseigne qu'il est mauvais de mentir pour au moins deux raisons : d'abord parce que cela peut nuire à autrui, ensuite parce que cela détruit la confiance. Mais – objection classique – ne pas dire toute la vérité, ou toute vérité, n'équivaut pas à proférer un mensonge. On s'abstient, c'est tout. La réalité n'est pas décrite entièrement, une partie reste tue.

La partie qui reste tue, chacun le pressent, est évidemment l'essentiel. « *Tiens, il fait beau aujourd'hui* » est de ces vérités qu'on partage sans hésiter car elles sont sans conséquences. Mais « *chéri(e), tu bois trop, tu es en train de devenir alcoolique* » est de ces paroles qui créent du changement par leur force « *performative* », analysée par le philosophe anglais John Austin (1911-1960). Le problème est d'évaluer quel changement va produire la vérité dérangeante. Dans le cas de l'alcoolique, ne serait-ce pas merveilleux si l'effet produit était le retour à la sobriété ? Hélas, le plus probable est qu'il ou elle nie la réalité, voire se retourne avec hostilité contre qui l'énonce : « *De quel droit me donnes-tu des leçons ? Je sais ce que je fais, j'arrête quand je veux.* »

Là aussi, il y a du surplomb : la personne mise en cause se rebiffe parce qu'elle perçoit la vérité comme un jugement. Dans beaucoup de situations humaines, dire la vérité sans ambages n'arrange rien, car toute vérité n'est pas bonne… à entendre.

Sur la scène publique plus encore, l'enjeu de la vérité est à double tranchant. Michel Rocard, Premier ministre socialiste au tournant des années 1980-1990, s'était donné pour ligne de « *parler vrai* ». Il a laissé l'image durable d'un dirigeant intègre et efficace, mais son gouvernement, lui, a duré tout juste trois ans. *Fast forward* jusqu'à nos jours. Le président américain Donald Trump est un menteur compulsif, personne ne peut plus l'ignorer. Durant son premier mandat, il a émis exactement 30 573 contre-vérités et approximations, selon le décompte du *Washington Post*. Sans parler de ses exagérations bouffonnes sur ses propres succès. Il a pourtant été élu de nouveau. Au vu de son second mandat, on en vient à se demander si, chez Trump, les mensonges ne sont pas un moindre mal. Car en ce qui concerne ses intentions, il a souvent dit la vérité, une vérité si transgressive et ahurissante qu'on a préféré ne pas la croire. Le sens caché de « *toute vérité n'est pas bonne à dire* » ne serait-il pas, au fond : « *Toute vérité vraiment importante n'est jamais crue* » ? ●

SOPHIE GHERARDI

© CSA Images/Getty Images



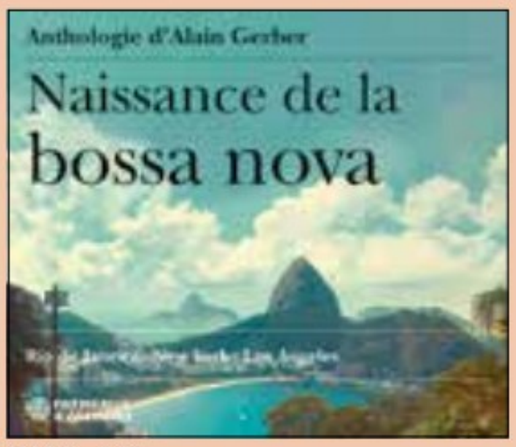
FAL8965 - 280 PAGES

FAL3335 - 156 PAGES

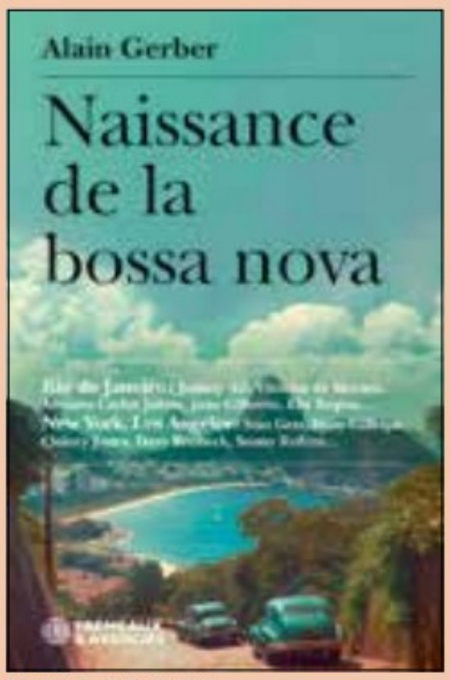
FAL3280 - 420 PAGES

FAL3350 - 270 PAGES

Bossa Nova en CD et Livre



FA5899 - 2 CD



FAL3260 - 320 PAGES

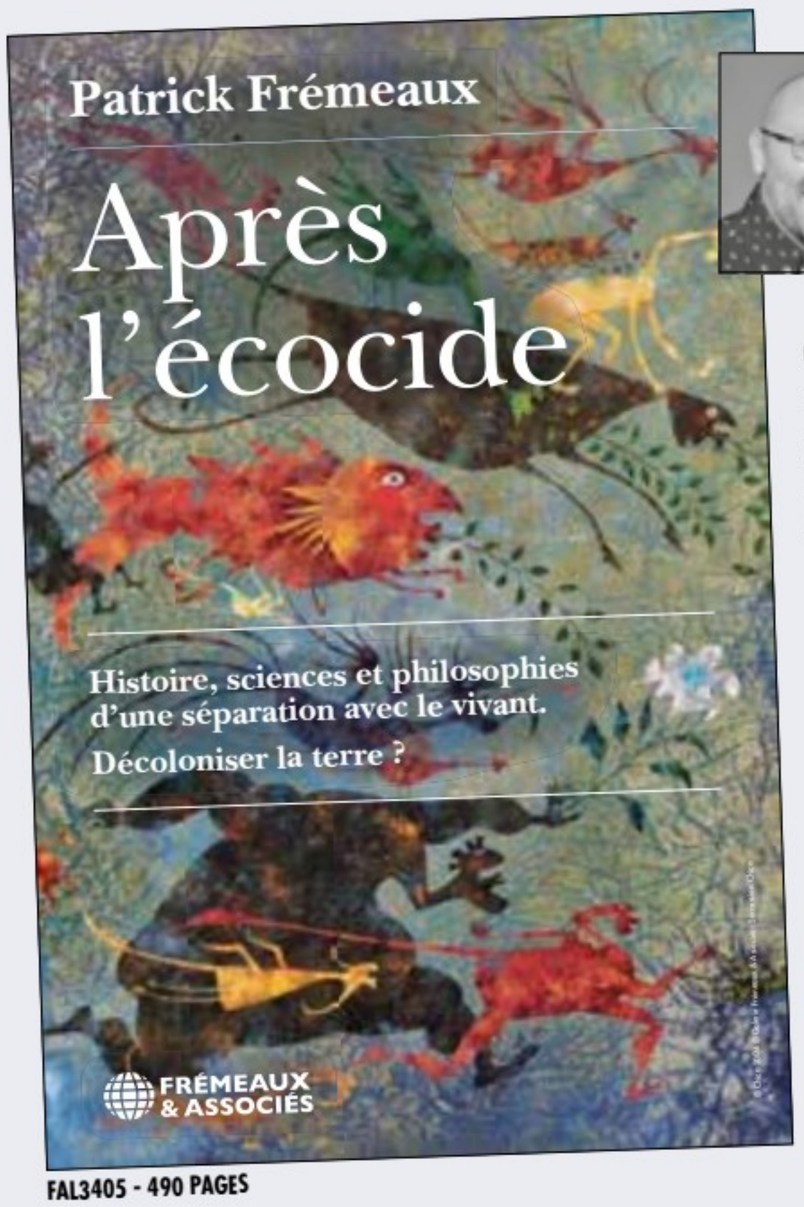
Recommandé par :
Régis Meyran de Sciences Humaines

Grâce à Dizzy Gillespie surtout, le jazz s'est afro cubanisé au milieu des années 40. Grâce à Stan Getz entre autres, le jazz s'est brésilianisé au début des années 60. A cette nuance près qu'on n'emploie jamais le terme. Sans doute parce que, loin de Rio, on n'est jamais certain, lorsqu'on l'évoque, de respecter l'esprit (...). **Patrick Frémeaux**

Distribution livres et disques Frémeaux par Socadisc pour les disquaires et par Frémeaux pour les librairies.

FRÉMEAUX & ASSOCIÉS

« Les générations futures n'ont pas de lobby. »
Le Principe responsabilité (Le Cerf 1979), **Hans Jonas**



FAL3405 - 490 PAGES

Après l'écocide part d'un constat désormais impossible à contourner : la destruction massive du vivant n'est plus une menace à venir, mais un processus déjà engagé. Effondrement de la biodiversité, dérèglement climatique, artificialisation des milieux, disparition des paysages sonores, troubles psychiques liés à la perte du monde vivant : les symptômes sont multiples, convergents, documentés. Pourtant, malgré l'abondance des alertes scientifiques, quelque chose continue de résister à la transformation réelle de nos manières de vivre. Ce livre cherche à comprendre ce qui, dans notre histoire intellectuelle, scientifique, politique et sensible, a rendu l'écocide possible.

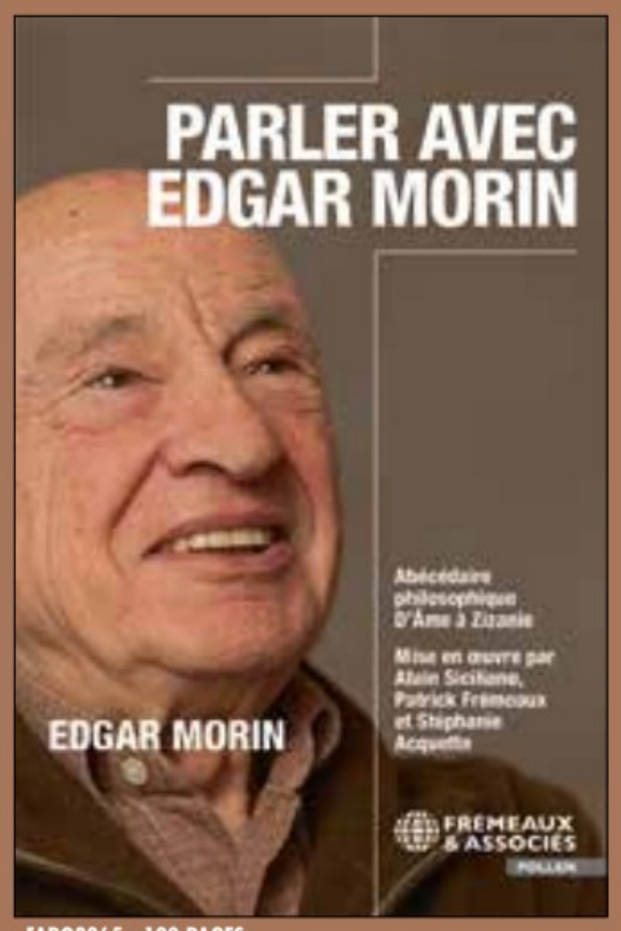
À rebours des approches strictement techniques ou moralisatrices, Patrick Frémeaux propose une enquête transversale sur une rupture fondatrice : la séparation moderne entre nature et culture, entre humains et non-humains, entre savoir et sensible, entre science et expérience vécue. En croisant tous les disciplines qu'il édite, philosophie, anthropologie, écologie scientifique, bioacoustique, sciences sociales, pratiques artistiques et engagements de terrain, il raconte son cheminement de rencontres et réflexion et met en correspondance les penseurs, chercheurs, praticiens et passeurs. Tous interrogent, chacun à leur manière, les conditions d'un monde devenu inhabitable — mais aussi les possibilités de réinvention qui subsistent. *Après l'écocide* n'est ni un livre de solutions clés en main, ni un manifeste idéologique. C'est un livre de déplacement du regard. Il invite à reconnaître que la crise écologique est aussi — et peut-être d'abord — une crise de la pensée, de la sensibilité et des récits. **Dominique Bourg**
Professeur émérite des sciences de l'environnement à l'université de Lausanne

Distribution : Frémeaux & Associés

FRÉMEAUX & ASSOCIÉS
POLLEN

PARLER AVEC EDGAR MORIN

« Il y a deux impératifs de morale : l'un, c'est résister à la cruauté du monde et à la barbarie humaine ; et le deuxième, essayer de faire en sorte que chacun puisse réaliser les aspirations poétiques de sa vie. » **Edgar Morin**



FAPO3365 - 198 PAGES

Parler avec Edgar Morin, c'est l'expérience rare d'une conversation libre, comme au détour d'un déjeuner, sans autre but que partager un temps de pensée vivante. Ce livre prend la forme d'un abécédaire, d'Âme à Zizanie. Chaque mot devient prétexte à réflexion, chemin d'accès à l'œuvre et à la vie du penseur.

Avec sa voix fluide et complice, Edgar Morin nous conduit vers une connaissance non mutilée, capable de saisir la complexité du réel. Loin des savoirs cloisonnés ; sciences, poésie, politique, amitié, sensualité, résistance : tout s'entrelace et nourrit la pensée. Un témoignage unique d'un des plus grands penseurs contemporains.

Patrick Frémeaux

Diffusion exclusive Pollen
www.fremeaux.com


EURO
50

FAUT-IL ABOLIR l'héritage ?

Vu comme un facteur d'inégalités, l'héritage a régulièrement été contesté. Mais son abolition est loin de faire l'unanimité, tant le désir de transmettre son patrimoine à ses enfants et l'attachement au droit de propriété sont forts. Reste à savoir si l'idéal d'égalité justifie sa remise en cause. THOMAS LEPELTIER

La question de l'héritage revient aujourd'hui en force, pour trois grandes raisons. D'abord, devant le poids de la dette de l'État français – près de 3 500 milliards d'euros, soit environ 117 % du PIB –, des responsables politiques voient forcément d'un œil intéressé les quelque 350 milliards transmis chaque année sous forme d'héritages ou de donations. Ensuite, la part de la fortune héritée dans le patrimoine total des Français étant passée de 35 % au début des années 1970 à 60 % de nos jours, d'aucuns en viennent à douter de l'idéal méritocratique dont nos sociétés aiment se réclamer. Enfin, ce que les médias ont commencé à appeler la « Grande Transmission », c'est-à-dire le gigantesque transfert de la richesse de la génération des baby-boomers, fait craindre une accentuation des inégalités : autour de 9 000 milliards d'euros sont appelés à changer de mains dans les deux décennies à venir. De telles évolutions nourrissent des idées, si ce n'est d'abolition pure et simple de l'héritage, du moins d'une remise à plat destinée à en faire un des leviers d'une forte redistribution des richesses. En même temps, les Français demeurent profondément attachés à ce mécanisme de transmission. D'où la nécessité de revenir au fondement de cette question de l'héritage : est-il un pilier indispensable de nos sociétés ou un mécanisme archaïque, générateur d'inégalités ?

UN DROIT ISSU DE LA RÉVOLUTION

Les critiques de l'héritage sont anciennes. Dans sa pièce *Le Mariage de Figaro* (1778), Beaumarchais faisait déjà remarquer que les héritiers n'avaient rien fait pour mériter leur richesse : « *Qu'avez-vous fait pour tant de biens ? Vous vous êtes donné la peine de naître, et rien de plus.* » Quant à Jean-Jacques Rousseau, dans son article « Discours sur l'économie politique » de l'*Encyclopédie* (1755), il soutenait que le droit de propriété « *ne s'étend point au-delà de la vie du propriétaire, et à l'instant qu'un homme est mort, son bien ne lui appartient plus* ». La société pourrait donc, en principe, en disposer à sa guise. Le philosophe n'en tira toutefois aucune conclusion radicale.

Il revient à la Révolution française d'opérer une grande transformation de l'héritage. Sous l'Ancien Régime, l'aîné d'une fratrie héritait de tous les biens de ses ascendants. Les révolutionnaires mettent fin à cette pratique en décrétant que l'héritage doit être réparti également entre tous les enfants. Cette nouvelle règle, toujours opérante en France, n'a rien d'universel. Par exemple, aux États-Unis, il existe une liberté testamentaire absolue : vous pouvez léguer vos biens à qui vous voulez et même totalement déshériter vos enfants. Cela est impossible en France où, à travers le mécanisme de la « réserve héréditaire », entre 50 et 75 % d'une succession, en fonction du nombre d'enfants, reviennent obligatoirement à ces derniers.

À l'époque de la Révolution, cette égalité trouve en Mirabeau un de ses plus ardents défenseurs. Dans un discours de 1791, il commence ainsi par dire que la propriété privée n'est pas un droit naturel, mais une concession de la société accordée à l'individu pour la durée de sa vie. Dès lors, à la mort du propriétaire, ce droit s'éteint. Aussi est-ce à la société de fixer les règles de la succession. Mais Mirabeau ajoute que les enfants ont, après avoir reçu la vie de leurs géniteurs, le droit de recevoir ce que ces derniers possèdent quand ils passent de vie à trépas. Autrement dit, le droit naturel n'est pas celui des parents à transmettre librement leurs biens, mais des enfants à hériter. Il revient donc au législateur de garantir l'égalité entre héritiers.

Parce qu'elle divise les fortunes, cette instauration de l'égalité au sein des familles est aussitôt vue comme entraînant une égalisation des conditions matérielles au sein de la société. D'aucuns y trouvent une raison de s'y opposer. Selon eux, la dispersion du patrimoine nuit en effet à la rentabilité des propriétés, notamment en morcelant les terres agricoles. Mais tout le monde ne partage pas cet avis. Toujours en 1791, Maximilien Robespierre se félicite ainsi de cette division des patrimoines. D'accord

Thomas Lepeltier est journaliste de formation scientifique (doctorat d'astrophysique), il a publié de nombreux essais dont le récent *Faut-il sauver l'ours blanc ? Essai sur la transformation de la nature*, PUF, 2023.

© Ivane Thieullent/VOZ'Image

avec la thèse que la mort met un terme au droit de propriété, il considère – à la différence de Mirabeau – que la répartition des biens du défunt doit être faite au nom de l'intérêt public et non d'une loi naturelle. Or, à ses yeux, cet intérêt public est l'égalité. Dès lors, pour « l'Incorruptible », la division égale de l'héritage constitue le moyen dont le législateur dispose pour atténuer la trop grande disproportion de fortunes.

En revanche, les députés ne conçoivent pas à l'époque la fiscalité successorale, c'est-à-dire l'impôt sur l'héritage, comme un outil de redistribution. Très faible (de l'ordre de 1% de la valeur de l'héritage), il ne constitue alors qu'une contribution aux charges publiques. Une fois la succession ouverte, l'héritier est considéré comme légitime propriétaire du bien ; l'imposer au-delà de cette petite contribution serait perçu comme une forme d'expropriation. Il n'est donc pas question de dessaisir les héritiers d'une partie importante de leurs biens pour en faire bénéficier d'autres personnes moins bien dotées, dans une perspective redistributive (*lire ci-contre*).

Certains pays ont aboli l'impôt sur les successions, considéré comme injuste et inefficace.

Même si le droit successoral défini par la Révolution apparaît, dès cette époque, comme un outil d'égalisation sociale, il reste donc cantonné à la famille. Or, l'exigence d'égalité va pousser certains penseurs à concevoir un élargissement des destinataires de l'héritage, des enfants à l'ensemble des citoyens. Des projets d'abolition de l'héritage familial voient ainsi régulièrement le jour depuis lors.

Par exemple, au 19e siècle, bien que le philosophe Saint-Simon ne formule pas de théorie de l'abolition de l'héritage, ses disciples, les saint-simoniens, soutiennent que la Révolution, qui a aboli les privilèges, ne sera pas terminée tant que l'héritage n'est pas supprimé. Aussi réclament-ils son abolition. En particulier, ils souhaitent que les moyens de production soient attribués aux personnes pourvues des compétences adéquates pour en faire bon usage, et cela sans attendre le décès de leurs propriétaires. Ils envisagent ainsi que, dès leur retraite, ceux-ci choisissent leurs successeurs en fonction de leurs capacités. La transmission se ferait donc suivant le talent et non plus la naissance.

À la fin du 19e siècle, le sociologue Émile Durkheim soutient quant à lui que l'héritage, adapté aux anciennes formes claniques de la famille, ne l'est plus à la famille moderne, fondée sur l'attachement aux personnes plutôt qu'aux biens. Il concède toutefois qu'une toute petite fraction du patrimoine du défunt puisse continuer à être léguée à sa famille mais propose que la majeure partie soit transmise, plutôt qu'à l'État, à sa corporation professionnelle. Son idée est que les biens ainsi hérités doivent assurer une protection sociale, qui se matérialise par des caisses d'assistance, d'assurance et de retraite, venant en aide aux membres de la profession en cas de maladie, d'accident et de vieillesse **(1)**.

Il existe bien sûr d'autres projets d'abolition ou, du moins, de très forte réduction de l'héritage (*lire p. 34*). Mais aucun n'a abouti en France. Après la Révolution, le paysage fiscal reste globalement stable jusqu'à la fin du 19e siècle, avec des droits de succession en ligne directe demeurant fixés à 1%. Il faut attendre 1901 pour assister à une rupture avec la loi qui introduit pour la première fois un barème progressif pour l'impôt sur les successions (treize ans avant son extension à l'impôt sur le revenu) : désormais, plus la part héritée est élevée, plus le taux d'imposition augmente, avec des taux en ligne directe de 1 à 2,5 %. Cette progressivité, d'abord timide, sera progressivement renforcée tout au long du 19e siècle pour atteindre, en 2011, un taux marginal de 45 % en ligne directe.

De nos jours, cet impôt sur les successions donne encore lieu à de nombreux débats publics entre ceux qui veulent augmenter sa progressivité, c'est-à-dire taxer davantage les transmissions des hauts patrimoines, voire abolir l'héritage **(2)**, et ceux qui veulent la réduire. Mais, en France, rares sont ceux qui souhaitent revenir à des taux proportionnels, et encore moins à désirer supprimer cet impôt. Cela étant dit, cette option compte toujours des défenseurs, en particulier dans les milieux libéraux. Qui plus est, certains pays ont quant à eux aboli l'impôt sur les successions, le considérant injuste sur le plan des principes et inefficace sur le plan économique. Que lui est-il donc reproché ?

LA DÉFENSE DE L'HÉRITAGE

« *L'impôt est un vol.* [...] *C'est la confiscation par la violence de la propriété de leurs sujets par les hommes de l'État.* » Cette critique de l'économiste Murray Rothbard, dans *L'éthique de la liberté* (1982), s'inscrit dans une longue tradition de remise en cause de l'impôt par les penseurs libéraux **(3)**. Ces derniers peuvent admettre la nécessité d'un impôt pour financer certains services publics et permettre à l'État d'assurer la sécurité de ses citoyens mais ils soulignent que, au-delà de ce minimum, tout prélèvement constitue une violation du droit de propriété et nuit à la bonne marche de l'économie. Dans cette tradition, l'impôt sur les successions est particulièrement critiqué. Comme l'écrit un de ses opposants, l'économiste Pascal Salin, « *les droits de succession représentent de nos jours une des atteintes les plus graves à la propriété* » **(4)**.

Comme on l'a vu, il a parfois été avancé qu'imposer la transmission d'un patrimoine ne porte pas atteinte au droit de propriété, car ce droit s'éteindrait à la mort de son propriétaire. Il n'y aurait donc pas d'injustice à taxer une succession, éventuellement jusqu'à 100 %. Mais, pour les libéraux, cet argument oublie que les droits de succession s'accompagnent toujours de taxes sur les donations, c'est-à-dire de restrictions sur ce qu'on peut donner de son vivant, quand on est censé jouir pleinement du droit de propriété. L'idée qu'on pourrait taxer une succession sans toucher au droit de propriété s'avère donc, pour les libéraux, une illusion.

En outre, les libéraux accusent l'impôt sur l'héritage d'opérer



DEUX GRANDES CONCEPTIONS DE L'IMPÔT

L'impôt-échange ou impôt proportionnel

L'impôt-échange repose sur l'idée que l'impôt n'est pas un instrument de redistribution, mais la contrepartie à payer pour bénéficier des services rendus par la puissance publique, au premier rang desquels la sécurité des personnes et des biens. Dans cette perspective, chacun contribue en proportion de ses revenus car chacun est supposé bénéficier, dans la même proportion, de la garantie de ses droits. Une fiscalité proportionnelle est ainsi censée éviter qu'un citoyen paye plus que la valeur des services dont il bénéficie globalement. Certes, un riche allant se faire soigner à l'hôpital public ne coûte pas plus cher à la collectivité qu'un pauvre, mais il bénéficie bien plus de l'ensemble des autres institutions qui protègent et sécurisent son patrimoine. Pour les défenseurs de ce type d'impôt, il est donc logique que sa contribution fiscale soit proportionnelle à ses revenus. L'autre intérêt est que cette fiscalité proportionnelle limite l'arbitraire politique, puisque l'État ne peut pas décider de façon discrétionnaire de prélever davantage sur une catégorie de contribuables au nom d'objectifs sociaux mouvants. Cette forme d'impôt peut bien sûr s'appliquer à l'héritage, comme l'a récemment défendu l'économiste Victor Fouquet en préconisant de simplifier le barème des successions sur le modèle de l'Italie, qui applique trois taux strictement proportionnels (4 %, 6 % ou 8 %) selon le lien de parenté.

SOURCE Victor Fouquet, « Fiscalité de l'héritage. Pour une flax tax à l'italienne », rapport pour l'Institut Thomas More, 2025.

L'impôt redistributif ou progressif

L'impôt progressif repose sur une justification tout autre : il ne s'agit plus de financer seulement des services publics, mais de réduire les écarts de richesse entre citoyens pour favoriser une société plus égalitaire. Dans cette conception, contribuer selon un même pourcentage n'est pas réellement équitable, car prélever 10 % d'un petit revenu n'aurait pas le même impact que prélever 10 % d'un revenu très élevé. La progressivité des taux d'imposition vise précisément à tenir compte de cette asymétrie. Dans cette perspective, l'impôt devient un instrument de solidarité et un moyen de limiter des concentrations de richesses jugées excessives ou nuisibles à l'égalité des chances. Cette vision confère donc à la fiscalité une fonction morale : elle ne constitue plus juste un échange entre l'individu et l'État, mais aussi un outil de redistribution. L'inconvénient, selon ses critiques, est que cet impôt s'avère une atteinte au droit de propriété d'autant plus forte que le taux de progressivité est élevé. Mais cela n'empêche pas de nombreux économistes de vouloir encore augmenter cette progressivité en ce qui concerne la fiscalité des héritages : c'est le cas de Thomas Piketty, qui suggère des taux très élevés sur les plus grosses successions (*lire p. 34*), ou encore de Olivier Blanchard et Jean Tirole, qui proposent d'élargir au maximum l'assiette de cet impôt et d'imposer le cumul de tous les héritages et donations reçus au cours de la vie plutôt que chaque succession en particulier.

SOURCE « Les Grands défis économiques », rapport France Stratégie, juin 2021.

© Phil Ieo/Getty Images

TROIS PROPOSITIONS POUR RÉDUIRE L'HÉRITAGE

Théories scientifiques ou délires idéologiques ?



MIKHAÏL BAKOUNINE
L'ABOLIR

Au 19e siècle, pour le théoricien de l'anarchisme Mikhaïl Bakounine (1814-1876), l'héritage n'est rien d'autre qu'un mécanisme de reproduction de la domination. Au contraire de Karl Marx, qui estime que l'abolition de l'héritage découlera naturellement de la socialisation des moyens de production, Bakounine veut en faire la première étape du processus révolutionnaire. C'est en effet en abolissant l'héritage que, selon lui, on empêche l'accumulation héréditaire de richesses et qu'on brise l'aristocratie de la naissance. Pour cette raison, l'héritage doit être redistribué et devenir un outil d'émancipation collective. Dans son *Catéchisme révolutionnaire* (1866), il propose donc de supprimer totalement les transmissions familiales pour financer un vaste fonds d'éducation publique, garantissant à chacun des moyens égaux pour son développement.



LÉON BLUM
LE LIMITER

Dans son ouvrage *Le socialisme démocratique* (1946), Léon Blum (1872-1950) soutient que l'héritage, loin d'être un droit naturel, constitue un privilège historique qu'une démocratie devrait remettre en cause. Il propose donc deux grandes mesures : une interdiction absolue de toute succession en ligne collatérale (frères et sœurs, neveux et nièces, oncles et tantes, cousins et cousines) et une transmission successorale limitée à une génération en ligne directe. Autrement dit, l'ancien chef du gouvernement du Front populaire propose que chacun ne puisse transmettre à ses enfants que le fruit de son propre travail, tandis que les biens déjà hérités repartiraient à la nation plutôt que de s'accumuler de génération en génération. Pour Blum, cette réforme fournirait un moyen d'assurer l'égalité de départ entre les enfants et de financer une éducation, un système de santé et une sécurité sociale réellement socialistes et démocratiques.



THOMAS PIKETTY
LE GÉNÉRALISER

Pour l'économiste Thomas Piketty (né en 1971), l'héritage est redevenu le moteur central des inégalités. Sa réponse à ce problème, qu'il détaille notamment dans son livre *Capital et idéologie* (Seuil, 2019), n'est toutefois pas d'abolir l'héritage, mais de le rééquilibrer. Les parents pourraient toujours transmettre leurs biens, mais au prix d'une fiscalité beaucoup plus progressive qu'actuellement, avec des taux d'imposition qui s'échelonneraient de 50 à 90 % pour les successions bien plus élevées que la moyenne. Avec les nouvelles recettes qui en résulteraient, Piketty propose de financer un « *héritage pour tous* » d'environ 120 000 euros, versé à chaque jeune adulte autour de 25 ans. Cette dotation garantirait à chacun un capital minimal pour se former, entreprendre, acheter un logement ou autres. Les héritages privés continueraient donc d'exister, mais leurs écarts seraient atténués par cet apport universel et par une taxe bien plus importante sur les successions.

1 : © Fine Art Images/Heritage Images/Getty Images - 2 : © Bettmann/Getty Images - 3 : © A. Perez Meca/Europa Press via Getty Images

une expropriation répétée. Ils font en effet remarquer que le détenteur d'un patrimoine, acquis en travaillant, a d'abord payé un impôt sur ses revenus, puis un impôt sur les revenus de son épargne et, parfois, un impôt sur ce même patrimoine s'il a dépassé un certain seuil ; enfin, au moment de sa disparition, quand ce patrimoine est transmis à ses héritiers, le voilà une nouvelle fois imposé. En revanche, la personne qui dépense tous ses revenus au fur et à mesure qu'elle les perçoit ne s'acquitte qu'une seule fois des impôts. La loi punit donc la prévoyance et récompense la frivolité. Surtout, elle contrevient au principe qu'on ne peut pas taxer plusieurs fois les mêmes revenus.

Les libéraux n'acceptent pas non plus l'idée que l'héritage se révèle injuste sous prétexte que la personne qui le touche n'a rien réalisé pour en bénéficier, si ce n'est de naître dans la bonne famille. De fait, se plaçant du point de vue du bénéficiaire, ils font remarquer qu'hériter ne lèse aucun citoyen. L'héritage, disent-ils, ne prive personne de ce qui lui est dû et aucun droit n'est violé par ce simple transfert, d'autant plus que la société ne s'appauvrit pas lorsqu'un individu devient propriétaire de biens préexistants.

D'ailleurs, demandent-ils, pourquoi serait-il injuste de bénéficier d'avantages matériels transmis par ses géniteurs, sans avoir rien fait pour les mériter, mais pas de percevoir une aide financière d'un État redistributeur de la richesse des autres ? Là non plus, on n'a rien fait pour la mériter. Enfin, si l'accusation d'injustice était pertinente, soulignent les libéraux, on pourrait alors tout aussi bien affirmer qu'il est injuste de recevoir une bonne éducation, de bénéficier du soutien d'une famille attentionnée, de rencontrer une personne qui vous aime, etc. Or, quelle injustice y a-t-il à se retrouver dans ces situations ? En revanche, empêcher quelqu'un de transmettre librement ses biens porterait atteinte à ses droits. C'est donc là, selon les libéraux, qu'il y aurait injustice.

Bien sûr, le grand reproche adressé à l'héritage est qu'il nuirait à l'égalité des chances. Mais les libéraux ne perçoivent pas cette inégalité comme fondamentalement problématique. Sinon, pour être cohérent, écrivent-ils, il faudrait aussi corriger les inégalités qui tiennent aux capacités physiques, aux aptitudes intellectuelles, à l'apparence physique, au pays où on naît, etc. Après tout, être beau, intelligent, bon en sport et né dans un pays riche est un avantage qu'on n'a rien fait pour mériter. Or pourquoi ces inégalités physiques, intellectuelles ou de nationalité seraient-elles moins problématiques que celles provenant de l'héritage ?

LA QUESTION DE L'INÉGALITÉ

Les libéraux relativisent la thèse selon laquelle l'abolition de l'héritage ou, du moins, l'augmentation des droits de succession réduirait mécaniquement les inégalités dans la société. Certes, l'argument semble aller de soi : si on prend davantage de richesses aux plus aisés pour les redistribuer au reste de la population, on pourrait penser que la société deviendra plus égalitaire. Mais, selon les libéraux, l'économie obéit rarement à des schémas aussi simples. Le développement des inégalités répondrait à des causes bien plus profondes – structure du marché du travail, fiscalité globale, système éducatif, politiques d'accès au logement, etc. – que le seul traitement fiscal des successions.

L'expérience internationale viendrait d'ailleurs appuyer cette position. Un mouvement de suppression de l'impôt sur les successions et les donations a de fait été enclenché dans les années 1970, avec le Canada (1972), l'Australie (1979), Israël (1980), la Nouvelle-Zélande (1992), la Suède (2004), l'Autriche (2008) ou la Norvège (2014). Or, les libéraux avancent que, globalement, les niveaux d'inégalité dans ces pays n'ont pas augmenté significativement depuis cette suppression des droits de succession. En d'autres termes, pour eux, l'héritage n'est pas un facteur décisif d'accroissement des inégalités.

Enfin, les libéraux estiment que l'impôt sur l'héritage nuit d'autant plus à l'économie qu'il est fort. La possibilité de transmettre constitue en effet, selon eux, une incitation puissante à épargner et à créer un patrimoine plutôt qu'à le dissiper au fil de la vie. Abolir ou taxer lourdement l'héritage pourrait donc affaiblir un moteur essentiel de l'accumulation du capital, avec des conséquences négatives sur l'investissement. Or, dans leur vision, une société qui n'encourage pas l'investissement freine son développement économique. Même si la société devenait plus égalitaire, elle deviendrait donc plus pauvre. Dans son ensemble, elle n'aurait rien à y gagner.

Au fond, le débat sur l'héritage – qu'il porte sur sa suppression ou son niveau d'imposition – met aux prises deux visions du monde difficilement conciliables. D'un côté, les libéraux, pour qui la liberté individuelle et le respect du droit de propriété constituent des principes cardinaux : chacun doit pouvoir disposer de ses biens, en jouir et les transmettre sans ingérence de l'État. De l'autre, ceux qu'on peut nommer les égalitaristes qui, considérant que l'égalité est la valeur cardinale et que l'héritage renforce les inégalités, appellent à une restriction de la liberté de transmettre. Or, aucune de ces deux positions ne va de soi.

De fait, rien ne garantit qu'une société plus égalitaire soit automatiquement plus juste ou plus prospère. Si une politique ambitieuse de redistribution peut certes sembler équitable, elle peut aussi étouffer l'initiative privée et appauvrir la société. De même, rien n'assure qu'une société qui sanctuarise le droit de propriété soit nécessairement plus libre et plus dynamique. En effet, si une protection stricte de la propriété encourage la responsabilité et l'investissement, elle peut aussi figer les positions acquises. Les deux projets comportent donc autant de promesses que de risques.

Avant de décider comment taxer l'héritage, il faudrait donc examiner ce conflit de valeurs au lieu de le présupposer déjà résolu. Sans cette réflexion préalable, le débat fiscal reste en effet prisonnier d'un horizon moral implicite, considéré comme évident, alors qu'il n'a jamais été véritablement justifié. ●

---

(1) Sur les débats concernant l'héritage au 19e siècle, voir Mélanie Plouviez, *L'injustice en héritage. Repenser la transmission du patrimoine*, La Découverte, 2025.

(2) Abolition défendue récemment, par exemple, par l'élu socialiste Rémy Goubert dans *Faut-il abolir l'héritage ? De l'impôt sur la mort à la dotation pour la vie*, L'Harmattan, 2025.

(3) Sur les critiques de l'impôt, voir Alain Laurent (dir.), *Théories contre l'impôt*, Les Belles Lettres, 2000.

(4) Pascal Salin, *La tyrannie fiscale*, Odile Jacob, 2014.



© Delphine Lebourgeois

DOSSIER

L'école au bord du burn out

DOSSIER

L'école au bord du burn out

P. 38 **L'école française sous tension**

P. 42 **ENTRETIEN AVEC ANNABELLE ALLOUCH « La sélection a été érigée en norme »**

P. 46 **Le stress scolaire en 10 questions**

P. 51 **3 QUESTIONS À Aline Vansoeterstede**

P. 52 **Quand les profs deviennent des cibles**

P. 56 **Et pourtant ils tiennent !**

P. 59 **Individualiser, non. Personnaliser, oui !**

P. 62 **Rythmes scolaires, l'impossible réforme ?**

P. 65 **La fin d'un cycle**

Dès la maternelle, choisir les « bons » établissements, puis les « bonnes » options ; obtenir de bonnes notes et décrocher la formation de son choix sur Parcoursup. L'école française est entrée dans l'ère de la compétition. Intériorisée par les familles, cette pression génère un stress important chez les élèves. Les équipes éducatives sont en première ligne face à des attentes démesurées. Parents, enfants, enseignants… Le stress général correspond-il à une pression réelle ou fantasmée ? Quelles formes prend-il ? Avec quels effets scolaires, psychologiques, sociaux ? Et surtout, comment relâcher la pression ? •

DOSSIER COORDONNÉ PAR CÉCILE PELTIER



L'école française sous tension

Un nombre croissant d'élèves stressent face à l'injonction à la réussite. Parents et enseignants ne sont pas épargnés par cette compétition généralisée qui creuse les inégalités et mine le vivre-ensemble. Comment en est-on arrivé là ?

LAURENCE SERFATY

© BSIP/Universal Images Group via Getty Images

Tous les matins où il a cours, Jules, 13 ans, se lève la boule au ventre. Il n'a pas le sentiment d'aller au collège pour apprendre et grandir, mais pour se plier à une injonction : décrocher les meilleures notes dans toutes les matières pour réussir sa vie… plus tard. Mais Jules observe ses parents, bardés de diplômes, vivre sous stress permanent, sans paraître vraiment épanouis. Sacrifier sa jeunesse à un avenir aussi incertain ? Très peu pour lui. C'est ici et maintenant qu'il veut profiter de la vie. Et ça ne passe pas par le bachotage. Sa psychopédagogue, à qui il confie son malaise, entend de plus en plus souvent ce type de récits dans son cabinet.

Francesca, mère de Margot, 4 ans, est en colère. Elle ne s'explique pas la pression que l'école française fait peser sur les enfants dès la maternelle. Originaire d'Italie, elle a choisi pour sa fille un jardin d'enfants pédagogique*, dans le secteur public, en espérant que Margot pourrait s'épanouir dans un cadre moins normé, laissant davantage de place au rythme de l'enfant (*lire p. 62*). Mais le cadre reste prescriptif, Margot est sans cesse évaluée, et la pression se fait déjà sentir avant même l'entrée au CP.

Stéphanie, professeure agrégée d'arts plastiques, enseigne dans un collège d'Île-de-France classé REP + (réseau d'éducation prioritaire +)*. La quarantaine, expérimentée, elle voit défiler les réformes et les évolutions au sein de son établissement avec un mélange de lassitude et d'agacement. À l'image de la façade fraîchement repeinte alors que les salles de classe restent vétustes, elle juge certains changements cosmétiques et inadaptés. La demande d'évaluer les élèves des classes Ulis (unités localisées pour l'inclusion scolaire)* achève de la convaincre d'un décalage entre discours et réalité. Pour favoriser leur inclusion, ces enfants en situation de handicap sont envoyés en arts plastiques, musique ou EPS, les seuls cours qu'ils peuvent partager avec leurs camarades des classes ordinaires. Mais son chef d'établissement exige de noter leurs travaux. Une double peine : pour les élèves, soumis à une évaluation inadaptée, et pour sa discipline, reléguée au rôle de variable d'ajustement.

Ces situations ne sont pas isolées. Élèves, parents, enseignants, tous vivent sous pression dans une école sommée de résoudre une équation impossible : s'adapter à chaque individu tout en faisant collectif, accompagner l'épanouissement tout en entretenant la compétition, accueillir toutes les diversités sans vraiment inclure les plus vulnérables. Loin d'être accidentelle, cette tension traverse l'école depuis ses origines.

UNE INSTITUTION ENTRE UNITÉ ET DIVISION

Déjà, au tournant du 19e siècle, Émile Durkheim mettait en lumière une tension fondamentale au cœur de l'institution scolaire, qui n'est jamais un lieu neutre de transmission des savoirs (1). L'école remplit une fonction ambivalente : elle rassemble autant qu'elle divise. D'un côté, elle fabrique du commun en inculquant des valeurs, des normes et des façons de penser partagées, qui donnent aux individus le sentiment d'appartenir à une même société. C'est ce « fonds commun » qui permet de tenir ensemble des groupes sociaux différents. Mais, en même temps, l'école trie, hiérarchise, différencie. Selon les époques, elle sert les intérêts de groupes dominants qui s'en servent comme d'un instrument de lutte idéologique contre des adversaires religieux, politiques ou sociaux. Derrière l'unité affichée, elle produit ainsi des divisions durables, en légitimant certaines valeurs, certaines élites, certaines visions du monde plutôt que d'autres. L'école promet l'unité sociale, mais elle la construit à travers des rapports de force. Elle rassemble en apparence, tout en organisant, en profondeur, des inégalités et des oppositions qui traversent la société elle-même.

Pour Durkheim, souligne le sociologue Mohamed Cherkaoui, l'école constitue un « *véritable instrument de la domination des âmes* », un champ de bataille où les groupes politiques dominants se disputent le monopole de la socialisation des nouvelles générations. Des jésuites luttant contre la Réforme protestante à Napoléon rêvant d'une « *congrégation laïque* » sous son contrôle, l'histoire dévoile ainsi l'école comme une « *arène de lutte idéologique* » autant qu'un lieu de transmission du savoir. Cette triple fonction – unifier, hiérarchiser et dominer –, explique les tensions qui traversent encore notre système éducatif, malgré sa démocratisation à partir des années 1960-1970.

Peu à peu, on a demandé à l'école de jouer un nouveau rôle : orienter les individus en fonction de leurs compétences, nous explique la sociologue Marie Duru-Bellat. « *Pendant longtemps, on succédait à son père, on reprenait le même travail sans se poser de questions.* » Le basculement intervient avec la transformation du monde du travail. De nouvelles compétences émergent, impossibles à transmettre dans le cadre familial. Le savoir des anciens perd sa légitimité. Progressivement s'impose l'idée qu'il faut former tout le monde à une qualification et que cette mission revient à l'école.

« On cherche à rentabiliser le capital humain en le plaçant au bon endroit. »

Marie Duru-Bellat.

À partir de là, sa fonction de division et de répartition des places prend une importance croissante. Puisque tous les jeunes passent désormais par l'école, il faut bien leur trouver une place : l'orientation devient centrale. Dans une logique dite « adéquationniste », il s'agit d'ajuster les parcours aux besoins du marché du travail, en valorisant les singularités, les goûts, les talents, les aptitudes. « *On cherche à rentabiliser le capital humain en le plaçant au bon endroit* », observe Marie Duru-Bellat.

Pourtant, les faits contredisent cette vision : la plupart des personnes occupent des emplois sans lien direct avec leur formation initiale, et les métiers évoluent en permanence. « *On continue de raisonner comme si l'essentiel se jouait une fois pour toutes à l'école,* observe la sociologue. *On mise tout sur la formation ini-*

tiale et beaucoup moins sur la formation continue que dans d'autres pays, en partant du principe que chacun restera efficace toute sa vie. C'est une croyance tenace dans les vertus de l'institution scolaire.»
Ainsi, on attend tout de l'école. Trop, estiment en cœur François Dubet (*lire p. 65*) et Marie Duru-Bellat. Pour les chercheurs, le temps scolaire «colonise» peu à peu tous les autres temps sociaux. Et l'école n'arrive plus à tenir ses promesses de former «*des citoyens critiques et émancipés, libérés du poids des traditions et des croyances irrationnelles*» **(2)**. Elle peine à faire société et accentue les inégalités au lieu de les réduire, générant des tensions inédites dans les parcours des élèves.

ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE

Ces tensions se cristallisent aujourd'hui dans le vécu des élèves par une intensification continue du stress qui culmine en classe de première (33%) sous la pression de l'orientation et du baccalauréat. Selon l'enquête Enclass 2022, cette charge mentale progresse par paliers successifs et s'avère, à chaque étape, systématiquement plus élevée chez les filles (*lire p. 46*). Mais que recouvre précisément ce malaise? Le stress scolaire se définit

En généralisant la sélection, Parcoursup a transformé l'orientation en un calcul stratégique permanent.

comme un état de tension physique et émotionnelle qui survient lorsqu'un élève perçoit un déséquilibre entre les exigences scolaires (qu'elles émanent de l'institution, de la famille ou de ses propres ambitions) et les ressources dont il pense disposer pour y répondre. Cette réaction peut s'installer à long terme dès lors que les objectifs fixés excèdent ses capacités réelles de réponse **(3)**.
Ce mécanisme psychologique s'inscrit toutefois dans un cadre national singulier. Il illustre en effet un paradoxe bien français: si plus de 80% des élèves se déclarent «*heureux*» à l'école, ils manifestent parallèlement une anxiété de performance parmi les plus élevées des pays de l'OCDE. L'institution réussit ainsi le tour de force d'être un lieu de sociabilité investi et apprécié, tout en demeurant un espace de forte pression psychologique et sociale. Cette pression à la performance puise sa source dans un système de mise en concurrence frontale des parcours, où des outils de sélection comme la plateforme d'accès à l'enseignement supérieur Parcoursup ont fini par «*démocratiser l'angoisse*» au prix d'une lutte de tous contre tous (*lire p. 42*).

En généralisant la sélection, la plateforme a transformé l'orientation en un calcul stratégique permanent. Comme le souligne la sociologue Annabelle Allouch, cette réforme a paradoxalement renforcé la «sacralisation» de matières élitistes, comme les mathématiques, tout en imposant aux élèves une gestion de l'incertitude qui s'apparente dorénavant à une compétence scolaire à part entière. Le stress n'est plus seulement une conséquence, il devient un paramètre à gérer, comme en témoigne l'essor des pratiques psychocorporelles (méditation, yoga) qui se multiplient désormais en marge de l'école, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.
Pourtant, cette compétition généralisée ne se joue pas à armes égales. Si l'angoisse est devenue le lot commun, les ressources pour y faire face restent profondément inégalitaires, créant une nouvelle ligne de fracture entre ceux qui peuvent s'offrir les services de coachs ou de psychologues et ceux pour qui le jugement scolaire reste le seul et fragile déterminant de leur destin social. Cette reconfiguration des inégalités transforme l'école en un théâtre de «lutte pour les places» de plus en plus féroce. Pour le sociologue Camille Peugny **(4)**, si la massification scolaire a permis d'allonger la durée des études pour tous, elle n'a pas brisé les lois de la reproduction sociale. Au contraire, l'accès des classes populaires aux diplômes a déclenché une réaction défensive des catégories les mieux dotées: «*Pour les enfants des classes moyennes supérieures, les enfants des classes populaires sont devenus des concurrents*», analyse-t-il dans son livre. Face à cette menace de déclassement, les familles favorisées déploient un arsenal de stratégies (choix des options, recours au coaching ou évitement de la carte scolaire) pour maintenir leur avance.
Le renforcement de cette clôture sociale est surtout visible dans l'enseignement privé, dont le recrutement s'est considérablement élitisé en vingt ans. Pour l'économiste Youssef Souidi **(5)**, cette scission entre public et privé crée une «*concurrence déloyale*»: tandis que le privé sélectionne ses élèves à l'entrée et se sépare plus aisément des profils les plus fragiles, le public est contraint de concentrer les difficultés. Dans certaines villes comme Perpignan (Pyrénées-Orientales) ou Mulhouse (Haut-Rhin), le clivage s'avère total: les établissements privés figurent parmi les plus favorisés de France, quand leurs voisins publics s'enfoncent dans la précarité. Ce manque d'altérité et cette «*ségrégation ethnique non dite*», remarque-t-il, ne fragilisent pas que les apprentissages. Ils menacent la cohésion nationale en fracturant les réseaux amicaux dès l'enfance.

ÉGOÏSME STRUCTUREL

Ce repli sur l'entre-soi n'est d'ailleurs pas toujours idéologique. Il témoigne aussi d'une angoisse pragmatique face à la fragilité du service public: pour de nombreuses familles, le choix du privé agit comme une assurance contre la crise d'attractivité du métier d'enseignant et l'absence de remplacements. Comme le souligne Camille Peugny, cet «*égoïsme structurel*» agit alors comme une véritable contrainte sociale. En cherchant à garantir une offre éducative stable à leur progéniture, les familles contribuent, souvent malgré leurs propres convictions, à la fragmentation du corps social. Camille Peugny rappelle ainsi que «*le maintien de l'avantage des familles des classes moyennes et supérieures n'a été possible que par une mobilisation redoublée de leurs différents capitaux leur permettant de remporter la bataille scolaire*».

Cette ségrégation scolaire entraîne un coût psychologique et politique majeur. Pour les élèves des classes populaires, la conversion aux études longues débouche trop souvent sur une promesse non tenue. Malgré l'obtention de titres scolaires, ils ne rattrapent pas leurs homologues « *mieux nés* », ce qui nourrit, selon le chercheur, des « *formes de frustration et de ressentiment tenaces* ». Dans ce système où le verdict de l'école est devenu « *sans pitié pour les vaincus* », le stress scolaire n'est plus seulement une fatigue passagère, mais le symptôme d'une société qui ne parvient plus à faire de l'école un espace de destin commun.

Ce climat de pression pèse sur les épaules des élèves, mais également sur ceux qui sont chargés de les guider. Les rapports récents de l'OCDE (2023, 2024) **(6)** alertent sur une pénurie d'enseignants qui devient structurelle, alimentée par un manque d'attractivité criant. En France comme ailleurs, le décrochage salarial est net : les enseignants du secondaire gagnent en moyenne 10 % de moins que les autres diplômés de l'enseignement supérieur, un écart qui s'est creusé avec une stagnation des revenus réels depuis 2015.

Cette crise de vocation exacerbe mécaniquement les inégalités scolaires. Comme le souligne l'OCDE, la pénurie frappe prioritairement les établissements les plus défavorisés, où les incitations financières ne suffisent plus à compenser le besoin de soutien professionnel et de reconnaissance. Pourtant, malgré cette « *épreuve au travail* », une immense majorité d'enseignants tient bon, portée par un engagement qui reste le dernier rempart contre le délitement du système *(lire p. 56)*.

VERS UNE ÉCOLE PLUS HUMANISÉE ?

Face à ce constat, des pistes de refondation émergent. Aziz Jellab, inspecteur général de l'Éducation nationale et sociologue, insiste sur la nécessité de restaurer la confiance et de favoriser la justice au sein de l'institution : « *Je cite souvent John Rawls pour qui une société est juste quand elle se préoccupe des conséquences de ses décisions sur les plus faibles.* » Pour lui, l'enjeu est de permettre à l'élève de développer son « *pouvoir d'agir* » au sein d'une « *école plus humanisée* ». Une école qui autorise l'erreur, prend le temps de l'écoute et accompagne les plus vulnérables pour que le passage par la classe marque positivement les citoyens de demain.

Cette transformation s'appuie déjà sur « *beaucoup de belles initiatives locales qui méritent d'être promues* ». Qu'il s'agisse des expérimentations de mixité sociale à Toulouse et Paris, où des collèges aux profils sociaux disparates ont été jumelés, ou du développement de la coéducation avec les familles, ces projets montrent qu'il est possible de desserrer l'étau de la compétition. Pour le sociologue, l'horizon reste celui d'une « *école qui autorise l'émancipation* », c'est-à-dire la capacité de « *sortir des déterminismes et du poids du misérabilisme* ». L'orientation, aujourd'hui source d'angoisse, pourrait alors se muer en un véritable parcours de découverte de soi, libéré de la seule dictature de la note.

Au-delà des réformes techniques, l'enjeu s'avère fondamentalement démocratique. Pour le sociologue Marwan Mohammed, l'école doit redevenir ce « *creuset* » capable de fabriquer du commun. Mais, comme le soulignent Marie Duru-Bellat et François Dubet, l'institution ne peut pas tout porter seule. Dans son dernier ouvrage, *C'était pas gagné ! De l'échec scolaire au CNRS, histoire d'une remontada* (Seuil, 2026), Marwan Mohammed rappelle que son propre parcours doit beaucoup à sa famille et à ses valeurs, mais aussi à l'éducation populaire. Ce sont les associations sportives ou culturelles qui, en offrant des espaces de reconnaissance hors de la compétition scolaire, permettent à de nombreux élèves défavorisés de « *s'en sortir* ».

Or, ces structures sont aujourd'hui fragilisées par des restrictions budgétaires, menaçant ce filet de sécurité indispensable aux quartiers populaires. Pour le sociologue, l'apaisement du stress scolaire passe par la survie de ces solidarités : « *Ce sont les complicités et les alliances humanistes et progressistes* [...] *qui permettront que ce pays – mon pays – soit plus égalitaire et respirable pour les moins privilégiés et les minorités.* » Retrouver le sens du « faire société », c'est donc accepter que la réussite d'un enfant se joue autant dans la classe que dans la cité, à travers un destin partagé. ●

MOTS-CLÉS

— **Les REP** (réseaux d'éducation prioritaire) et REP + regroupent des établissements situés dans des territoires socialement défavorisés. Ils visent à concentrer davantage de moyens humains et financiers afin de réduire les inégalités scolaires. Le classement en REP + concerne les situations jugées les plus difficiles et s'accompagne, en principe, d'effectifs allégés, de temps de concertation supplémentaires pour les équipes et de dispositifs de soutien renforcés.

— **Les Ulis** (unités localisées pour l'inclusion scolaire) accueillent, au sein des établissements ordinaires, des élèves en situation de handicap. Ces élèves bénéficient d'un accompagnement spécifique et peuvent suivre certains enseignements en classe ordinaire, selon leurs capacités et les modalités définies par l'institution.

— **Les jardins d'enfants pédagogiques :** structures publiques alternatives pour les 2-6 ans, inspirées des pédagogies actives. Très rares en France, souvent menacées de fermeture depuis l'obligation de scolarisation à 3 ans (2019).

(1) Mohamed Cherkaoui, « Socialisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, vol. 17, 1976/2.
(2) François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'emprise scolaire*, Presses de Sciences Po, 2024.
(3) Emilie Boujut, Nicolas Meylan et Émilie Cappe (dir.), *Adaptation au stress en contexte scolaire*, Dunod, 2025.
(4) Camille Peugny, *Le triomphe des égoïsmes. Une nouvelle contrainte sociale*, PUF, 2026.
(5) Youssef Souidi, *Vers la sécession scolaire ? Mécaniques de la ségrégation au collège*, Fayard, 2024.
(6) « Regards sur l'éducation », *Les Indicateurs de l'OCDE*, 2023 et 2024.

ENTRETIEN

AVEC ANNABELLE ALLOUCH

« La sélection a été érigée en norme »



La mise en compétition généralisée est avant tout le reflet de notre conception contemporaine de la méritocratie : fondée sur l'évaluation permanente, elle enjoint chacun à révéler son potentiel. Au risque de l'épuisement. PROPOS RECUEILLIS PAR BÉATRICE KAMMERER

Jamais la compétition scolaire ne nous avait semblé si féroce, pourtant les jeunes sont de plus en plus nombreux à accéder aux études supérieures et à en sortir diplômés. Comment expliquer ce paradoxe ?
On a tendance à oublier que la compétition scolaire a toujours existé dans notre système éducatif moderne. Elle est un héritage de la tradition pédagogique jésuite dont Jules Ferry s'est largement inspiré. Ce qui a avant tout changé, c'est notre manière de la vivre dans un contexte où le lien social repose sur la nécessaire responsabilité des individus. Cet élément décuple les effets délétères de la compétition, en généralisant l'anxiété des élèves et leur sentiment d'humiliation en cas d'échec. Tout cela est d'autant plus marqué que notre système éducatif offre peu d'opportunités de « deuxième chance », notamment dans l'accès au supérieur, et persiste à dévaluer les réorientations, ce qui ajoute encore de la pression à la réussite lors de la « première chance ».

Est-ce un signe que notre modèle méritocratique a changé ?
Philosophiquement, non. Il s'agit toujours de récompenser le travail et les efforts, mais nous n'envisageons plus de la même manière la responsabilité des individus dans leur propre trajectoire. Autrefois, l'école attendait surtout des élèves qu'ils s'en remettent docilement à elle et lui fassent confiance pour les mener à la réussite et à l'ascension sociale. Tandis qu'à présent, elle valorise une conception beaucoup plus individualisante du mérite où chacun doit se prendre en main, pour faire ses propres choix et devenir « entrepreneur de soi-même », pour reprendre le mot de Michel Foucault. Cette conception, que les sociologues considèrent comme naïve et trompeuse, surresponsabilise les individus en niant la part de déterminismes sociaux qui avantagent les uns et handicapent les autres et participent tant de nos succès que de nos échecs.

Les évolutions récentes de l'organisation scolaire n'ont-elles pas aussi contribué à rendre encore plus manifeste la compétition scolaire ?
Tout à fait. D'une part, la numérisation de la vie scolaire, *via* des logiciels comme Pronote ou École directe (*lire p. 45*) qui rendent accessibles quasiment en temps réel les résultats des élèves, et, d'autre part, le recours à la plateformisation pour gérer l'orientation – comme Parcoursup dans le supérieur et Affelnet au lycée – ont joué un rôle catalyseur. Ces outils ont contribué à déshumaniser la relation à l'institution scolaire, exhortant les parents à s'investir davantage pour maintenir le lien, tout en systématisant le recours à l'évaluation sous toutes ses formes – compétences, notes, retards et absences. D'où un sentiment décuplé chez les familles que ces éléments n'ont jamais eu autant d'importance. Bien sûr, l'obsession scolaire pour la quantification n'est pas entièrement nouvelle, mais elle a pris ces dernières années une ampleur sans précédent.





Annabelle Allouch

est maîtresse de conférences de sociologie à l'université de Picardie-Jules Verne. Elle a publié plusieurs ouvrages sur l'accès à l'enseignement supérieur : *La société du concours. L'empire des classements scolaires* (Seuil, 2017), *Mérite* (Anamosa, 2021), *Les nouvelles portes des grandes écoles* (PUF, 2022) et *Contester Parcoursup* (avec Delphine Espagno-Abadie, Presses de Sciences Po, 2024).

Dans les politiques scolaires, le chiffre apparaît désormais comme la seule forme légitime de classement social, ce qui va de pair avec une dévalorisation de la parole de l'enseignant dans l'espace public et des formes d'évaluations plus qualitatives, jugées trop subjectives.

Parcoursup apparaît souvent comme l'emblème de ce nouveau régime de compétition scolaire. En quoi la plateforme d'accès à l'enseignement supérieur a-t-elle changé la donne ?
Le principal effet de Parcoursup est d'avoir érigé la sélection en norme, déjà parce que tous les élèves deviennent des candidats ! Ils se doivent de sélectionner leurs formations tout comme les formations se doivent de sélectionner leurs étudiants. Ce principe s'est imposé à tous, même aux universités qui ne souhaitaient pas le mettre en place ou estimaient ne pas en avoir besoin. Pour le rendre socialement acceptable, les pouvoirs publics ont mis en avant le principe de l'égalité des chances, arguant que la plateforme allait permettre à tous les élèves d'avoir accès à la même information sur l'offre de formation, donc de tenter leur chance plus librement. Mais dans le même temps, Parcoursup a supprimé la possibilité pour les candidats de hiérarchiser leurs vœux, donc de faire valoir leurs priorités, par exemple pour accéder à une formation proche de leur domicile.

Cela n'est-il pas contradictoire avec l'injonction à devenir soi-même ?
L'objectif principal de Parcoursup est que toutes les formations soient remplies en termes d'effectifs et tous les élèves placés en fonction des besoins des marchés du travail. De ce fait, les goûts et aspirations des jeunes comptent donc moins que l'efficacité du système. Néanmoins, dans l'esprit des pouvoirs publics, cette logique dite « adéquationniste » peut tout à fait se concilier avec celle du développement personnel. C'est d'ailleurs le rôle assigné aux politiques d'orientation actuelles, qui – dans les faits – contribuent souvent à conduire l'élève à intérioriser sa place dans la hiérarchie scolaire et à modeler ses goûts sur la base de ce qu'il identifiera comme sa position la plus désirable pour le système, quitte à revoir ses aspirations à la baisse.

Parcoursup a pourtant encouragé les élèves à faire valoir les spécificités de leur profil au-delà de leurs seuls résultats scolaires, n'était-ce donc qu'un vœu pieux ?
Dès les années 2000, les grandes écoles ont mis en place des politiques d'ouverture sociale visant à mieux reconnaître la singularité de chaque élève. Leur hypothèse était que les catégories populaires étaient détentrices de « *soft skills* » – des compétences psychosociales comme l'audace ou le leadership – qui en feraient de bons managers et qui n'étaient pas repérées par les évaluations scolaires classiques.
Les grandes écoles faisant figure de mètre étalon en France, ce discours s'est peu à peu diffusé à l'ensemble du système éducatif, dont Parcoursup, qui a en particulier entrepris de

© Jerome PANCONI/Opale.photo

« Nombre de formations n'ont tout simplement pas les moyens de procéder à un examen détaillé des milliers de candidatures qu'elles reçoivent. »

généraliser la rédaction de lettres de motivation. Or, nombre de formations n'ont tout simplement pas les moyens – humains et financiers – de procéder à un examen détaillé des milliers de candidatures qu'elles reçoivent, et ont donc continué de sélectionner sur la base des notes. Cela a suscité des sentiments de déception et d'incompréhension, surtout parmi les élèves de catégories populaires, qui avaient accueilli avec beaucoup d'enthousiasme l'opportunité de se valoriser autrement. Ce hiatus entre discours apparents et pratiques réelles est d'autant plus préoccupant qu'il alimente la défiance et la colère des familles à l'égard de l'institution scolaire, dont se nourrissent les populismes.

Parcoursup est aussi critiqué par les catégories favorisées. La démocratisation de l'accès aux formations aurait-elle en partie écorné leurs privilèges ?
C'est en partie ce qui ressort des discours de certains parents privilégiés qui contestent les décisions de Parcoursup et qui, parfois, n'hésitent pas à convoquer le registre de la discrimination pour faire valoir leur plainte. Ils disent : « *Mon enfant n'a pas obtenu la formation qu'il méritait compte tenu de son niveau scolaire car on a fait passer avant lui les boursiers, les élèves en situation de handicap ou les filles dans les filières scientifiques.* » Leur sentiment de trahison est d'autant plus grand que ces classes supérieures adhèrent très fortement au discours méritocratique qui légitime leur position sociale. Ils sont néanmoins très loin d'avoir perdu leurs privilèges, mais vivent mal le fait d'être mis en compétition avec des personnes qu'ils considèrent comme scolairement illégitimes.

Reste que la sélection commence bien avant le bac. La plateforme Affelnet, qui gère l'orientation de fin de troisième, n'est-elle pas le pendant exact de Parcoursup ?
Oui, tout comme la plateforme Mon master. Ces dispositifs s'inscrivent dans la même politique dite du continuum entre bac - 3 et bac + 3, promue depuis une vingtaine d'années et qui cherche à abattre les frontières entre secondaire et supérieur. L'hypothèse des pouvoirs publics est que la « meilleure » orientation – définie de manière variable, tantôt par le prisme des contraintes budgétaires et du marché du travail, tantôt par celui des goûts des élèves – est celle qui est pensée le plus tôt possible, d'où les propos de la ministre Élisabeth Borne, qui proposait de faire réfléchir les enfants à leur futur métier dès la maternelle. Le problème est qu'une telle perspective constitue non seulement un non-sens sur le plan de la psychologie du développement, mais aussi un facteur très fort d'inégalités sociales, comme nous le montre l'exemple de l'Allemagne où les élèves sont orientés vers la voie professionnelle précocement. Aujourd'hui, on voit s'affirmer en France des revendications politiques qui pourraient aller dans ce sens. La mise en place d'enseignements différenciés par groupes de niveau ou la proposition de Gabriel Attal de conditionner l'accès à la classe de seconde à l'obtention du brevet des collèges sont autant de manières de mettre un terme, à bas bruit, au modèle du collège unique.

Qu'en est-il du renforcement des évaluations nationales au primaire, faut-il y voir une autre expression de cette logique compétitive ?
À mes yeux, cela ne fait aucun doute. Mais je n'irai pas jusqu'à dire que l'école sélectionne les élèves dès la maternelle. En revanche, elle les socialise dès le plus jeune âge à l'évaluation, par le biais de bulletins scolaires, désormais délivrés aux familles dès la petite section, mais aussi *via* des formes euphémisées d'évaluation – point rouge, orange ou vert – qui entérinent dans les esprits que « devenir élève » passe nécessairement par une soumission à des formes de classement. Et force est hélas de constater que les parents sont très demandeurs de ces évaluations et se montrent particulièrement rétifs aux tentatives de suppression des notes.

Les parents auraient donc une responsabilité dans cette surenchère ?
Tout à fait, mais leur attitude ne peut se comprendre hors des normes de bonne parentalité contemporaine, on ne peut plus exigeantes, où l'enfant se doit d'être investi comme un « projet » à réussir, en particulier pour les classes moyennes. Dans *Contester Parcoursup* (coécrit avec Delphine Espagno-Abadie, Presses de Sciences Po, 2024), nous nous sommes aperçues que cette vision suggère indirectement que les succès tout comme les échecs de l'enfant deviennent aussi ceux des parents. Ainsi, quand les familles portent plainte contre Parcoursup, elles ne contestent pas seulement le fait que l'institution n'a pas reconnu la valeur de leur enfant, mais aussi qu'elle n'a pas reconnu leur propre valeur en tant que parents. Eux qui ont tant investi en activités extrascolaires, en sorties culturelles, en choix d'options et d'établissements valorisés, en temps passé à accompagner les devoirs, se sentent trahis le jour où ils découvrent que leur enfant n'a pas obtenu ses vœux. ●



Uwe Krejci/Getty Images

Le syndrome Pronote

Lundi matin, 6 h 30. Le réveil sonne pour Élodie, mère d'une collégienne de cinquième. Son premier réflexe ? Attraper son smartphone pour ouvrir Pronote, comme chaque matin. Le logiciel de gestion de vie scolaire lui apprend que le prof d'espagnol est absent : bonne nouvelle, sa fille pourra dormir une heure de plus. Mais l'application signale aussi une nouvelle note en mathématiques, qui fait chuter sa moyenne de 16,10 à 15,90. Un drame pour cette bonne élève… et pour sa mère ! Élodie confesse : « *À chaque fois, c'est l'angoisse : comme si c'était moi qui recevais l'évaluation et pas mon enfant.* »

Promus dès les années 2000 par l'Éducation nationale, les environnements numériques de travail (ENT) – comme ceux proposés par les logiciels Pronote ou École directe, leaders du marché – se sont surtout imposés à partir des années 2010. Leur essor a notamment profité de la généralisation des smartphones et tablettes, qui ont facilité leur adoption par les familles, et de la crise du covid, qui en a consacré l'usage. Aujourd'hui, les chiffres du ministère pour l'enseignement public indiquent que la quasi-totalité des lycées, 90 % des collèges et 60 % des écoles primaires en sont dotés… avec toutefois un bilan mitigé, que souligne un récent rapport de l'Inspection générale.

Car si ces outils sont globalement jugés utiles tant par les parents que par les professionnels, tous pointent du doigt des dérives, à commencer par des usages compulsifs anxiogènes. Stéphanie raconte : « *Ma fille scrute sa moyenne en permanence et pleure à chaque point perdu, c'est une vraie catastrophe pour sa santé mentale. On ne peut même pas désinstaller Pronote : elle en a besoin pour son emploi du temps et ses devoirs.* » Côté parents, la déconnexion est tout aussi difficile. Beaucoup décrivent des comportements proches du FOMO, la peur de rater une information : « *On est bombardés de messages d'importance très variable, allant d'une vente caritative aux démarches pour le brevet. On a l'impression de devoir rester en vigilance permanente au risque de passer pour un mauvais parent* », regrette Julien.

S'ajoute une fragilisation du lien éducatif de confiance, que relève Audrey : « *Certes, les ados ne peuvent plus dissimuler leurs mauvaises notes, mais Pronote a parallèlement normalisé leur flicage, ne leur laissant plus aucun espace pour se responsabiliser.* » « *Ils n'ont même plus le plaisir de nous annoncer leurs bonnes notes puisqu'on y a accès en même temps qu'eux* », ajoute Claire. Sans compter le paradoxe imposé aux parents de limiter les temps d'écran tout en autorisant la consultation, y compris tard le soir, des devoirs en ligne ?

Conscients de ces tensions, les pouvoirs publics ont instauré depuis la rentrée 2025 une limitation nocturne de l'accès à la messagerie Pronote, conformément aux recommandations de la commission Enfants et écrans. Une mesure bienvenue, dont on peut toutefois douter qu'elle suffise, à elle seule, à apaiser le malaise. ● **B.K.**

SOURCE IGESR, « Usages du numérique dans la relation école-familles », Rapport à madame la ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, N° 24-25 140C, juin 2025.



Le stress scolaire en 10 questions

Fatigue, maux de ventre, difficultés à se concentrer, perte de confiance en soi, irritabilité, mal-être, anxiété… Le stress a de nombreuses répercussions sur les élèves. Comment le repérer, l'expliquer et l'apaiser ? MARC OLANO

© Emile Loreaux/Hans Lucas

— 1. Stress scolaire, burn out, refus scolaire anxieux : c'est quoi ?

Selon la psychologue Hélène Romano (1) **le stress scolaire** correspond à « *un déséquilibre entre la perception qu'un élève a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'il a de ses ressources pour y faire face* ». Autrement dit : quand les exigences en termes de travail, de devoirs et de niveaux d'examens sont supérieures à ce qu'il peut fournir en vue de ses compétences et du soutien dont il dispose (professeurs, parents, amis), il y a un risque de développer du stress.

Quand le stress scolaire devient chronique, sans que l'élève parvienne à trouver les moyens de le surmonter, il peut mener au **burn out,** dont le sens littéral (« se consumer ») renvoie à la notion de vide intérieur. Trois critères caractérisent le burn out scolaire : un état d'épuisement émotionnel (à défaut de récupération physique et mentale), le cynisme (perte de sens, lassitude) et un sentiment d'inadéquation en tant qu'élève (dévalorisation, sentiment d'inefficacité).

Le refus scolaire anxieux, aussi appelé parfois **phobie scolaire**, est un trouble qui se caractérise par des réactions d'évitement en lien avec le contexte scolaire (peur de la foule, des transports, des autres élèves, des examens, d'être interrogé à l'oral, de manger à la cantine…). Il est souvent consécutif au **burn out** scolaire. Le refus scolaire anxieux se manifeste par une forte détresse émotionnelle au moment de se rendre à l'école, des plaintes somatiques, crises d'opposition… et conduit le plus souvent à des absences récurrentes, voire une déscolarisation totale de l'élève qui a tendance à s'isoler de toutes ses relations sociales et à se réfugier dans l'univers domestique.

(1) Hélène Romano, « Les Risques Psycho-Sociaux Scolaires (RPSS) », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 59, 2016/1.

— 2. Que se passe-t-il dans notre cerveau quand on stresse ?

En réponse à une situation stressante, notre corps met en route des mécanismes automatiques. Tout d'abord, dans un court laps de temps, il libère des messagers chimiques, les neurotransmetteurs, dont **l'adrénaline qui prépare le corps à réagir face à un danger en mobilisant le système nerveux moteur** : nous mettons les muscles sous tension, esquissons un geste de défense, fuyons… La **deuxième impulsion**, plus lente, provoque la libération des glucocorticoïdes, **des hormones telles que le cortisol, qui augmentent notamment le taux de sucre dans le sang** et apportent aux muscles, au cœur et au cerveau l'énergie nécessaire pour réagir.

On distingue généralement **trois grands types de réponses au stress : *fight* (combattre), *flight* (fuir) et *freeze* (se figer)**. La première consiste à affronter sans détour le danger en laissant par exemple exploser sa colère face à un harceleur ou en éliminant l'origine de la menace (ce qui peut se traduire tout simplement par le fait de réviser un contrôle pour ne plus avoir peur de le rater). La **fuite**, quant à elle, revient à s'éloigner du danger, par exemple en changeant d'école pour ne plus avoir affaire à un harceleur ou à certains professeurs ; en l'évitant (ne pas parler à ceux qui se moquent) ou en redirigeant son attention sur d'autres éléments plus rassurants (ne pas penser au contrôle pour ne pas stresser). Enfin la troisième réaction (se figer) réside dans le fait de se déconnecter de la situation, en se montrant indifférent, dans la lune, ou en s'isolant socialement.

À ces trois « F » de lutte contre le stress, certains auteurs ajoutent désormais **un quatrième, *fawn* (flatter) (1). Cette autre stratégie adaptative consiste à éviter des situations stressantes en cherchant à tout prix à plaire aux autres et en s'oubliant soi-même.** Les personnes adeptes du *fawn* ont en général du mal à se positionner et n'ont de cesse de s'aligner sur les avis des autres pour éviter tout conflit. Le stress est ici peu visible, souvent intériorisé, mais néanmoins omniprésent.

(1) Matthew Portell *et al.*, *Reducing Stress in Schools: Restoring Connection and Community*, Harvard Education Press, 2025 (non trad.).

— 3. Qui estconcerné ?

Selon l'enquête Enclass (1) réalisée en 2022 auprès de plus de 9 000 collégiens et lycéens, **le pourcentage d'élèves qui éprouvent du stress scolaire augmente de manière progressive entre la 6e (14,4 %) et la 1re (33 %) où il atteint son maximum avant de redescendre légèrement en terminale**. De la 6e à la 4e, le niveau de stress des élèves se situe en dessous de la moyenne. Il passe au-dessus dès la 3e où les questions d'orientation commencent à se poser et franchit un nouveau palier entre la 2de et la 1re avec les premières épreuves du baccalauréat.

Dans toutes les classes, les filles font état d'un niveau de stress supérieur à celui des garçons. Dès la 3e, 42 % des filles se disent stressées par le travail scolaire. Ce taux augmente ensuite continuellement pour culminer à 50,5 % en terminale. **Les garçons présentent globalement un niveau de stress beaucoup moins élevé,** situé entre 9,6 % en 6e et 16,9 % en terminale. Pour expliquer ce décalage, l'argument souvent avancé est la précocité développementale des filles. Cette « avance » de deux à trois ans par rapport aux garçons « *leur permettrait peut-être une prise de conscience plus précoce des enjeux scolaires que constituent l'orientation, l'évaluation et l'obtention des diplômes* (2) ». Mais ces différences pourraient aussi s'expliquer par une plus grande facilité d'expression émotionnelle chez les filles que chez les garçons ou encore par davantage de dialogue autour des affects dans l'éducation des filles.

Pour ce qui est du **burn out scolaire, il pourrait toucher environ 15 % des lycéens français**, dont une majorité de filles, selon une étude d'Aline Vansoeterstede (*lire p. 51*) (3).

Le **refus scolaire anxieux, quant à lui, concernerait entre 1 et 5 % des enfants scolarisés** avec des pics d'apparition au moment des changements de cycles (5 à 7 ans, 11 ans et 15 ans) (4).

(1) Résultats 2022 de l'enquête nationale en collèges et en lycées chez les adolescents sur la santé et les substances (EnCLASS), « Vécu scolaire au collège et au lycée en 2022 », Note de résultats, 2024.

(2) Sylvie Esparbès-Pistre, Geneviève Bergonnier-Dupuy et Pascal Cazenave-Tapie, « Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons », *Éducation et francophonie*, vol. 43, 2015/2.

(3) Aline Vansoeterstede, « Burn-out scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : identification de profils et rôle des processus transactionnels », thèse de doctorat de psychologie, université Paris-Cité, décembre 2023.

(4) Marie Gallé-Tessonneau et Laetizia Dahéron, *Comprendre et soigner le refus scolaire anxieux*, Dunod, 2020.

— 4. Qu'est-ce qui stresse les élèves ?

Les déclencheurs du stress scolaire sont multiples. Ils peuvent être liés à l'organisation des enseignements, aux attentes parentales, aux relations entre élèves, aux professeurs eux-mêmes, aux conditions matérielles au sein de l'école… Parmi les éléments les plus fréquemment évoqués par les lycéens, on retrouve **l'emploi du temps surchargé** avec des cours courant parfois jusqu'à 19 h et qui se prolongent le samedi matin, **l'excès de devoirs à la maison, l'esprit de compétition et de sélection au sein de la classe, la pression en vue des examens** ou encore l'obligation de formuler très tôt dans l'année ses choix d'orientation sur la plateforme Parcoursup en terminale, notamment.

L'inquiétude des parents devant ces choix ajoute souvent au stress des lycéens. En présence prolongée d'une personne stressée, nos neurones miroirs activent en effet les mêmes régions cérébrales. On parle alors de **contagion émotionnelle**. Des parents stressés vont forcément inquiéter davantage leurs enfants que ceux qui font confiance et valorisent l'élève, l'encouragent à rebondir après un échec plutôt que de le punir.

On retrouve ce même mécanisme dans la relation aux professeurs. Des enseignants épuisés, démotivés, anxieux risquent d'avoir davantage d'élèves stressés que ceux qui sont motivés, empathiques et sereins. **Si certains auteurs pointent les pratiques enseignantes (surcharge de travail, posture de l'enseignant, pédagogie…) comme origine principale du stress, d'autres insistent sur le sentiment de sécurité de l'élève.** Celui-ci dépend de nombreuses variables : sentiment de sécurité physique (confort matériel en classe, cadre rassurant, personnel en nombre suffisant…), sentiment de sécurité psychologique (estime de soi, confiance en ses compétences, valeurs d'égalité, de solidarité, lutte contre le harcèlement au sein de l'établissement scolaire, confiance des parents…), sentiment d'appartenance (reconnaissance par le corps enseignant et les responsables de l'établissement, relations harmonieuses avec ses pairs…) et enfin le sentiment d'engagement intellectuel dans les apprentissages (motivation, investissement libre, non entravé par la pression).

Au lycée, les examens, la sélection, les questions d'orientation semblent être les premiers facteurs d'inquiétude. Au collège, le stress est plus souvent lié à l'organisation des enseignements, même si les questions d'orientation se posent de plus en plus tôt (dès la 4e parfois). Dans une étude de 2024 **(1)**, Raffi Nakas a interrogé 800 élèves de 6e et de 3e sur les situations qu'ils estimaient les plus stressantes parmi six exemples : la constitution de groupes de travail par le professeur, le choix d'un groupe de travail par l'élève lui-même, la nécessité de se produire devant les autres sans être prévenu (en passant au tableau, par exemple), de se produire en étant prévenu (un exposé, par exemple) et les interrogations surprises en classe. Résultat : **ce sont les interros surprises et le fait de se produire devant les autres qui sont les plus appréhendés par les élèves.** Selon l'auteur, l'idée d'être vu par ses camarades, qui fait craindre l'humiliation et le rejet, constitue souvent un élément clé dans le stress. Les filles seraient plus sensibles aux stresseurs relationnels (regard de l'autre), alors que les garçons craindraient davantage le fait de ne pas réussir un exercice.

En dehors des cours, le harcèlement scolaire est souvent un grand facteur de stress au collège, même si les établissements multiplient les dispositifs pour lutter contre ce fléau. Selon l'enquête Enclass, 7,6 % des élèves de 6e se disent victimes de harcèlement (9,5 % des filles). Ces chiffres diminuent ensuite progressivement jusqu'en 3e où plus que 3,8 % des élèves (5,1 % des filles) se disent concernés. Le cyberharcèlement quant à lui prend des proportions plus importantes tout au long du collège avec 12,3 % des 6e et encore 10,7 % des 3e concernés, dont deux fois plus de filles que de garçons.

Qu'en est-il des élèves de l'enseignement privé ? Sont-ils, comme on l'entend parfois, soumis à davantage de stress ? Dans une enquête auprès de 500 adolescents, **la psychologue Aurélie Simoës-Perlant n'a pas trouvé de différences entre l'enseignement public et le privé français**, contrairement à d'autres études menées en Inde, par exemple, où les élèves du privé étaient davantage sous pression. Une situation qui s'explique peut-être par le fait qu'en France, la plupart des établissements privés sont sous contrat avec l'État et enseignent les mêmes programmes que le public.

(1) Raffi Nakas, « Pratiques enseignantes et ressentis de stress chez les élèves. Exemple dans cinq disciplines scolaires dans le second degré français », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 50, 2024/1.

— 5. Comment ce stress a-t-il évolué ces dernières années ?

Le nombre d'élèves stressés a considérablement augmenté ces dix dernières années, d'après l'enquête Enclass, en particulier depuis 2018 et surtout chez les filles. Si **en 2010, toutes classes confondues, seuls 9,5 % des filles et 6,9 % des garçons se disaient stressés au collège, ce taux passe en 2022 respectivement à 29,8 % et 10,8 %.** Le niveau de stress ressenti a doublé entre 2018 et 2022. On observe les mêmes tendances au lycée, où le pourcentage d'élèves se disant très stressés par le travail scolaire passe de 26 % à 42 % chez les filles et de 10,5 % à 14,8 % chez les garçons. Cette augmentation peut s'expliquer par la mise en place du système Parcoursup en 2018, mais aussi la pandémie de covid-19. Beaucoup d'adolescents se sont retrouvés isolés pendant de longues périodes avec des cours à domicile, ce qui a pu laisser des traces. En effet, la perception d'un soutien élevé par ses camarades chute drastiquement entre 2018 et 2022 chez les collégiens (39 à 29 %), tout comme celle d'un soutien élevé par les professeurs (37 % à 32,5 %). L'enquête « Health behaviour in school-aged children » (HBSC) de 2022 **(1)** conduite dans 44 pays auprès d'élèves de 11, 13 et 15 ans révèle également une augmentation du sentiment de pression scolaire entre 2018 et 2022, surtout chez les filles de 13 et 15 ans. Chez les garçons, cette tendance est moins marquée.

(1) « A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada », *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*, vol. 7.

— 6. Comment se protéger du stress ?

Pour éviter de se laisser submerger par le stress scolaire, les élèves **doivent s'appuyer sur des ressources disponibles, qu'il s'agisse de leur force de caractère, de leur entourage familial ou des supports proposés au sein des établissements.** Sur le plan individuel, de bonnes compétences cognitives, un caractère

consciencieux, organisé et minutieux permettent d'aborder le travail scolaire de manière plus sereine. L'estime de soi, la faculté de rebondir après un échec, le sentiment d'efficacité personnelle (croire en ses capacités de réussite), un fort engagement dans le travail scolaire (forte implication, immersion, persévérance) sont autant de leviers pour ne pas se laisser envahir par le stress. Des **expériences antérieures positives** (un problème qu'ils ont réussi à surmonter, une main tendue par un camarade ou un adulte…) **constituent également des supports clés**. Inversement, des expériences adverses, voire traumatiques, auront plutôt un effet négatif. Un enfant déjà harcelé dans le passé sera plus sensible aux moqueries qu'un autre qui a toujours eu de bonnes relations avec ses pairs. Au sein des établissements, **les professeurs sont évidemment les premiers soutiens des élèves.** Ils peuvent aider en repérant et en nommant les problèmes, en expliquant les fondements et mécanismes du stress, en les orientant vers d'autres ressources au sein de l'établissement.

Les **pairs aussi peuvent constituer des personnes ressources** en termes de réussite scolaire, d'aide à la résolution de conflits, de soutien moral. Et ce d'autant plus que les enseignants favorisent le travail en groupe, les discussions ouvertes en classe, la solidarité entre élèves, le rôle des délégués… Une méta-analyse coréenne de 2017 (1) établit un lien formel entre un manque de soutien social et le burn out scolaire, que ce soit au niveau scolaire, familial ou entre pairs. **C'est le soutien fourni au sein de l'école (enseignants, psychologues, infirmières, médecins, CPE…) qui semble le plus protecteur.** Selon les auteurs, ces relations seraient moins soumises aux conflits que les relations avec les parents ou les camarades et donc ressenties comme plus stables.

Enfin, **un environnement familial qui répond aux besoins élémentaires de l'enfant (santé, sécurité, amour, confiance, respect…) est évidemment un facteur protecteur.** Des parents avec un niveau d'études élevé seront plus à même d'aider leurs enfants pour faire leurs devoirs par exemple, mais aussi parfois plus exigeants que ceux ayant peu de diplômes. Un milieu familial carencé, des parents absents ou peu regardants sur la scolarité augmentent le risque de désengagement scolaire et de stress.

(1) Boram Kim *et al.*, « Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach », *Stress and Health*, vol. 34, 2018/1.

— 7. Quel impact sur la réussite scolaire et le bien-être des jeunes à plus long terme ?

Un trop-plein de stress paralyse la pensée et l'accès aux fonctions supérieures : raisonnement, logique, mémoire… Toute l'énergie est mobilisée par l'idée d'échapper à la situation qui nous met mal. **Le cerveau adolescent est particulièrement sensible au stress**, ce qui s'explique en partie par les changements physiologiques et hormonaux durant cette période. Les modifications des structures cérébrales qui réceptionnent les hormones libérées en cas de stress pourraient les rendre plus vulnérables aux effets de ce dernier, avec, par exemple, des difficultés de mémorisation et de rappel ou encore des fonctions exécutives entravées (attention, inhibition, planification…). **Des recherches ont aussi montré que le stress nuisait à la flexibilité cognitive**, en particulier à la facilité d'intégrer des informations nouvelles pour mettre à jour ses connaissances. Sous stress, les élèves ont tendance à faire appel aux procédures rigides antérieurement apprises et déjà expérimentées, plutôt que de chercher à les enrichir ou les renouveler (1).

Ce stress a des répercussions multiples sur la qualité de vie des élèves, en particulier à partir du collège. En cause, la réorganisation des circuits neuronaux à la puberté, qui peut compliquer chez certains adolescents la gestion des affects. L'altération de certaines connexions entre l'amygdale, responsable de l'expression émotionnelle, et le cortex préfrontal, qui joue un rôle régulateur dans les situations perçues comme menaçantes, pourrait expliquer cette plus grande vulnérabilité au stress à l'adolescence. L'enquête Enclass montre que **le niveau de bien-être diminue progressivement entre la 6e et la terminale (69 % à 49 %) en même temps que le stress augmente.** Le sentiment de solitude passe de 16 % en 6e à 30 % en 1re. De manière générale, le stress scolaire majore le risque de développer des troubles du sommeil, des troubles anxieux, une dépression et des pensées suicidaires à l'adolescence ou la consommation d'alcool et de drogues.

(1) Susanne Vogel et Lars Schwabe, « Learning and memory under stress: implications for the classroom », *NPJ Science of Learning*, 2016.

— 8. Le stress scolaire peut-il être positif ?

Le Center of Developping Child de l'université américaine Harvard (1) **distingue trois formes de stress : positif, tolérable ou toxique.** Une certaine dose de stress à l'école peut être bénéfique, car **elle va motiver les élèves à se mettre au travail :** la perspective d'un travail collectif avec une date de rendu, un contrôle, un exposé à réaliser devant la classe. Dans ce cas, les hormones du stress vont s'activer, le rythme cardiaque s'accélérer, mais d'une manière modérée et sur une courte période. Pour que la situation reste gérable, il faut que l'élève dispose de soutiens. **Ces expériences sont essentielles dans le développement de l'enfant.** C'est en apprenant à maîtriser ces poussées d'adrénaline qu'il va pouvoir les apprivoiser, les laisser arriver et s'en servir comme stimulant. Des expériences de stress positives prépareront les élèves aux autres épreuves à venir qu'ils pourront alors envisager plus sereinement. En revanche, un stress intense vécu lors d'évènements dramatiques, tels qu'une agression dans la cour ou un incendie au sein de l'école par exemple, peut s'avérer tolérable à condition de recevoir un soutien adapté de son entourage (écoute bienveillante, verbalisation du choc, prise en compte du trauma…). Le stress s'apaise en général avec le temps et l'enfant parvient à reprendre sa vie d'avant sans trop de conséquences néfastes. Mais si le soutien des proches fait défaut, s'il reste submergé par le stress, celui-ci peut devenir toxique. C'est le cas, par exemple, des situations de harcèlement qui s'étendent sur de longues périodes, sans que l'enfant parvienne à dénoncer ses agresseurs. Le système de stress est activé en permanence, l'enfant est toujours sur ses gardes et ne parvient plus à se centrer sur les apprentissages. Le stress devient toxique et envahit toutes les sphères de sa vie.

(1) Matthew Portell, *Reducing Stress in School*, *op.cit.*

— 9. Existe-t-il des terrains favorables au stress scolaire ?

Si le stress concerne l'ensemble des élèves, certains semblent plus vulnérables en raison de leurs caractéristiques personnelles, dont les enfants en situation de handicap. Les études centrées sur le bien-être de ces jeunes montrent des résultats contrastés. Si certains témoignent d'un vécu globalement positif, d'autres rapportent des difficultés d'intégration sociale, des sentiments d'isolement et une satisfaction à l'égard de la vie moindre que ceux qui évoluent en établissement spécialisé. Selon une étude récente **(1)**, **le vécu scolaire des enfants en situation de handicap dépendrait de la nature des difficultés. Les enfants déficients et ceux avec un handicap moteur seraient en général plus heureux à l'école que les enfants avec un trouble de l'attention, de l'hyperactivité, un trouble dys ou un trouble du spectre autistique (TSA).** Le bien-être diminuerait avec l'âge, quel que soit le handicap, mais les chercheurs n'observent pas de différences en fonction du sexe, ni de l'origine sociale ou du niveau scolaire des élèves. Les dispositifs d'intégration (classes spécialisées, accompagnants individuels, aménagements scolaires…), ainsi qu'une bonne communication entre enseignants et parents sont associés à davantage de bien-être. D'autres études insistent sur l'importance du soutien parental et des pairs. Les élèves en situation de handicap semblent aussi davantage victimes de harcèlement que les autres élèves **(2)**.

Les élèves des milieux modestes apparaissent également comme désavantagés sur le terrain du stress scolaire. Selon l'enquête HBSC, la pression serait plus forte pour ces élèves. Seuls 62 % témoignent d'un soutien parental élevé, contre 72 % des élèves issus de milieux aisés. Il en est de même du soutien par les pairs, plus importants pour les jeunes issus de milieux favorisés (62 % contre 53 % pour ceux des milieux modestes).

Certains traits psychologiques les rendraient-ils aussi plus vulnérables au stress ? Dans une enquête sur la phobie scolaire, la pédopsychiatre Laelia Benoit (2024) **(3)** repère plusieurs éléments précurseurs présents au moins cinq ans avant le refus scolaire, tels que l'anxiété, la dépression, des comportements d'opposition ou des plaintes somatiques fréquentes (maux de ventre, de tête…). Mais, comme souvent, ici aussi, il n'est pas facile de distinguer l'œuf de la poule. **Si un caractère anxieux ou des traits dépressifs rendent les enfants plus sensibles au stress scolaire, celui-ci renforce en retour l'anxiété et le mal-être.** Néanmoins, la chercheuse remarque aussi la présence d'évènements particuliers susceptibles d'expliquer cette difficulté à gérer son stress. Près d'un quart des 1300 jeunes en situation de phobie scolaire interrogés ont vécu une maladie, la perte d'un proche ou un changement d'école avant l'apparition du trouble, 16 % un déménagement et 12 % un changement familial. Près de la moitié étaient victimes de harcèlement, de menaces ou d'insultes. À noter aussi : 44 % étaient des élèves à haut potentiel intellectuel (QI >130).

(1) Françoise Guillemot, Florence Lacroix et Isabelle Nocus, « Bien-être subjectif et inclusion sociale des élèves en situation de handicap à l'école », *Nantes-Journées scientifiques*, 2022 (en ligne).

(2) Mariane Sentenac, « Harcèlement et brimades envers des élèves en situation de handicap, et impact sur leur bien-être et leur qualité de vie », thèse de doctorat d'épidémiologie, université Toulouse 3, 2011.

(3) Laelia Benoit *et al.*, « Trajectories of school refusal: sequence analysis using retrospective parent reports », *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 33, 2024/11.

— 10. Comment la France se situe-t-elle par rapport aux autres pays ?

L'enquête HBSC (2022) menée dans 44 pays européens atteste comme en France d'une **augmentation de la pression scolaire entre 2014 et 2022. La France se situe plutôt en haut des tableaux avec des niveaux de stress plus élevés qu'en Allemagne, en Autriche ou au Danemark, mais moins qu'en Italie, au Portugal, en Espagne, au Royaume-Uni ou dans les pays scandinaves.** Toutefois, selon l'enquête Pisa de 2022 qui porte sur 81 pays **(1)**, **les élèves français font partie de ceux qui se déclarent les plus heureux avec ceux d'Espagne et des Pays-Bas**. Un nombre important (15 %) font part toutefois d'inquiétudes quotidiennes. Ce score se situe en moyenne autour de 10 % pour l'ensemble des pays. **Le Portugal (18 %), le Royaume-Uni (20 %), la Corée (24 %) et le Japon (28 %) sont les pays où les élèves semblent les plus inquiets. Les élèves français sont aussi particulièrement nombreux à manquer de confiance en eux.** 62 % doutent de leurs capacités en cas d'échec, contre 55 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ce taux est au plus fort au Japon, en Corée et au Canada. Toutefois, les Français craignent moins le regard de l'autre en cas d'échec (47 % contre 56 % en moyenne). Là, encore une fois, c'est au Japon (77 %) et en Corée (75 %) que cette peur est à son maximum. ●

(1) Maxence Arridiaux *et al.*, « Panorama international sur le bien-être à l'école des élèves et des personnels », Rapport Cnesco-Cnam, 2024 (en ligne).

3 QUESTIONS À

Aline Vansoeterstede

« Le stress n'est pas quelque chose de grave en soi »

La psychologue conseille aux élèves une position active pour essayer de reprendre le contrôle quand la situation leur échappe. PROPOS RECUEILLIS PAR MARC OLANO



© Coll. personnelle

Que conseilleriez-vous aux collégiens et lycéens pour lutter contre le stress scolaire ?
Prendre du recul ! Il ne s'agit pas de chasser l'inquiétude, mais d'apprendre à ne pas se laisser envahir. Le stress fait partie de la vie, ce n'est pas quelque chose de grave en soi, mais plutôt une réaction normale face à une situation dont on craint qu'elle nous échappe. Trois types de stratégies peuvent aider à mieux vivre ce stress : premièrement, toutes les techniques de détente corporelle, comme la cohérence cardiaque, la respiration au carré (technique de respiration profonde issue du yoga) ou bien la méditation de pleine conscience. Ces exercices permettent de diminuer le niveau de stress quand l'anxiété est au plus haut. Le mieux, c'est de les utiliser un peu tous les jours, de manière à ce qu'elles soient plus accessibles le moment venu.
u-delà, toute forme d'exercice physique, le sport, mais aussi simplement la marche rapide ou la gym à la maison, tout ce qui permet d'accélérer le rythme cardiaque pendant au moins une demi-heure peut s'avérer utile.
Pour faire diminuer le stress sur le long terme, il est nécessaire de reprendre progressivement le contrôle de la situation. La deuxième stratégie consiste donc à organiser et planifier son travail de manière constructive lorsqu'il s'agit d'un stress lié aux examens, par exemple. Découper le travail en plusieurs parties, établir un planning pour se préparer plus sereinement sur plusieurs jours. Cela permet de ne plus le voir comme une montagne infranchissable.
Enfin, s'appuyer sur l'entourage. Travailler en groupe, poser des questions aux autres élèves, se faire expliquer des notions non comprises, demander des précisions aux professeurs, chercher un soutien émotionnel auprès des parents, ne pas rester isolés face aux difficultés.

De quelle manière les parents peuvent-ils aider leurs enfants ?
Apprendre à gérer leur propre stress pour ne pas le transmettre à leurs enfants, les aider à relativiser le problème et ne pas en rajouter !
La posture d'écoute attentive est essentielle, en évitant de minimiser ou banaliser la difficulté.
Des commentaires généraux de type « *ça va aller* » ne sont pas aidants.
Il faut prendre le temps d'écouter avec bienveillance, poser des questions pour mieux comprendre l'origine du problème, reconnaissez leurs émotions, les encourager à trouver eux-mêmes des ressources pour faire face aux difficultés.
D'un point de vue plus matériel, veiller à ce qu'ils fassent des pauses et trouvent des activités de répit, les aider à réguler leur sommeil pour éviter l'accumulation de fatigue.
Enfin, ne pas se focaliser uniquement sur les notes, mais davantage sur le travail fourni, encourager la persévérance, même en cas de résultats moyens. Les questionner sur les contenus des cours, sur leurs difficultés, leurs facilités, sur ce qui les a rendus fiers, plutôt que sur les seuls résultats.

Que conseilleriez-vous aux professeurs ?
Les professeurs ont un rôle important à jouer pour favoriser le sentiment de contrôle des élèves. Rappelons que le stress est souvent lié au sentiment qu'une situation nous échappe.
Donner des informations fiables et claires, formuler des attentes concrètes, valoriser les efforts plutôt que l'intelligence innée, mettre l'accent sur le travail, leur donner des stratégies de gestion et de planification du travail permettent de se préparer plus sereinement aux contrôles.
Beaucoup dépend de leur posture : accueillir l'erreur, éviter le jugement, encourager la discussion, l'expression des difficultés, des émotions, la résolution des conflits aide à instaurer un climat sécurisant en classe.
Les lycéens réclament souvent davantage de temps pour discuter avec leurs professeurs. Ces moments-là permettent aussi de repérer les élèves stressés qui ne parlent pas forcément de leurs difficultés aux autres. ●

Aline Vansoeterstede est docteure en psychologie et maîtresse de conférences à l'université Paris-Nanterre. Elle a soutenu en 2023 une thèse sur le burn out et l'engagement dans le travail scolaire chez les lycéens.



Quand les profs deviennent des cibles

L'assassinat de Samuel Paty, en 2020, a brutalement mis fin à cette forme d'immunité dont on croyait dotés les personnels éducatifs. Depuis, il est souvent question d'autocensure et de peur dans les établissements. Professeur serait-il devenu un métier à risque ? SAMUEL LACROIX

© Deligne/Iconovox

« *Les profs ont peur.* » La formule choc, clin d'œil à l'ouverture d'un journal télévisé de TF1 de 1976, est le titre du dernier ouvrage de l'ancien inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Pierre Obin, paru en octobre 2023, la veille de l'assassinat d'un de ces profs. Moins de deux ans plus tard, un rapport sénatorial (1) prend lui aussi acte du fait qu'« *il existe désormais une peur dans l'exercice du métier* » d'enseignant. Quelle est la réalité de cette peur ? Dans quelle mesure les professeurs sont-ils pris pour cible ? Est-ce là un fait nouveau ? Autant de questions sur lesquelles il apparaît difficile de faire l'impasse tant elles sont devenues entêtantes.

Le 16 octobre 2020 et le 13 octobre 2023, deux professeurs étaient assassinés par des terroristes islamistes. Le premier, Samuel Paty, enseignait l'histoire-géographie dans un collège de Conflans-Sainte-Honorine (Yvelines). Son assassin lui reprochait d'avoir montré des caricatures de Mahomet dans le cadre d'un cours d'éducation morale et civique portant sur la liberté d'expression. Le second, Dominique Bernard, était professeur de français dans un groupe scolaire d'Arras (Pas-de-Calais). Cette fois, le terroriste, mu, de son propre aveu, par sa haine des valeurs républicaines françaises, a ciblé l'enseignant en raison de sa profession et parce qu'il incarnait, à ses yeux, ces valeurs honnies. Dans les deux cas, les auteurs ont répondu à une injonction claire de Daesh qui, dans sa revue *Dar al-islam*, avait en novembre 2015 appelé à s'en prendre à « *l'école laïque* » française et aux « *fonctionnaires de l'Éducation nationale* », en reproduisant la Charte de la laïcité à l'école à l'appui de sa *fatwa*.

Ces attentats ont profondément choqué la société française et le corps enseignant plus particulièrement. Ils ont aussi entraîné, comme l'ont établi les historiens Ismaïl Ferhat et Sébastien Ledoux, « *des changements pérennes d'attitudes, de croyances ou de comportements parmi les professionnels de la communauté éducative* » (*Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty*, Le Bord de l'eau, 2024). Si on en croit l'enquête de l'Ifop menée en décembre 2022 (« Les enseignants face à l'expression du fait religieux à l'école et aux atteintes à la laïcité »), les témoignages recueillis par ces deux historiens, par Jean-Pierre Obin ou par nos propres soins, ces changements sont avant tout de l'ordre, si ce n'est d'une peur, du moins d'une plus grande vigilance qui se traduit par une autocensure sur certains sujets. Plus d'un enseignant du public sur deux interrogé par l'Ifop déclare s'être déjà censuré par peur d'incidents, un chiffre qui monte à deux tiers dans les établissements les plus défavorisés (qui sont donc loin d'être les seuls concernés).

UNE CRUELLE SOLITUDE…

Les sujets évités sont ceux qu'abhorrent les intégristes religieux. Ils concernent au premier chef les « valeurs » décriées par les deux terroristes, comme la liberté d'expression, l'égalité filles-garçons, la lutte contre l'homophobie ou l'antisémitisme, mais aussi certaines thématiques plus précises, comme la Shoah, l'éducation sexuelle ou la théorie de l'évolution. Dans *Les profs ont peur* (2023), Jean-Pierre Obin reproduit ce témoignage d'un professeur de français dans un collège en réseau d'éducation prioritaire : « *Depuis Samuel Paty, on ne sait plus de quoi on doit avoir peur, c'est comme une sorte de bâillon. Des élèves sont comme dressés sur leurs ergots. Beaucoup de collègues se censurent pour se protéger. Une collègue de SVT n'enseigne plus l'éducation sexuelle en quatrième depuis 2017, elle trouve ça trop dangereux. Les profs d'EPS ne font plus de natation, une collègue d'histoire n'enseigne plus la Shoah depuis qu'elle a subi en classe un déferlement de haine antisémite qu'elle n'a pas pu maîtriser.* »

La plupart du temps, ils n'ont pas besoin d'avoir été eux-mêmes confrontés à des contestations de cours. Le souvenir traumatique de leur collègue Samuel Paty, qui ne faisait que son travail (enseigner la liberté d'expression), la peur de dire quelque chose qui sera mal interprété, suffisent. Il existe désormais « *un doute* », « *un risque, même minime* ». En quelque sorte, le jeu n'en vaut pas la chandelle, même si ces renoncements peuvent être un motif de culpabilité pour les premiers intéressés. Le professeur de philosophie de l'académie de Versailles qui évoque ce doute et ce risque nous a ainsi confié son amertume à parfois passer sous silence certains sujets alors qu'il sait bien que ses élèves « *sont malgré tout capables d'entendre plein de choses* ». Durant ces moments de regrets, il se fait généralement la promesse de les évoquer plus tard, mais ce plus tard n'arrive pas toujours. Une réalité confirmée par Jean-Pierre Obin : « *On ne relève aucune corrélation entre le fait de se censurer et l'existence d'incidents antérieurs avec des élèves. Il s'agit donc largement d'une autocensure préventive ; parfois aussi d'une autocensure de lassitude devant l'impuissance ressentie face à des élèves qui semblent inaccessibles sur certains sujets et qu'on abandonne alors à leur obscurantisme, à leur sexisme ou à leur homophobie.* »

Plus d'un enseignant du public sur deux déclare s'être déjà censuré par peur d'incidents.

La peur et la méfiance semblent également amplifiées par le discours politico-médiatique qui a entouré les attentats et la réponse à y apporter. Aux invitations à doter les établissements scolaires de portiques de sécurité ou d'effectuer des fouilles de sacs se joignent des préconisations parfois spectaculaires, de provenances diverses. L'exemple est peu connu, mais il est symptomatique de l'ambiance générale : dans une note de mars 2024 pour l'institut Thomas-More (2), Julien Dubuis, un collègue et ami meurtri de Dominique Bernard, préconisait des cours d'autodéfense ou l'armement des professeurs en bombes lacrymogènes ou matraques télescopiques.

Globalement, l'école se retrouve investie d'une mission symbolique d'ampleur. À entendre les discours de Jean-Michel Blanquer et de ses successeurs à l'Éducation nationale, elle est désormais sommée de sauver la République d'ennemis de l'intérieur présents parmi les élèves. Ismaïl Ferhat et Sébastien Ledoux

expriment une forme de circonspection face à cette tendance qui consiste à présenter la laïcité à l'école comme «*un bouclier protégeant l'institution contre les menaces internes*»: peut-elle, à elle seule, suffire? N'est-ce pas trop lui demander? Ces exigences vont aussi de pair avec une méfiance, relayée politiquement et médiatiquement, à l'égard d'un supposé laxisme de l'institution elle-même. Hier touchée par le «pas-de-vaguisme», elle continuerait de prendre le problème de la radicalisation religieuse à la légère, surtout en ne consignant pas assez les dérives – en particulier celles, bien réelles, qui concernent les hommages rendus annuellement à Samuel Paty et Dominique Bernard, et plus généralement les «*atteintes à la laïcité*». La politiste Vanille Laborde a récemment montré dans sa thèse de doctorat **(3)** la façon dont les cadres de l'Éducation nationale, pris dans une «*course au chiffre*» encouragée par la politisation de cette question, étaient parfois amenés à ranger sous ce vocable des choses qui en étaient assez éloignées.

Pour Ismaïl Ferhat et Sébastien Ledoux, «*l'extrapolation des contestations de certains élèves en signe de radicalisation islamiste a occulté un fait majeur: il y a eu des réponses systématiques à ces contestations par les personnels éducatifs au sein des établissements scolaires*».

Malgré tout, les deux historiens pointent «*un très net sentiment d'absence de soutien de l'institution*». Un point qui avait été mis en évidence suite aux atermoiements lors de l'affaire Paty, lequel avait été désavoué par sa hiérarchie, qui revient sans cesse dans les témoignages et que relaient également Jean-Pierre Obin, mais aussi le chercheur Éric Debarbieux, spécialiste de la violence en milieu scolaire. Outre les vexations, tant verbales que physiques, en provenance des élèves, ce dernier met en exergue l'existence d'un climat délétère entre les adultes eux-mêmes, résultant en grande partie d'une «*violence institutionnelle*» exercée par une bureaucratie déconnectée du terrain. Par ses réformes incessantes et hors-sol, celle-ci contribuerait largement à empêcher toute stabilité des équipes éducatives, pourtant essentielle au bon fonctionnement, à la sérénité des établissements scolaires, explique Éric Debarbieux, évoquant dans son dernier livre «*un véritable effondrement de la qualité des relations entre adultes, en lien avec une remise en cause très forte des hiérarchies, tant proche que lointaine*» (*Zéro pointé. Une histoire politique de la violence à l'école*, Les Liens qui libèrent, 2025).

Cette hiérarchie proche est pourtant elle aussi aux abois: elle est tout autant exposée à la menace islamiste que les collègues enseignants. Qu'on songe au proviseur du lycée Maurice-Ravel de Paris, menacé de mort et contraint à la démission, en 2024, pour avoir demandé à une élève de retirer le voile qu'elle portait dans l'enceinte de l'établissement, en vertu de la loi de 2004 sur les signes religieux dans les écoles publiques. Nous avons également joint un chef d'établissement de l'académie de Montpellier, menacé de mort sur son lieu de travail par un élève suspecté de radicalisation. En arrêt de travail et placé sous protection, ce proviseur chevronné, qui a rencontré plusieurs élèves violents et dangereux au cours de sa carrière, très impliqué dans les cérémonies d'hommage à Samuel Paty et Dominique Bernard, et lui-même formateur en valeurs de la République et laïcité, raconte combien on peut demeurer seul et interdit face à ce type de situation. «*C'est un peu comme les accidents de la route; inconsciemment, on a l'idée que cela ne peut arriver qu'aux autres. Quand c'est là, on bascule dans une autre dimension et on se retrouve confronté très directement à sa propre finitude.*» L'institution semble avoir été au rendez-vous, fournissant une protection fonctionnelle, sous la forme d'une assistance juridique, et reconnaissant que l'événement constitue un accident de service imputable au service, ce qui assure aussi un support au niveau médical. Mais force est de constater que si elle mise beaucoup sur la prévention, elle a encore du mal à anticiper les dommages, en particulier psychologiques, engendrés par ce type d'événements.

...MAIS UN PHÉNOMÈNE PLUS GLOBAL

Outre les nombreux récits de tensions entre les professeurs et les parents d'élèves (dont le père de l'élève absente du cours de Samuel Paty ayant déchaîné sa haine sur les réseaux sociaux est un cas extrême), l'école semble de plus en plus vulnérable à d'autres atteintes fragilisant la société dans son ensemble. Parmi elles, on peut évoquer la violence grandissante liée au narcotrafic et ces écoles qui, comme le groupe scolaire Georges-Bruguier à Nîmes, ont dû être délocalisées à cause de règlements de comptes ou d'intrusions de trafiquants entraînant la mise en arrêt régulière d'enseignants effrayés. On pense aussi aux problématiques liées aux questions psychiatriques qui semblent concerner de plus en plus d'adolescents. Le cas d'Agnès Lassalle, professeure d'espagnol assassinée à Saint-Jean-de-Luz (Pyrénées-Atlantiques) en février 2023 par un élève en proie à de graves troubles psychiatriques, n'est qu'une des manifestations les plus tragiques de ces attaques qui défraient régulièrement la chronique, allant des menaces aux tentatives d'agression. Les exemples de la lycéenne de Nantes et de la surveillante d'un collège de Nogent (Haute-Marne), poignardées à mort l'an dernier par des élèves, ne sont pas de nature à rassurer les enseignants. Ces cas interrogent du reste plus globalement l'insuffisance des seules réponses sécuritaires (la surveillante de Nogent a été tuée en présence de gendarmes, au moment de la fouille du sac de l'élève).

« Il n'y a pas de service après-vente psychologique, c'est à vous de vous adapter. »

La violence en milieu scolaire, à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire, serait ainsi en quelque sorte le miroir grossissant d'une violence sociale plus générale. Dans *Main basse sur l'Éducation nationale* (Cerf, 2025), Joachim Le Floch-Imad compile d'autres données préoccupantes renforçant le sentiment d'une école réceptacle de tensions sociales grandissantes:

en mai 2025, une note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) de l'Éducation nationale portant sur les signalements d'incidents graves dans les établissements sur l'année 2023-2024 relevait par exemple une hausse de 114 % sur trois ans de ses signalements dans les écoles primaires publiques. D'après un sondage Opinionway d'août 2024, de même, 87 % d'enseignants déclarent avoir été témoins ou informés de violences dans leur école, et 71 % de parents d'élèves jugent les actes de violence en augmentation ces cinq dernières années.

Malgré tout, plusieurs spécialistes ont à cœur de rappeler que la recherche témoigne d'une certaine stabilité des violences dans le temps. Les enquêtes qu'Éric Debarbieux a menées et qu'il répertorie dans son dernier livre font même état d'une légère baisse des injures des élèves contre leurs enseignants (42 % en 2013, 40 % en 2022) et des agressions physiques (98 % des personnels déclarant n'avoir jamais été frappés en 2022, contre 95 % en 2013). Les chiffres de la violence n'augmenteraient pas, et il y aurait un possible décalage entre les faits réels et le ressenti, favorisé par une plus grande incitation à signaler, mais aussi par un changement d'ordre qualitatif des actes. Seules les « *violences paroxystiques* », donc les plus spectaculaires, seraient en hausse, nuance Johanna Dagorn, sociologue de l'Observatoire international de la violence à l'école. Reste que ce saut qualitatif interroge et qu'il est de nature à accroître le sentiment d'insécurité des professeurs.

Difficile, par ailleurs, de quantifier une certaine montée de l'intolérance des élèves entre eux, mentionnée par certains professeurs. Dans *Zéro pointé*, Éric Debarbieux évoque une hausse des propos xénophobes, LGBTphobes ou liés à des théories du complot. Une professeure de philosophie de l'académie d'Amiens nous a confié avoir été confrontée dès le début de sa carrière, il y a trois ans, à un relativisme inquiétant de ses élèves sur des sujets comme la torture, tandis que son collègue de l'académie de Versailles, cité plus haut, a fait part du trouble ressenti en découvrant Hitler (qui fascinait l'élève meurtrier de Nantes) en fond d'écran du téléphone d'un de ses élèves, et plus encore au discours de son chef d'établissement à ce sujet : « *Cela vous affecte ? Ça ne doit pas !* » Aux yeux de cet enseignant, ce genre de problèmes est désormais pris en charge ; ils ne sont plus mis sous le tapis, « *mais ensuite, il n'y a pas de service après-vente psychologique, c'est à vous de vous adapter !* »

RÉCUSATION DE L'AUTORITÉ

Radicalisation, violences liées au narcotrafic et à la santé mentale, montée de l'intolérance. S'il convient de nuancer ce sombre tableau, notamment eu égard à la meilleure prise en compte des vulnérabilités enseignantes et au fait que ces phénomènes « *n'explosent* » pas, il faut aussi souligner qu'il n'est pas l'apanage de l'école. Les professeurs ne sont pas les seules figures d'autorité sociale, ou d'incarnation du collectif, à être davantage prises pour cible que par le passé. Comme l'a relevé l'analyste de l'Ifop Jérôme Fourquet dans ses derniers essais, le phénomène touche aussi des figures comme les guichetiers, pompiers, médecins, ou les chauffeurs de bus. Dans les pas de son collègue Charles Melman, auteur, en 2002, de *L'homme sans gravité*, le psychiatre Jean-Pierre Lebrun parle à ce titre d'un franchissement de seuil : « *Il y a quelque chose d'inédit dans la crise de l'autorité que nous traversons.* [...] *Je dirais que nous n'avons pas affaire à une énième contestation de l'autorité, ce qui n'aurait rien d'original, mais qu'il s'agit d'une récusation de l'autorité, ce qui n'est nullement la même chose* » (*Réinventer l'autorité. Psychanalyse et sociologie*, avec Alain Eraly, Érès, 2021). Contester l'autorité, c'est attaquer la limite posée par un garant de l'autorité reconnu comme tel ; la récuser, c'est attaquer le porteur même de l'autorité, dont on ne reconnaît d'aucune façon la légitimité. Dans les cas d'agressions, physiques ou verbales, vis-à-vis de ces figures d'autorité sociale, la dimension même d'autorité semble effectivement parfois effacée, comme si nous n'avions affaire qu'à des rapports interpersonnels marqués par l'impatience et la frustration. Comprendre les raisons profondes de cet état de fait serait trop long dans la limite de cet article, mais il peut indiquer des pistes de résolution.

Il convient ainsi de se rappeler que le sentiment grandissant de solitude des professeurs va de pair avec la difficulté à « *faire bande d'adultes* », selon le mot d'Éric Debarbieux, pour qui la cohésion et la stabilité des équipes éducatives constitueraient déjà un remède essentiel : l'autorité trouve difficilement à s'incarner si ceux qui en ont la charge sont isolés, méprisés, voire contestés par d'autres adultes. Les préconisations du rapport sénatorial de février 2025 et celles de Jean-Pierre Obin mentionnent aussi la garantie d'une protection fonctionnelle et d'une meilleure formation des professeurs – à laquelle les Inspé s'emploient d'ailleurs – concernant les situations de risque. Par ailleurs, ont à cœur de rappeler Ismaïl Ferhat et Sébastien Ledoux, le tout-sécuritaire ne suffit pas et il conviendrait de favoriser la mixité sociale, de faire un vrai sort à la ségrégation.

Tous ces éléments ne sont pas une fatalité et ne doivent pas oblitérer le fait que, d'après l'enquête internationale Talis de 2024, 79 % des professeurs français se disent satisfaits de leur travail et même que 9 sur 10 sont « *souvent heureux* » lorsqu'ils enseignent (*lire p. 56*). Le fait que l'école tienne malgré les importantes difficultés auxquelles elle fait face provient en très grande partie de l'immense dévouement de ces passionnés qui aiment leurs élèves, qu'ils ont à cœur de ménager et de ne pas froisser, et à l'égard desquels ils sont souvent plus vigilants qu'effrayés. Ces enseignants se sentent toujours investis d'une mission d'éducation, et demandent surtout à être aidés dans cette tâche. ●

(1) Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation, de la communication et du sport sur la proposition de loi visant à protéger l'école de la République et les personnels qui y travaillent, 19 février 2025.
(2) Julien Dubuis, « Face à la menace terroriste : la protection des élèves et l'autodéfense des enseignants », institut Thomas-More, note 67, mars 2024.
(3) Vanille Laborde, « Administrer la laïcité. La politique de lutte contre les "atteintes à la laïcité" dans l'Éducation nationale », thèse soutenue sous la direction de Lorenzo Barrault-Stella et Franck Frégosi au laboratoire Mesopolhis d'Aix-Marseille Université, septembre 2023.

Et pourtant ils tiennent !

On les dit épuisés, résignés, au bord de la démission et pourtant les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à vouloir quitter le métier. Ce qui les aide à garder le cap face à une institution maltraitante, ce sont leurs élèves ! GUILLEMETTE FAURE

Ils sont mal payés, mal considérés. Ils ont les parents sur le dos, des élèves qui font leurs devoirs sur ChatGPT, des ministres qui valsent. Et pourtant, ils tiennent !

S'il y a un indicateur sur lequel la France fait nettement mieux que les autres pays, c'est celui de l'intention de quitter l'enseignement : selon l'enquête internationale Talis («Teaching and learning international survey») de 2024, les profs français sont bien moins nombreux à vouloir raccrocher que ceux des autres pays (*lire p. 58*). Certaines mauvaises langues vous diront que c'est parce qu'ils n'en ont pas les moyens. Mais d'autres indicateurs témoignent de leur satisfaction. Neuf enseignants sur dix, par exemple, disent se sentir «*souvent heureux*» lorsqu'ils enseignent. Quant au soi-disant absentéisme de profs réputés démissionnaires, il s'avère identique à celui des métiers du privé, inférieur même à celui d'autres agents de la fonction publique. Peut-être est-ce parce qu'ils se montrent plus indispensables que leur absence se remarque plus !

Alors qu'est-ce qui les fait tenir ? Pourquoi nos 850 000 enseignants ne démissionnent-ils pas en masse ? Pourquoi ne deviennent-ils tous pas ébénistes ou coachs comme les diplômés d'école de commerce ? La réponse tient dans un cocktail complexe de motivations vocationnelles, de microgratifications, d'appuis collectifs et d'artisanat.

L'AMOUR DES ÉLÈVES

Tout d'abord, parce que le métier va mal, ils ne nous ont pas attendus pour se demander ce qui les faisait tenir. Ils se posent la question régulièrement et s'y sont même souvent déjà répondu. Une réponse semble s'imposer : le contact avec les élèves, bien sûr !

Enseignante spécialisée, actuellement coordinatrice Ulis (unité localisée pour l'inclusion scolaire) en collège, Claire Lommé admet se sentir «*un peu écrasée depuis deux ans*» et se demander ce qu'elle pourrait faire d'autre. «*Mais dès que j'imagine ne plus avoir d'élèves, ça me calme tout de suite !* s'exclame-t-elle. *Ce qui m'inspire, c'est chaque petit geste professionnel qui me montre qu'ils ont compris quelque chose de nouveau, que leur environnement leur est plus accessible. Ce qui donne envie de continuer, c'est la lumière qui s'allume dans un regard. Là, on a gagné sa journée !*» Elle se souvient du moment où sa dernière stagiaire a, pour la première fois, fait comprendre quelque chose à un élève. «*Elle en était bouleversée. Je me suis dit "elle, elle a rencontré le métier !"*»

«*C'est un métier où on ne peut pas s'empêcher d'aider*, constate David Sire, enseignant près de Nantes en cycle 3 (CM2). *Quand on se retrouve face aux élèves, on oublie tout le reste. Beaucoup d'enseignants arrivent à cloisonner leurs difficultés grâce à ce qu'ils vivent en classe.*»

PETITES VICTOIRES

Isabelle, professeure de gestion dans une grande ville industrielle du centre de la France, décrit un métier de «*petites victoires*». Un élève qui progresse, une classe qui se tranquillise, un projet qui marche. «*Chaque année, l'enseignant a une nouvelle classe. À la fin de l'année, il aura parmi ses élèves celui, par exemple, qui s'est mis à lire grâce auquel il pourra se dire qu'il a réussi quelque chose*», confirme Gabriel Perez, professeur de philosophie, syndicaliste et psychologue du travail, qui dresse pourtant un tableau sombrissime du moral des enseignants dans *On achève bien l'école. Empêcher les professeurs d'enseigner et les élèves d'apprendre* (Grasset, 2025).

© Catherine Delahaye/Getty Images

Professeure de français et latin dans la région Rhône-Alpes, Catherine a l'âge de la retraite depuis deux ans. Elle ne cesse pourtant de repousser son départ. «*J'aime enseigner, j'aime ce plaisir de voir progresser les élèves grâce à nous. J'ai eu des moments où je pouvais me sentir mal dans ma vie, mais retrouver mes élèves est toujours resté un vrai bonheur.*» Elle évoque le moment où ceux-ci sortent de classe et attendent qu'elle lève la tête pour lui dire au revoir. Tous les enseignants ne vivent pas cela, évidemment; elle s'estime chanceuse d'être dans le bon environnement, combinaison de taille de lycée, diversité de milieux, profils d'élèves et climat entre enseignants.

Le contact avec les élèves donne aussi le sentiment d'être en prise avec l'avenir. Sur le pouls des cours de récré, les profs savent bien avant les parents ce que signifient «hess», «guez» ou «flex». «*Je suis bien plus branchée que si je ne faisais pas ce métier*», affirme toujours Isabelle, professeure de gestion. Et cela ne se limite pas au vocabulaire. «*Les élèves ont toujours un train d'avance sur nous. Ils ont utilisé l'IA avant nous. Il faut réfléchir à comment l'exploiter, se demander s'il ne faut pas plus les interroger à l'oral si leurs écrits produits par IA n'ont plus d'intérêt… Toutes ces questions sur les innovations pédagogiques me boostent!*»

«CE N'EST PAS UN BULLSHIT JOB»

Les profs des disciplines principales se disent même facilement désolés pour ceux qui n'ont pas comme eux l'occasion d'établir des liens avec leurs élèves. «*Une prof de musique qui ne passe qu'une heure par semaine avec ses élèves et change de classe tout le temps n'a pas le même relationnel*», regrette Valérie, prof d'économie-gestion en lycée pro puis en BTS dans une métropole du sud de la France. Elle s'est reconvertie dans l'enseignement après une première carrière dans la grande distribution, et souligne l'exceptionnel sentiment de gratitude qu'offre le métier. «*J'ai très vite compris qu'il ne fallait rien attendre de l'administration, mais il y a une reconnaissance dingue de la part des élèves. Exprimée à la sortie d'un contrôle, cela ne signifie pas grand-chose. Mais quand des élèves me recontactent deux, trois ou même dix ans après pour me dire où ils sont, c'est génial!*»

Dans l'enquête Talis 2024, 94% des enseignants français jugent leur métier utile. Peu de professions peuvent en dire autant. «*Ce qui me meut, c'est la volonté viscérale d'être utile et de permettre à des jeunes gens, futurs citoyens, de grandir tout en respectant leur altérité*», dit encore Claire Lommé. «*On est utile pour faire avancer les personnes, c'est pas un* bullshit job *comme chef de produit, à vendre des produits dont personne n'a besoin*», note Nathalie, précisément ancienne cheffe de produit reconvertie dans l'enseignement à 35 ans.

Ils tiennent aussi grâce à la communauté à laquelle ils appartiennent, qui compense le manque de reconnaissance de l'institution. L'enquête Talis indique qu'en France, huit enseignants sur dix disent pouvoir compter les uns sur les autres au sein de leur établissement. Là aussi un chiffre en baisse et inférieur à la moyenne des autres pays, mais sans doute supérieur à d'autres professions. La salle des profs reste une microcommunauté et un refuge. Justement Claire Lommé en revient. «*J'ai trouvé une*



chouette ressource, je l'ai imprimée pour l'y accrocher. On ne sera pas forcément d'accord, mais ce sera productif.»
Certains profs regrettent que les corrections en ligne aient mis fin à l'époque où on corrigeait ensemble en salle des profs. Mais Internet a aussi créé de nouvelles sources d'échanges et de partages d'astuces. David Sire, professeur des écoles, s'y dit très sensible. Il avait déjà un blog, consulte ceux d'autres enseignants, vient de s'inscrire sur Bluesky. «*C'est un métier où on est seul. J'ai besoin de partager et d'échanger sur certains sujets.*»
C'est aussi, selon lui, ce qui explique que les profs «*tiennent*» parce qu'ils vivent parfois avec d'autres enseignants (il n'y a pas de statistique française sur le sujet, mais une étude américaine souligne une tendance marquée chez les hommes enseignants à être mariés à une autre personne du même métier). «*Ça peut être difficile pour quelqu'un qui n'est pas enseignant de voir son conjoint "encore en train de bosser" ou dans un tunnel… Nous, on peut échanger.*»
Enfin, il y a le paradoxe de l'autonomie. Parce que même si l'Éducation nationale et les ministres leur chargent la barque de nouvelles contraintes impossibles à tenir et sources de stress *(lire ci-dessous)*, même si les parents demandent des comptes, une fois la porte fermée, les enseignants sont seuls avec leur classe et reprennent la main. Malgré les réformes, ils gardent une relative liberté de construire leur classe, ses contenus et son rythme. «*On a des programmes mais on pilote*», résume Claire Lommé. «*Pendant l'année, je teste des choses et à la fin de l'année, je fais le bilan de ce qu'on a fait. Je demande à mes élèves : "Ça, à votre avis, on garde, on supprime ?"*», raconte Valérie, de son cours d'économie-gestion. «*Je fais ce que je veux en respectant les programmes*, assure aussi Catherine, enseignante dans un lycée de la région Rhône-Alpes. *Les injonctions de la direction pour que les moyennes du contrôle continu correspondent aux moyennes académiques, on les écoute d'une oreille et on fait ce qu'on veut.*»
«*La liberté pédagogique est un peu menacée, les évaluations sont contraignantes, mais on est quand même maître à bord avec un côté artisanal formidable*», s'enthousiasme aussi Jérémie Fontanieu, enseignant en sciences économiques et sociales au lycée Eugène-Delacroix, une grosse cité scolaire de Drancy en Seine-Saint-Denis. Il s'est rendu célèbre pour ses envois quotidiens de SMS aux parents pour stimuler les élèves. Le jour où nous nous parlons est aussi un jour de tempête de neige. «*Mais tous les élèves avec qui je devais réviser sont là parce que les familles sont au taquet grâce à la régularité de nos échanges. Dans la bulle qu'on arrive à créer, on se concentre sur ce qui dépend de nous et cela fait oublier le reste.*»
Il est aussi frappé par le nombre de voyages et sorties qu'organisent ses collègues, «*cela ajoute de l'exceptionnel et lutte contre le sentiment d'impuissance*». Des «*petites étincelles qui poussent à dire "ça vaut le coup"*».

QUALITÉ DE VIE

Et puis bien sûr, il y a la qualité de vie grâce aux respirations qu'offrent les vacances scolaires, voire des stages pour certaines classes. «*Ceux qui n'ont exercé que ce métier ne peuvent pas se rendre compte…*», lâche Valérie. Les recherches de Léa Chabanel-Khalik, docteure en sciences de l'éducation, ont souligné à quel point le travail des enseignants ne s'arrêtait pas au temps passé en classe. «*Mais paradoxalement*, note-t-elle, *l'image du métier comme permettant de concilier vie professionnelle et personnelle est tellement forte que lorsque des femmes enseignantes n'y parviennent pas, au lieu de se rendre compte que c'est à cause du temps de préparation exigé, elles réessaient en pensant qu'elles vont y arriver en s'organisant mieux et en pensant qu'elles n'ont pas été assez efficaces.*»
Léa Chabanel-Khalik rappelle aussi qu'il y a plein de façons d'être enseignant et qu'il est difficile de généraliser. Cela explique probablement qu'aucune personne interrogée n'a voulu parler au nom de la profession, consciente que le métier n'est pas le même selon les heures d'enseignement, l'emploi du temps, l'établissement, le contexte social, le profil des élèves. «*Ma belle-sœur qui exerce dans un environnement difficile part au travail la boule au ventre*», admet une enseignante. Pour d'autres, cette variété est aussi une richesse du métier. «*J'ai enseigné en prison, en milieu hospitalier, en centre de désintox, au collège, au lycée, à la fac…*», note Claire Lommé, à présent coordinatrice Ulis dans un lycée. «*Ce serait à refaire, je referais la même chose !*»
Et pourtant, elle admet ne pas bien voir «*ce qui peut pousser à devenir enseignant aujourd'hui*». Lien avec les élèves, petites victoires, entraide, autonomie et système D… Les sources d'énergie ne manquent pas. Mais il semble en manquer une essentielle au tableau : l'Éducation nationale. Cela contribue à l'étrange impression que les enseignants tiennent plutôt malgré l'institution que grâce à elle, que le système ne tient que parce que les enseignants tiennent. ●

Des profs heureux mais dévalorisés

Dans l'enquête internationale Talis («Teaching and learning international survey») de 2024, la proportion d'enseignants français satisfaits de leur travail est de 79 %, la moins élevée des 55 pays participant à l'enquête à l'exception du Japon.
Nos enseignants se sentent nettement moins valorisés que dans la moyenne des pays de l'OCDE, que ce soit par les élèves (55 % contre 71 %), les parents (45 % contre 65 %) ou la société dans son ensemble (4 %!… contre 22 %).
En France, les sources de stress les plus fréquemment citées sont l'adaptation aux exigences changeantes des autorités, à 62 %, soit vingt points de plus que la moyenne de l'OCDE.
Mais seuls 14 % des enseignants de moins de 30 ans en France ont l'intention de changer de métier dans les cinq ans, bien en deçà de la moyenne dans les 55 pays interrogés.
Quant à l'absentéisme, un rapport de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP) de 2023 montrait qu'il était chez les enseignants le même que dans le privé (5,5 %) et inférieur à celui des agents de la fonction publique hospitalière ou des agents de la fonction publique territoriale (8 %). ● **M.R.**

Individualiser, non. Personnaliser, oui !

Créer un enseignement sur mesure, un rêve inaccessible ? Si les diverses tentatives ont échoué, il existe néanmoins de bonnes pratiques pédagogiques face à la variété des difficultés scolaires. SYLVAIN CONNAC

En France, au début de chaque année, le ministère de l'Éducation nationale rappelle la nécessité de « *ne laisser aucun élève sur le bord du chemin* ». Parce qu'une classe réunit des élèves tous différents, enseigner demande par nature un effort constant d'adaptation. Longtemps, le défi a consisté à instruire les mêmes savoirs à un groupe hétérogène, en tenant principalement compte de deux facteurs : les origines socioculturelles et les performances scolaires. Les enfants en situation de handicap relevaient alors essentiellement de l'éducation spécialisée.

Depuis la loi de 2005, ces élèves doivent pouvoir être scolarisés en milieu ordinaire, moyennant des aménagements et des moyens supplémentaires. Parallèlement, on observe ces dernières années une forte augmentation de la détection des troubles cognitifs (troubles « dys », TDAH, HPI, etc.) qui s'accompagne fréquemment de dispositifs pédagogiques personnalisés. Confrontés à la nécessité d'adapter leurs pratiques aux spécificités de chaque élève avec une pression accrue sur les résultats, de nombreux enseignants expriment aujourd'hui leurs difficultés.

LES LIMITES DU SUR MESURE

C'est pour répondre à cette gestion de la diversité qu'une série de pédagogies se sont développées autour de la notion d'individualisation. Partant d'une intention louable – reconnaître la singularité de chaque élève –, elles ambitionnaient de proposer un enseignement « sur mesure », dans lequel chacun suivrait un parcours individualisé, sur la base de consignes adaptées.

Helen Parkhurst fut une des premières à tenter cette aventure au début du 20e siècle, à l'école Dalton de New York avec une organisation qui s'apparente aujourd'hui à ce qu'on appelle des plans de travail individuels. À l'image du fonctionnement des usines Ford, les enfants recevaient en début de journée une liste d'ateliers à réaliser dans la journée, avec pour objectif de progresser à leur rythme. À partir des années 1960, ces principes ont trouvé un nouvel essor avec la pédagogie assistée par ordinateur : face à un écran, chaque élève avance à travers une série de consignes individuelles, jalonnées de renforcements positifs (récompenses) et négatifs (retours en arrière). Ce fonctionnement se retrouve encore aujourd'hui à travers de nombreuses applications éducatives fondées sur des systèmes de points et de récompenses.

Si de prime abord, l'idée d'adapter les contenus aux spécificités de chacun semble pleine de bon sens, les recherches en sciences de l'éducation en soulignent pourtant les limites. Guy Avanzini (1), pionnier du champ, a ainsi comparé les performances de plusieurs milliers d'élèves, certains travaillant exclusivement de manière individualisée, d'autres suivant un enseignement uniforme. Alors qu'on s'attendait à voir les premiers surnager, ce sont les seconds, habitués des cours magistraux, qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests d'évaluation, les premiers se trouvant démunis face à la moindre difficulté.

Dans le même esprit, le sociologue suisse Philippe Perrenoud (*Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 2018) a montré que les pratiques d'individualisation alourdissent considérablement la charge de travail des enseignants, notamment en matière d'évaluation, au détriment du temps consacré à l'enseignement. Greta Pelgrims (2), professeure associée à l'université de Genève, souligne quant à elle que ces dispositifs favorisent la dispersion des élèves et le morcèlement des activités au détriment de la construction d'apprentissages solides. En isolant les élèves les uns des autres, l'individualisation fragilise les relations sociales, l'appartenance au groupe classe et la confiance en soi.

C'est sur la base de ces constats qu'a émergé dans les années 1970 en France, au moment de l'instauration du collège unique (1975),

Sylvain Connac est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. Il travaille avec de nombreuses équipes pédagogiques, de l'école maternelle au lycée.

la notion de différenciation pédagogique. L'objectif était d'élever le niveau scolaire de tous les élèves et de lutter contre le développement des inégalités sociales par l'école. Cette approche a notamment donné lieu à deux grandes formes d'organisation des cours et de la classe : la différenciation successive, qui consiste à varier outils, supports et situations d'apprentissage, et la différenciation simultanée, fondée sur des ateliers qui accueillent alternativement l'ensemble des élèves.

Un demi-siècle plus tard, alors que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves devient une priorité politique, le bilan apparaît très mitigé. Dans une conférence de consensus publiée en 2017, le Conseil national de l'évaluation scolaire (CNESco) a mis en évidence les effets ségrégatifs des pratiques de différenciation : non seulement elles tendent à creuser les écarts entre les élèves, mais elles contribuent aussi à un abaissement du niveau global.

Trois facteurs principaux sont avancés. Pour rendre les consignes accessibles aux élèves les plus fragiles, les exigences scolaires ont parfois été revues à la baisse. Ensuite, la constitution des groupes de niveau peut décourager les élèves les plus faibles et accroître la pression sur les plus performants. Enfin, l'externalisation de l'aide – sous forme de soutien souvent individualisé hors de la classe ou de l'école – tend à stigmatiser et démoraliser les élèves concernés et à accentuer les écarts avec le reste de la classe, alors en mesure d'accélérer le rythme.

Comment, dès lors, gérer l'hétérogénéité des élèves sans renoncer à l'ambition scolaire ? Deux pistes se dégagent aujourd'hui : les pédagogies de l'accessibilité et les pédagogies personnalisantes, qui peuvent être mises en œuvre conjointement.

LES PÉDAGOGIES DE L'ACCESSIBILITÉ

Les pédagogies de l'accessibilité reposent sur une « conception universelle de l'apprentissage ». Plutôt que d'attendre l'apparition de difficultés, elles visent à anticiper les obstacles potentiels et armer les élèves pour les surmonter. Un peu comme si on construisait une rampe d'accès pour entrer dans un bâtiment qui ne disposait jusqu'ici que d'un escalier…

À rebours d'une approche qui définit les élèves par leurs troubles ou leurs manques, cette vision insiste avant tout sur ce qu'ils sont en mesure d'effectuer dans des situations les moins incapacitantes possibles, tous les élèves étant capables de progresser.

Concrètement, la classe (ou le cours) est organisée de manière flexible, sans rogner sur les exigences scolaires. L'idée est d'offrir à l'élève plusieurs chemins d'apprentissage différents. Les consignes peuvent être proposées sous différentes formes (orale, écrite, manuelle), les modalités de travail varier (individuelles, collectives, accompagnées), et l'évaluation montrer les acquis par des productions diverses : textes, cartes mentales, exposés, projets ou présentations orales, dessins…

Le rôle de l'enseignant consiste à accompagner les élèves vers les savoirs en clarifiant les objectifs, et les aidants à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Les élèves, de leur côté, développent des compétences d'autorégulation, en apprenant à maintenir leur attention et à persévérer **(3)**.

Les pédagogies personnalisantes ont aussi le vent en poupe. À ne pas confondre avec l'individualisation des enseignements, elles envisagent l'hétérogénéité non comme un obstacle, mais comme une richesse et cherchent à articuler une prise en compte des singularités et des dynamiques collectives. Inspirées notamment par Aristote, Emmanuel Mounier ou Paul Ricœur, elles reposent sur l'idée que les individus se construisent à travers les relations et les engagements sociaux. Philippe Meirieu, professeur émérite à l'université Lumière-Lyon 2, insiste ainsi sur la nécessité d'articuler l'individu et le groupe dans toute démarche éducative.

Sur le terrain, ces pédagogies combinent trois grandes préoccupations. Elles accordent d'abord une place centrale aux temps collectifs. Laurent Lescouarch, associé à l'université de Caen-Normandie, souligne la nécessité d'étayages, des moments de transmission de savoirs inaccessibles en dehors de l'école, à travers par exemple la lecture d'œuvres, le visionnage de films, ou la fréquentation de lieux culturels.

Bruno Robbes, professeur à Cergy Paris Université, insiste quant à lui sur l'importance de construire en classe une autorité éducative propice à une réelle discipline de travail. Les conseils coopératifs d'élèves sont un moyen d'y parvenir. Dans ces réunions démocratiques, chacun (élève ou adulte) contribue à la prise de décision pour tenter de régler les problèmes communs, avec l'idée de faire de la classe un espace sécurisant et propice aux apprentissages.

Ces pédagogies valorisent aussi les espaces d'individualisation, qui permettent aux élèves de s'entraîner pour mieux mémoriser les savoirs scolaires. À travers les plans de travail **(4)**, par exemple, chacun dispose d'une série de tâches à réaliser en autonomie et à son rythme avec l'aide de ressources (sous forme de fiches ou de supports numériques), en choisissant sa manière de travailler.

Les pédagogies personnalisantes s'appuient enfin sur la coopération entre élèves : travail en groupe, projets collectifs, conseils coopératifs, etc. Autant de dispositifs favorisant l'entraide, la créativité, le renforcement des savoirs disciplinaires et les compétences psychosociales, comme savoir écouter les autres, construire du consensus ou gérer sa colère.

Ces exemples montrent que les enseignants disposent de solutions variées face à l'hétérogénéité. Mais elles ne se diffuseront pas d'un coup de baguette magique. De la formation pédagogique, du volontarisme politique, des ressources matérielles et du temps seront nécessaires : il faudrait en moyenne deux ans pour transformer les postures professionnelles. ●

(1) Guy Avanzini, « Pourquoi l'individualisation ? », dans *Individualiser les parcours de formation*, actes du colloque AECSE, 1992.

(2) Greta Pelgrims, « Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations », *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, n° 86, 2019/2.

(3) Laurent Cosnefroy, « Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation », *Revue française de pédagogie*, n° 170, 2010/1.

(4) Andreea Capitanescu Benetti, Sylvain Connac et Laurent Lescouarch, *Mettre en place un plan de travail en classe. Faire progresser les élèves de la maternelle à l'université,* ESF Sciences Humaines, 2024.

Les élèves, tous des cas particuliers ?

La catégorie d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » (EBEP) s'est imposée dans le paysage scolaire français au tournant des années 2000. Diffusée par les instances internationales (Unesco, OCDE, Onu), la notion concerne surtout, à l'origine, les élèves en situation de handicap. Mais son champ s'est rapidement élargi. Elle regroupe aujourd'hui des réalités très diverses : troubles des apprentissages (dyslexie, dyspraxie, TDAH), troubles du spectre autistique, maladies chroniques, souffrances psychiques ; élèves allophones, à haut potentiel intellectuel ou scolarisés à domicile…
Ce qui rassemble ces élèves, c'est le besoin besoin d'aménagements scolaires.
On ne peut comprendre les enjeux de cette catégorie sans rappeler d'où elle vient : du Royaume-Uni, où les « *special educational needs* » ont été officiellement reconnus dès 1981. Or, ce modèle s'est construit différemment du modèle français. Il repose sur une conception pragmatique de l'éducation : ce qui compte, ce n'est pas tant l'offre scolaire que la capacité effective de chaque élève à apprendre, participer, réussir. Ce n'est pas aux élèves de s'adapter à l'école, mais à l'école de s'adapter à chaque élève.
L'école britannique est en outre marquée par une culture de la procédure : il convient de formaliser des aides, contractualiser avec les familles, évaluer l'efficacité. L'école française, elle, s'est construite sur un autre modèle, celui de l'universalisme républicain. Elle vise à instituer un cadre commun, supposé émancipateur précisément parce qu'il est le même pour tous.
L'irruption, puis l'extension de la catégorie des « besoins éducatifs particuliers » viennent infléchir cette philosophie, car elle introduit une logique de cas. Beaucoup considèrent qu'elle ouvre la voie à une école plus juste, plus attentive aux difficultés réelles des élèves. Mais elle fragilise l'idée d'un « commun scolaire », en multipliant les statuts et les exceptions. Dans les classes, cette tension se traduit très concrètement. Les enseignants doivent jongler avec les supports et les dispositifs : PAI (projet d'accueil individualisé), PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) ; PAP (plan d'accompagnement personnalisé), ou encore PPS (projet personnalisé de scolarisation).
La relation entre l'école et les familles s'en trouve aussi reconfigurée. Les parents deviennent des partenaires, porteurs de diagnostics, de solutions et parfois d'injonctions. Cette évolution peut aboutir à des formes inédites de judiciarisation du lien éducatif.
Le métier d'enseignants est enrichi, mais parfois au prix d'un sentiment d'épuisement : « *Autrefois, je faisais classe à un groupe de 25 élèves ; aujourd'hui, je dois m'adapter à 25 cas particuliers*, confie Sylvie, une professeure expérimentée. *C'est beaucoup plus fatigant !* » ● **HÉLOÏSE LHÉRÉTÉ**



© Catherine Delahaye/Getty Images

Rythmes scolaires, l'impossible réforme ?

Les journées de classe à rallonge vont à l'encontre des besoins naturels des enfants. Pourtant, depuis un demi-siècle, beaucoup ont tenté de repenser cette organisation. Tous se sont cassé les dents.

LAURENT FRAJERMAN

Existe-t-il des rythmes naturels de l'enfant qui devraient commander l'organisation scolaire ? Et si c'est le cas, comment réaménager le temps scolaire sans perturber le temps de travail des adultes ? Marronnier de l'actualité éducative, la question des rythmes scolaires a resurgi en 2025 avec la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant, organisée à la demande de François Bayrou, alors Premier ministre.

En effet, s'« *il n'existe pas de modèle universel pour structurer le temps d'enseignement scolaire* », la France concentre néanmoins un nombre élevé d'heures sur un nombre réduit de semaines annuelles, ce qui « *peut poser des problèmes aux élèves qui ont des difficultés scolaires* », relève l'OCDE **(1)**.

Longtemps centrée sur l'école primaire et les relations entre enseignants et acteurs de l'accueil périscolaire, la discussion porte désormais sur le collège et le lycée, où une réforme toucherait surtout l'organisation des cours. Cette évolution du débat questionne l'absence de distinction entre enfants et adolescents, malgré des réalités développementale et scolaire profondément différentes.

L'organisation actuelle des rythmes scolaires reste fortement inspirée du calendrier liturgique médiéval. Longtemps, les élèves ont été soumis à des cadences qui sembleraient aujourd'hui inhumaines : en 1840, certains élèves du secondaire enduraient plus de cinquante heures de cours hebdomadaires ; entre 1887 et 1938, les écoliers recevaient 1320 heures de classe par an, contre 860 aujourd'hui… Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du 20e siècle que chronobiologistes et pédagogues ont mis à l'agenda la question de l'adaptation aux besoins physiologiques de l'enfant **(2)**.

Il est vite apparu que cette réflexion affectait de nombreux acteurs, aux intérêts parfois contradictoires : économiques (notamment l'industrie du tourisme), parentaux (comment s'organiser pour garder les enfants ?) et professionnels (quelle évolution du temps de travail des personnels ?). D'autant que de nouveaux acteurs ont investi le champ éducatif. Dès 1960, l'Association des maires de France (AMF) prônait une articulation des temps scolaire et périscolaire. En 1982, elle adoptait la notion d'« *espace global éducatif* », anticipant la réforme « Peillon » de 2013. En étalant la semaine de classe non plus sur quatre jours mais sur quatre jours et demi, la réforme permettait de raccourcir la journée de travail, au profit d'activités périscolaires (TAP) organisées par les mairies.

Mais en créant des conflits de territoire, elle a accentué les tensions entre les différentes catégories de professionnels – enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) ou animateurs. Pour les éviter, il aurait fallu s'engager au niveau local dans une coconstruction ; un processus long, coûteux et au final aléatoire.

Pourtant, Vincent Peillon semblait avoir réuni un solide consensus autour de son projet. En 2012, la moitié des professeurs des écoles consultés par le SNUipp-FSU, syndicat majoritaire du premier degré, souhaitaient la réforme. La plupart des organisations syndicales en approuvaient le principe tout en rejetant l'absence de compensation salariale pour la perte de temps libre. Mais dès 2013, une vague de grèves a révélé le caractère inflammable du sujet. Et en 2017, 87 % des enseignants interrogés

Professeur agrégé d'histoire en lycée, **Laurent Frajerman** est chercheur associé en sciences de l'éducation au Centre de recherche sur les liens sociaux (Cerlis). Dans le cadre de son habilitation à diriger des recherches (HDR), il vient de réaliser une recherche sur le thème « Enseigner, s'adapter, s'engager : socio-histoire du corps enseignant à l'épreuve des politiques éducatives ».

par l'Ifop disaient vouloir «*supprimer ou assouplir*» la réforme. Lorsque Jean-Michel Blanquer l'a rendue optionnelle, près de neuf communes sur dix sont revenues à la semaine de quatre jours. Paradoxalement, Paris, bastion de la mobilisation enseignante contre la réforme, l'applique encore aujourd'hui, ce qui montre que les enseignants n'étaient pas les seuls opposants.

Dès novembre 2013, plus de la moitié des Français (54 %) souhaitaient en effet son abandon (sondage CSA). Plus des deux tiers des familles «*doutent que la nouvelle organisation favorise les apprentissages et craignent qu'elle n'accroisse la fatigue des enfants*», notait la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation (Depp), en 2017.

La réforme a ainsi buté sur le manque de résultat visible et le mécontentement des familles. Ce qui aurait pu constituer un simple ressenti fut en effet confirmé par les études ministérielles, qui concluaient à l'impossibilité d'«*établir des écarts importants*» **(3)** de niveau scolaire selon le type d'organisation du temps scolaire. Par ailleurs, aucune méthode n'a permis d'objectiver la fatigue des élèves.

CONTROVERSE SUR LA FATIGUE

Sujet central sur les rythmes scolaires, la fatigue est multifactorielle : elle peut être physique comme psychologique, résultant d'un manque de sens des activités scolaires. La sociologue Anne Barrère a montré dans *L'éducation buissonnière* (Armand Colin, 2011) combien certains jeunes peuvent se désinvestir en classe tout en pratiquant des activités à haute intensité hors de l'école (jeux vidéo pendant des heures, par exemple). «*Ce n'est pas parce que la fatigue se manifeste lors de tâches scolaires qu'elle est provoquée principalement par le travail scolaire*», notait déjà l'Inspection générale en 2000. La fatigue accrue des enfants, du fait de la réforme Peillon «*a probablement des causes multiples*», ajoutait-elle en 2015, reconnaissant implicitement que faire venir un jour de plus à l'école ne repose pas les enfants, même pour des activités ludiques **(4)**.

La question des rythmes de l'enfant ressuscite la vieille querelle entre nature et culture. Si le chronobiologiste François Testu reconnaît dans son ouvrage *Rythmes de vie et rythmes scolaires* (Masson, 2008) la dimension politique des aménagements du temps scolaire, il plaide pour qu'ils soient fondés avant tout sur les besoins naturels de l'enfant. Les sociologues Daniel Frandji et Renaud Morel dénoncent au contraire «*une forme de médicalisation des problèmes scolaires*» conduisant à «*un progressif étouffement des travaux des sciences sociales*» **(5)** qui relativisent le facteur biologique. Dans son livre *Temps de l'enfant, rythmes scolaires : vraies questions et faux débats* (Fondation Gabriel Péri, 2025), le sociologue Stéphane Bonnéry cite l'exemple des élèves favorisés qui ont des loisirs potentiellement plus fatigants, mais

© Mypurgatoryyears/Getty Images

réussissent mieux à l'école. Et cite Célestin Freinet : «*Lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas.*» Ces réserves n'empêchent pas de rechercher une meilleure synchronisation entre les divers temps de l'élève.

Les enquêtes HBSC et EnCLASS offrent un socle factuel solide sur la question du sommeil. À l'adolescence, les jeunes manifestent une préférence croissante pour des activités vespérales, accentuant l'écart entre les horaires imposés en semaine et les horaires spontanés du week-end. Une méta-analyse **(6)** a mis en évidence une diminution constante de la durée du sommeil chez les enfants au cours des cent dernières années. Les adolescents conservent des besoins élevés (8,5 à 9 heures) mais dorment nettement moins en raison des horaires scolaires précoces et de l'usage des écrans. Il en résulte une somnolence diurne et des difficultés attentionnelles **(7)**. De nombreux professeurs s'alarment de la recrudescence d'élèves qui s'endorment en classe.

LA CONVENTION CITOYENNE : DES PROPOSITIONS UTOPIQUES ?

L'absence de consensus sur le diagnostic et le précédent de l'échec de la réforme de 2013 rendaient la tâche de la Convention citoyenne particulièrement ardue. Dans *Libération* du 20 décembre 2025, ses partisans ne cachaient d'ailleurs pas leur inquiétude face au «*risque de l'enlisement*». Le projet se heurte en effet à l'hostilité des enseignants, des risques sur la qualité de l'enseignement et un certain manque de réalisme.

Jean-Paul Delahaye, ancien directeur général de l'enseignement scolaire et architecte de la réforme Peillon, avait mis en garde la Convention contre le risque de déstabiliser des enseignants qui «*vont très mal*», excédés notamment par l'accumulation de réformes. Il a été peu entendu. De même, quasi écartés de la Convention, les syndicats ont rejeté ses conclusions, avec une hostilité inédite sur un thème autrefois consensuel. Le SE-Unsa, pourtant modéré, estime que «*la quasi-totalité des mesures nécessite une évaluation d'impact sur les personnels*» et refuse «*d'envisager des transformations de cette ampleur*» sans de fortes compensations.

À titre d'exemple, réduire la durée des cours de 55 à 45 minutes augmenterait la charge de travail des professeurs et serait vécu comme une remise en cause de leur professionnalisme : ne sont-ils pas capables de moduler l'intensité de leurs séquences pour éviter que le décrochage des élèves ?

Mais l'aspect le plus polémique de la proposition de la Convention concerne la diminution du volume horaire. Depuis longtemps, les défenseurs du statu quo présentent la question des rythmes comme un paravent à des économies financières. Le temps scolaire a déjà été réduit ces dernières années, alors même que la France recule dans les évaluations internationales. En proposant de ramener la semaine à 24,5 heures de cours, la Convention ferait perdre 1 h 30 hebdomadaire aux collégiens, et jusqu'à 3 heures 30 en première, sans compter les options.

Paradoxalement, ce projet légitimé par les sciences naturelles s'en éloigne sous l'influence de représentations bien ancrées.

La Convention recommande, sur le modèle allemand, un emploi du temps centré sur les apprentissages théoriques le matin et pratiques l'après-midi. Or, le consensus entre chronobiologistes identifie deux pics de concentration : en milieu de matinée et en fin d'après-midi. Ce projet émane de citoyens volontaires et tirés au sort, qui n'ont pas bénéficié en amont de l'expertise du ministère. Les obstacles matériels, déjà rencontrés par des réformes conçues par des connaisseurs du système, n'en sont ici que plus importants. Les équipements – gymnases, salles de musique – ne peuvent être utilisés uniquement l'après-midi sans générer un gâchis considérable, avec une saturation sur des créneaux restreints. Par ailleurs, cette organisation est incompatible avec la réforme du lycée portée par Jean-Michel Blanquer, qui, en diversifiant les parcours, a accru la pression sur les emplois du temps. La Convention n'a pourtant pas proposé d'y renoncer.

VERS UNE NOUVELLE DIMINUTION DU TEMPS SCOLAIRE ?

Au fond, cette controverse n'est qu'une facette d'un enjeu plus large : la dissociation entre les modes de vie imposés par la société et le fonctionnement du corps. La question revient régulièrement, car elle traduit une aspiration à un système éducatif plus favorable à l'épanouissement des élèves, et légitime les revendications d'acteurs périphériques du système éducatif (parents d'élèves, animateurs, collectivités locales, etc.).

En proposant un contre-modèle éducatif, la Convention espérait dépasser les écueils qui avaient fait échouer la réforme Peillon et s'appuyer sur le sentiment d'urgence liée à la vulnérabilité de l'enfance. Pourtant, rien n'avancera tant qu'un équilibre ne sera pas trouvé entre les besoins physiologiques et la nécessaire transmission des connaissances.

Réformer les rythmes scolaires, entendue comme une refonte totale du système éducatif à partir de ce seul objectif, relève sans doute de l'impossible. En France, l'école évolue en permanence mais rarement par rupture. Des aménagements plus modestes restent en revanche envisageables et pourraient produire des effets significatifs : le respect d'une pause méridienne d'une heure et demie, et, dans le second degré, un début des cours à 9 h. Même ces mesures auraient des implications importantes, à commencer par la remise en cause de la réforme du lycée.

La clé du succès réside dans la capacité à concilier trois principes : proposer des mesures concrètes, associer l'ensemble des acteurs concernés sans exclure les enseignants, et éviter toute impression de diminution d'enseignement. Avouons que la voie est étroite. ●

(1) OCDE, Indicateurs de l'éducation à la loupe, n° 86, 2025.

(2) Paul Gerbod, «Les rythmes scolaires en France», Bibliothèque de l'école des chartes, t. 157-2, 1999.

(3) Depp, Note d'information n° 207.

(4) Inspection générale, «Efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires», rapport n° 2015-042.

(5) Daniel Frandji et Renaud Morel, «La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux, Paris», Cnesco, 2018.

(6) Lisa Matricciani *et al.*, «In search of lost sleep: Secular trends in the sleep time of school-aged children and adolescents», *Sleep Medicine Reviews*, vol. 16, n° 3, 2012.

(7) Valeria Bacaro *et al.*, «The Association between Sleep Patterns, Educational Identity, and School Performance in Adolescents», *Brain Sciences*, vol. 13, n° 2, 2023.

La fin d'un cycle

Amorcée dans les années 1960, la démocratisation de l'école française a entraîné de nouvelles attentes… souvent frustrées. Mais les germes sont déjà là pour une refondation. Et l'on peut rêver, pour demain, d'une école faisant plus de place au plaisir et à la coopération. FRANÇOIS DUBET

Il n'est pas nécessaire d'être décliniste et d'idéaliser l'école de la République de naguère pour voir que l'école française est parvenue au terme d'une longue mutation. La massification scolaire amorcée au début des années 1960, d'une part, et le déclin de la vieille autorité scolaire, d'autre part, ont ouvert l'école à de nouveaux élèves, à de nouvelles demandes de justice, d'efficacité et de prise en charge d'un ensemble de problèmes que la vieille école pouvait ignorer. Les succès sont peu contestables, mais les crises et les difficultés se sont accrues, la confiance se perd, les enseignants sont épuisés, parfois découragés. À force de trop attendre de l'école, elle ne peut que décevoir.

LA MASSIFICATION ET L'EMPRISE SCOLAIRE

L'école de la massification est moins inégalitaire et souvent plus efficace que l'était celle d'hier quand moins de 10 % des jeunes obtenaient le baccalauréat. L'ouverture du lycée et de l'enseignement supérieur à un nombre croissant de jeunes depuis une soixantaine d'années peut être tenue pour un succès de l'égalité d'accès aux études longues longtemps réservées aux héritiers et à quelques boursiers. Mais la réduction du nombre de décrocheurs et l'élargissement de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur ne peuvent être confondus avec l'égalité des chances. En s'élargissant, le système scolaire s'est hiérarchisé à l'infini. Tous les établissements, toutes les formations et tous les diplômes ne se valent pas ; le genre et l'origine sociale des élèves continuent à déterminer leurs parcours scolaires.

La massification scolaire, largement positive quand on compare l'école des années 1960 à celle d'aujourd'hui, a entraîné de profonds changements qui bouleversent l'école et la mettent sous pression. Alors que, longtemps, le diplôme ne jouait pas un rôle décisif dans l'accès à l'emploi de la majorité des individus, agriculteurs et ouvriers notamment, aujourd'hui l'emprise des diplômes sur les parcours professionnels est quasiment hégémonique. Hors du diplôme point de salut ! Cette emprise accentue la concurrence des formations, mais aussi celle des familles qui font tout leur possible, quand elles le peuvent, pour que leurs enfants aient les meilleurs parcours. Choix des établissements, choix des formations, choix du privé, éducation familiale centrée sur la réussite se conjuguent et engendrent des inégalités d'autant plus fortes qu'elles procèdent des stratégies des acteurs. La promesse de l'égalité des chances s'éloigne en même temps que se renforce l'emprise scolaire.

Dans un système fortement hiérarchisé où tous les élèves sont plus ou moins concurrents, toutes les performances font des différences décisives et, dès lors, tout compte. Alors que le bachotage est rituellement critiqué, il n'a pas cessé de se renforcer avec la multiplication des contrôles et des évaluations. Confronté à Parcousup et à toutes les orientations possibles, chaque élève présente un dossier où s'agrègent les notes et les appréciations accumulées au fil des ans. Encore adolescent, l'élève doit formuler des projets scolaires et professionnels qui accentuent considérablement le stress des élèves et de leur famille. Cette tension pèse aussi sur les enseignants dont les jugements décisifs sont soumis au regard attentif et plus ou moins bienveillant des parents.

Non seulement l'emprise des diplômes exerce une pression sur l'expérience des élèves et des enseignants, mais elle pose la question de l'efficacité des formations scolaires. Les plus sélectives et les plus professionnelles amorcent une entrée dans le monde du travail, mais pour bien des formations, le lien entre le diplôme et l'emploi est plus relâché et plus paradoxal. Il est relâché quand les compétences académiques sont éloignées des compétences professionnelles ; ainsi, un étudiant sur deux ayant une licence générale aura une activité professionnelle sans lien direct avec sa formation. Plus encore, le lien est paradoxal avec l'inflation des diplômes : ceux-ci sont de plus en plus indispensables, mais ils sont de moins en moins rentables puisqu'il en faut de plus en plus pour accéder au même emploi que vingt ans plus tôt. Ce mécanisme provoque une peur du déclassement continue et une déception scolaire croissante, comme si l'école ne tenait pas ses promesses, mais comme si on ne pouvait pas y échapper.



L'école de la république a été pensée et organisée comme un sanctuaire à l'abri des désordres et des passions du monde.

L'école de la République a été pensée et organisée comme un sanctuaire à l'abri des désordres et des passions du monde. Les maîtres, surtout les instituteurs, tenaient leur autorité d'une institution incarnant les valeurs « sacrées » de la République, de la nation, de la raison… Cette école séparait les sexes comme elle séparait les classes sociales et ni les parents ni les acteurs économiques ne se mêlaient de ses affaires. Plus encore, l'école de la République distinguait les élèves, êtres de raison, des enfants et des adolescents, êtres de « passion » dont les familles avaient la responsabilité. L'école éduque en instruisant, les familles éduquent en fonction de leurs traditions religieuses ou non. La laïcité reposait sur ce clivage et, souvent, cette école se défaisait rapidement des élèves « à problèmes » et des cancres.

Depuis quelques décennies déjà, cette conception de l'éducation ne tient plus : l'élève est aussi un enfant singulier ayant une personnalité et des besoins singuliers. Avec la massification et la mixité, l'adolescence et la jeunesse sont entrées au collège et au lycée où cohabitent plus ou moins paisiblement la vie scolaire et la vie juvénile. Enfin, l'école n'a plus le monopole de la culture quand tous les élèves passent plus de temps devant leurs écrans que devant le tableau noir.

Progressivement, le métier d'enseignant est bouleversé. Chaque enseignant doit construire lui-même sa propre autorité. Parfois, il doit se justifier devant les élèves et leurs parents. Il doit être efficace et « motiver » les élèves, tenir compte de leur singularité et de leurs projets. Avec l'école inclusive, il s'adresse à des élèves que l'école ignorait. Il ne suffit plus de faire la classe pour que la classe se fasse, surtout quand les enseignants travaillent avec des élèves défavorisés et tenus pour « difficiles ». L'enseignant est, à la fois, pédagogue, éducateur, psychologue, animateur, conseiller d'orientation… Son métier s'est élargi tout en étant moins protégé par une institution perçue comme étant de plus en plus bureaucratique. Les sondages nous apprennent que les enseignants se sentent souvent méprisés par les parents, les médias, l'administration et, parfois, les élèves. Plus démocratique et plus ouverte, l'école républicaine est tombée de son piédestal.

De la même manière que l'école est soumise à une exigence croissante d'efficacité, il lui faut répondre à une multitude de

© Vincent Leloup/Divergence

demandes éducatives. Les «éducations à» l'écologie, la laïcité, la bienveillance, l'hygiène alimentaire, l'égalité, la vie affective… se sont multipliées, sans que décline le poids des programmes et des contrôles. On comprend pourquoi, en France et dans bien des pays comparables, le métier d'enseignant attire moins que quand l'école ne devait pas tout faire.

L'école semble emportée par un sentiment de crise continue. Plus on attend d'elle, plus elle déçoit et plus la confiance se perd. On ne parle de l'école que pour dire ce qui ne va pas et le développement des comparaisons internationales contribue au pessimisme ambiant ; l'école française n'est plus «la meilleure du monde» comme on l'a longtemps cru.

LE PARADOXE FRANÇAIS

S'il est une singularité scolaire française tenant à l'héritage de l'école républicaine, c'est sans doute sa vocation de salut. Tout se passe comme si l'école devait, à elle seule, sauver la société. Elle doit établir l'égalité des chances tout en formant des citoyens vertueux et des individus émancipés et critiques. Elle doit former des travailleurs efficaces et trouvant leur place grâce à l'adéquation des diplômes et des emplois. Elle doit défendre la laïcité et développer la tolérance et la reconnaissance des minorités. Elle doit s'intéresser à chaque élève, créer une culture commune et résoudre les problèmes sociaux.

Soumise à de telles attentes, l'école déçoit d'autant plus qu'elle est toujours réformée tout en semblant incapable de se transformer. Le bachotage reste la règle. Les programmes demeurent fixés sur la formation des élites et les disciplines ne communiquent guère entre elles. Le mode de production des élites semble intangible et définit la norme à partir de laquelle tous les élèves sont triés et classés. Sans les convictions, le dévouement et l'imagination de nombreux enseignants, la situation serait pire. Le changement se fait à la marge et, souvent, sous la contrainte des difficultés.

Au fil des décennies, le monde scolaire a été totalement transformé sans que le noyau dur de son imaginaire et de son fonctionnement ait été redéfini. Tout se passe comme si nous avions rêvé de démocratiser et de massifier l'école sans en changer la nature, comme si chaque changement était un renoncement. Les réformes s'accumulent et, le plus souvent, elles se perdent dans les sables des routines et des intérêts, surtout ceux des classes moyennes supérieures pour lesquelles le système actuel reste largement favorable.

En dépit de sa pauvreté, le débat politique actuel s'avère le symptôme de cette crise. Les conservateurs rêvent de revenir à l'école de naguère : sélection précoce, pédagogie traditionnelle, retour de la discipline, adaptation des formations au marché du travail, promotion du mérite et silence pesant sur le destin des élèves non méritants. Les progressistes se montrent plus généreux, mais à y regarder de près, ils proposent de continuer sur la même lancée en espérant que plus de moyens résoudront les paradoxes de la massification et les épreuves de l'école. Mais sommes-nous certains que l'élévation du taux d'étudiants en master et l'accroissement du nombre de psychologues scolaires ne déplaceront pas simplement les problèmes ?

CE QUE PEUT FAIRE L'ÉCOLE

L'école n'a pas réponse à tout. Alors que son emprise sur le destin des individus finit par se retourner contre elle, la critique développée par Ivan Illich dans *Une société sans école* (1970) est plus actuelle que jamais. Rappelons que l'égalité des conditions sociales est plus favorable à l'égalité des chances que le sont les seules politiques scolaires. Plus encore, on ne «grandit» pas seulement à l'école et une part de l'éducation devrait être dévolue à d'autres acteurs, comme les mouvements d'éducation populaire et les associations. Le succès de l'alternance et de l'apprentissage montre qu'on apprend en «faisant». Ce n'est pas là une soumission passive à la brutalité du capitalisme quand les jeunes peuvent s'insérer et faire des choix en circulant entre le travail et l'école, comme c'est le cas dans bien des pays. Le mérite scolaire n'est ni plus juste ni plus injuste que d'autres formes de mérite, mais le monopole du mérite académique est, lui, très injuste quand il conduit à ignorer et à dévaloriser des compétences et des mérites pas moins utiles à la vie sociale que le seul mérite académique. Ajoutons que le monopole scolaire dans le «tri» des individus a des conséquences politiques pour le moins fâcheuses : de plus en plus, le diplôme pèse sur le vote des vaincus de la sélection scolaire qui se tournent vers des partis populistes hostiles aux valeurs promues par l'école.

Non seulement l'emprise scolaire étouffe l'école, stresse les élèves et décourage les enseignants, mais elle dégrade mécaniquement la condition et l'expérience des vaincus de la compétition. Les inégalités scolaires seraient moins injustes et moins insupportables si les élèves les plus faibles, qui sont aussi les moins favorisés, pouvaient accéder aux connaissances et aux compétences auxquelles peut prétendre tout citoyen. Or nous nous accommodons fort bien du niveau très faible de près d'un quart des élèves alors que l'école commune devrait être la priorité jusqu'au terme du collège. Comment définir ce que devrait savoir chaque jeune quel que soit son parcours scolaire ultérieur ? L'école commune est-elle celle des savoirs partagés ou est-elle la seule propédeutique des longues études ?

Face au déclin de l'autorité traditionnelle, au rôle des écrans et de l'IA, à l'ouverture de l'école aux demandes de singularité et d'autonomie, la forme scolaire se délite et accentue les épreuves du métier d'enseignant. Plutôt que de réclamer le «retour de l'autorité», c'est la communauté éducative elle-même ou, plus simplement, l'établissement qui devrait construire le cadre d'une éducation partagée. Les expériences et les activités communes sont plus favorables à la citoyenneté que les leçons d'instruction civique. On apprend en faisant quelque chose avec les autres, pas juste en «bachotant». En dehors de la seule classe, les élèves devraient apprendre dans des ateliers, des clubs, des laboratoires, dans tout ce qui en ferait des individus actifs, critiques et solidaires. Les élèves ne seraient pas seulement des élèves et les enseignants pas seulement des maîtres. Utopie de pédagogues rêveurs ? Certainement pas. Il suffit de voir ce que font bien des équipes pédagogiques malgré la «crise de l'école» pour s'en convaincre. ●

François Dubet est professeur émérite à l'université de Bordeaux et a été directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Son travail porte sur l'éducation, les inégalités et la justice sociale.
Il est l'auteur des récents *Tous inégaux, tous singuliers. Repenser la solidarité* (Seuil, 2022) et, avec Najat Vallaud Belkacem, de *Le Ghetto scolaire. Pour en finir avec le séparatisme* (Seuil, 2024).



Chaque mois, nous vous proposons, « à l'aveugle », un grand texte lié au thème du dossier, pour vous inviter à en savourer les idées et le style, sans préjugés.

QUI A ÉCRIT CE TEXTE ?

*

« Oui, le chômage, oui, la concentration des exclus,

oui, les regroupements ethniques, oui, la tyrannie des marques,

la famille monoparentale, oui, le développement d'une économie parallèle

et les trafics en tout genre, oui, oui, oui... Mais gardons-nous de

sous-estimer la seule chose sur laquelle nous pouvons personnellement

agir et qui, elle, date de la nuit des temps pédagogiques :

la solitude et la honte de l'élève qui ne comprend pas,

perdu dans un monde où tous les autres comprennent.

Nous seuls pouvons le sortir de cette prison-là, que nous soyons

ou non formés pour cela.

Les professeurs qui m'ont sauvé – et qui ont fait de moi un professeur –

n'étaient pas formés pour ça. Ils ne se sont pas préoccupés des origines

de mon infirmité scolaire. Ils n'ont pas perdu de temps à en chercher

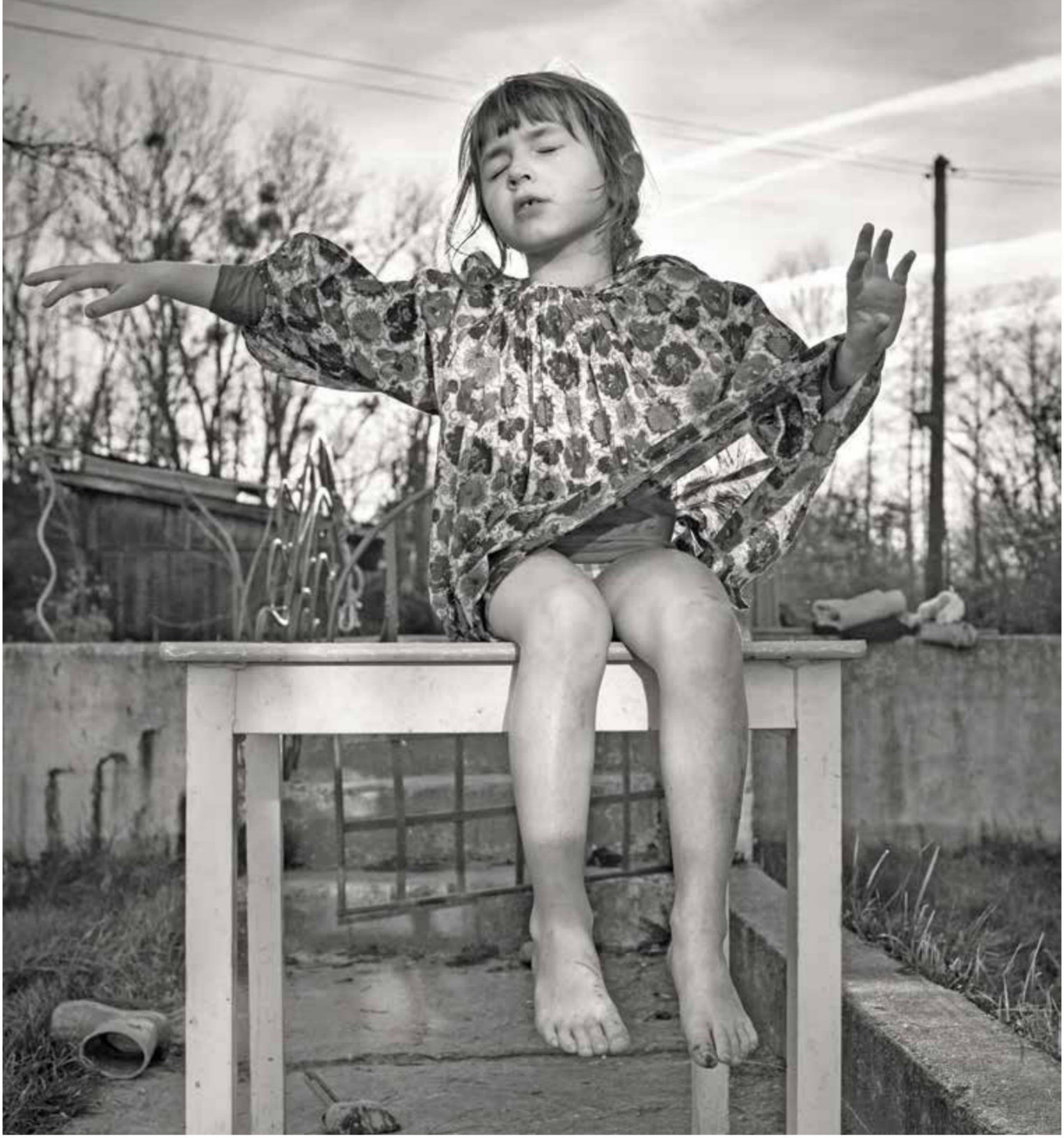
les causes et pas davantage à me sermonner. Ils étaient des adultes

confrontés à des adolescents en péril. Ils se sont dit qu'il y avait urgence.

Ils ont plongé. Ils m'ont raté. Ils ont plongé de nouveau, jour après jour,

encore et encore... Ils ont fini par me sortir de là. Et beaucoup d'autres

avec moi. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie. »



« Ils ont fini par me sortir de là. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie. »

© Alain Laboile



NOTRE SÉLECTION DE LECTURES

L'école au bord du burn out

Des essais grand public

Zéro pointé. Une histoire politique de la violence à l'école, Éric Debarbieux, Les Liens qui libèrent, 2025.

Le mythe du prof héros, Jérémie Fontanieu, Les Liens qui libèrent, 2025.

Les profs ont peur, Jean-Pierre Obin, Éditions de l'Observatoire, 2023.

Le meilleur pour nos enfants ?, Louise Tourret, Éditions de l'Atelier, 2025.

Des ouvrages de recherche

Contester Parcoursup, Annabelle Allouch et Delphine Espagno-Abadie, Presses de Sciences Po, 2024,

La société des concours. L'empire des classements scolaires, Annabelle Allouch, Seuil, 2017.

Temps de l'enfant, rythmes scolaires. Vraies questions et faux débats, Stéphane Bonnéry (coord.), Fondation Gabriel Péri, 2025.

Adaptation au stress en contexte scolaire, Emilie Boujut, Nicolas Meylan et Émilie Cappe, Dunod, 2025.

Le mépris. Émotion collective, passion politique, François Dubet, Seuil, 2025.

L'emprise scolaire. Quand trop d'éducation tue l'école, François Dubet et Marie Duru-Bellat, Presses de Sciences po, 2024.

Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty, Ismail Ferhat et Sébastien Ledoux, Le Bord de l'eau, 2024.

Le triomphe des égoïsmes, Camille Peugny, PUF, 2026.

Vers la sécession scolaire ? Mécaniques de la ségrégation au collège, Youssef Souidi, Fayard, 2024.

Des ressources un peu plus techniques

Mettre en place un plan de travail en classe. Faire progresser tous les élèves, Andreea Capitanescu Benetti, Sylvain Connac et Laurent Lescouarch, ESF, 2024.

Comprendre et soigner le refus scolaire anxieux, Marie Gallé-Tessonneau et Laetizia Dahéron, 2e éd., Dunod, 2022.

Reducing Stress in Schools. Restoring connection and community, Mathew Portell *et al.*, Harvard Education Press, 2025.

« Burn out scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : identification de profils et rôle des processus transactionnels », Aline Vansoeterstede, thèse de psychologie soutenue en 2023 à l'université Paris Cité.

Des études et des rapports

« Vécu scolaire au collège et au lycée en 2022. Résultats 2022 de l'enquête nationale en collèges et en lycées chez les adolescents sur la santé et les substances (EnCLASS) », Note de résultats, 2024.

« Panorama international sur le bien-être à l'école des élèves et des personnels », Maxence Arridiaux *et al.*, Cnesco-Cnam, 2024.

Un podcast

« Pression scolaire : est-ce ainsi que les élèves vivent ? » *Être et savoir*, France Culture, 16 décembre 2024.

Pour faire un pas de côté

Une société sans école, Ivan Illich, Seuil, 1970.

Notre coup de cœur

C'était pas gagné ! De l'échec scolaire au CNRS, histoire d'une remontada, Marwan Mohammed, Seuil, 2026.

Dans cette autobiographie, le sociologue connu, notamment, pour ses travaux sur les bandes de jeunes, raconte sa trajectoire hors norme, du BEP raté à ses premiers pas de chercheur. Et entre les deux, la révélation à la lecture de Pierre Bourdieu, les doutes immenses, le travail acharné et les difficultés économiques. L'auteur refuse néanmoins l'étiquette de transfuge – il n'a jamais rompu avec les siens, bien au contraire – et insiste sur la force du collectif : l'éducation populaire fut un tremplin, ainsi que l'appui décisif de camarades et d'enseignants.

Réponse de la page 68 : **Daniel Pennac**, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007.

© Abstract Aerial Art/Getty Images

N° 197
MARS 2026

philosophie magazine

L'EMPIRE
Stade ultime du capitalisme ?



JOUONS-NOUS TOUS UN RÔLE ?
La vie quotidienne vue par Erving Goffman

VESTIGES DE L'UTOPIE
Voyage dans les monovilles du Kazakhstan

LA RELIGION EST-ELLE L'OPIUM DU PEUPLE ?
Par Denis Moreau

Cahier central
RAYMOND ARON



En vente chez votre marchand de journaux

et sur **philomag.com**

MOHAMMED IQBAL

Philosophe d'un islam spirituel et moderne

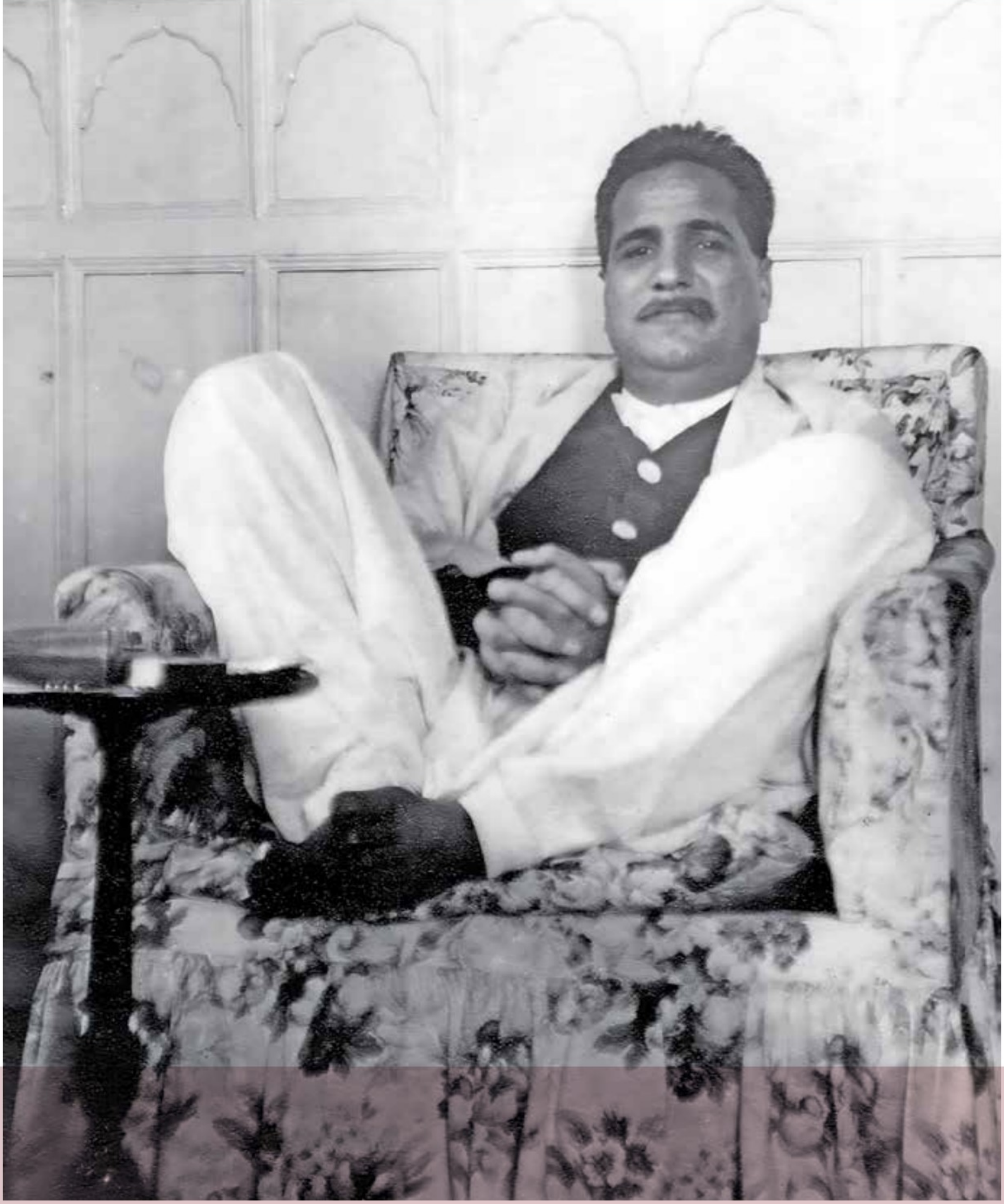
À cheval entre islam, hindouisme et philosophie des Lumières, Mohammed Iqbal a développé une pensée à la fois critique et poétique. Son œuvre comme son action politique plaident pour une voie de traverse entre le dogmatisme religieux et l'individualisme de la modernité. ABDENNOUR BIDAR

Mohammed Iqbal, né en novembre 1877 dans la petite ville de Sialkot, au nord du Pendjab, est issu d'une ancienne lignée : la branche « Sapru » des brahmanes du Cachemire, traditionnellement associés aux lettrés, prêtres et spécialistes du rite hindouiste. Ses ancêtres se sont convertis à l'islam au 17e siècle. Iqbal était fier de cette ascendance, qui l'aurait fait s'exclamer dans un poème : « *Regardez-moi bien, car ici en Inde vous ne trouverez pas un autre homme de descente brahmane versé dans les mystères de Rûmî et de Tabriz* » (deux éminents représentants persans de la mystique musulmane) **(1)**. Son père, Sheikh Noor Mohammed (1837-1930), était connu pour son exceptionnelle piété et sa consécration à la vie spirituelle. Il assurait à sa famille une relative aisance grâce à sa petite entreprise de couture. Un ami intime, Moulvi Mir Hassan, professeur d'arabe et de persan, lui dit un jour que son fils est destiné « *à l'école, pas à la mosquée* ». Le père d'Iqbal se résout à envoyer le jeune Mohammed étudier à la *mission school*, ouverte par l'occupant britannique et où avait déjà étudié son premier fils. À l'origine, Sheikh Noor Mohammed aurait préféré que son second enfant soit formé aux savoirs traditionnels de l'islam, à l'étude du Coran, de la théologie, etc. Ainsi l'aîné aurait ouvert la famille à la connaissance de la modernité apportée par les Anglais, tandis que le cadet aurait hérité de la sagesse musulmane. S'il n'en fut pas ainsi, Mohammed Iqbal va toutefois être un élève particulièrement brillant.

Pour ses études supérieures, il rejoint la principale université de sciences et d'humanités du Pendjab – le Government College de Lahore, la capitale régionale –, avant de gagner l'Angleterre en 1905, à l'âge de 28 ans. Ses études de droit, au Trinity College de Cambridge, lui permettent d'obtenir un diplôme d'avocat, mais il n'exercera jamais vraiment cette profession. Il se consacre à l'écriture d'articles et de livres en plusieurs langues – ourdou, persan, anglais… – et à une activité de conférences. Pendant ce séjour européen, il approfondit aussi sa connaissance de l'Occident, tout en commençant à élaborer sa propre pensée. Il ajoute notamment à sa formation de juriste un doctorat de philosophie, soutenu à Munich en Allemagne. Sa thèse sera publiée à Londres en 1908 sous le titre de *La métaphysique en Perse*.

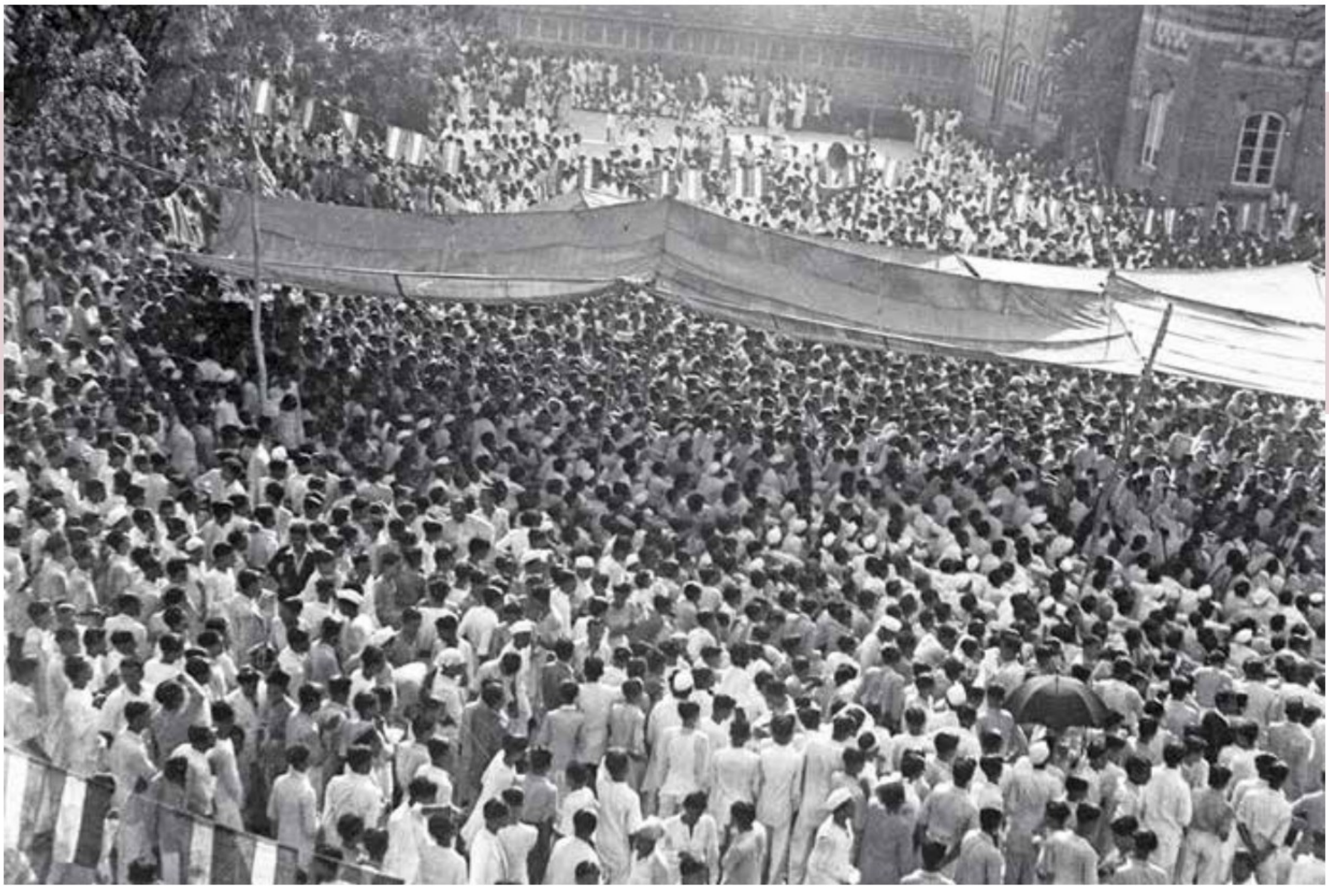
Ce qui frappe en lisant cette œuvre, c'est la prodigieuse capacité d'Iqbal à faire dialoguer en permanence les pensées islamique et occidentale. Cette qualité remarquable se retrouvera dans ses futurs ouvrages, notamment *Le Livre de l'éternité* (1932) et *La reconstruction de la pensée religieuse en Islam* (1934) – le grand livre de sa maturité. Elle est également manifeste dans sa vie : Iqbal a profité de son séjour européen pour multiplier les échanges avec des penseurs majeurs, comme Henri Bergson. Lors d'un passage à Paris, il débat avec lui de la convergence qu'il saisit entre ce que le philosophe français appelle la « durée » et la conception coranique du temps : dans les deux cas, estime Iqbal, la conscience humaine est invitée à ressentir la plénitude

Abdennour Bidar est philosophe, spécialiste de la pensée de l'islam et des évolutions de la vie spirituelle dans le monde contemporain. Il a notamment écrit *L'islam spirituel de Mohammed Iqbal* (Albin Michel, 2017) et participé à des éditions françaises des livres d'Iqbal : *Le Livre de l'éternité* (Libretto, 2023) et *La reconstruction de la pensée religieuse en Islam* (Gallimard, 2020).



Ce qui frappe chez Iqbal, c'est sa capacité à faire dialoguer en permanence les pensées islamique et occidentale.

© allamaiqbal.com



Rassemblement en faveur du rattachement de la province du Junagadh à l'Inde en septembre 1947, au moment de la création du Pakistan.

de l'instant, en s'arrachant au « pas encore » comme à la fuite en avant des jours… Sur ce sujet, comme sur tant d'autres, Iqbal s'inspire aussi de Saint-Augustin, Goethe, Nietzsche, et les fait dialoguer avec les poètes et théologiens les plus fameux de l'histoire de l'islam.

Sur un plan plus politique, son séjour précoce en Europe semble l'avoir convaincu de deux choses : d'une part, la modernité philosophique et politique de l'Occident peut offrir un modèle critique au monde musulman ; d'autre part, la grande culture de l'islam peut en retour apporter ses lumières métaphysiques à un Occident déjà tellement sécularisé qu'il semble perdre de vue toute dimension spirituelle. Pendant ses années européennes, Iqbal est en effet effaré par l'exacerbation des nationalismes belliqueux, dont les antagonismes provoqueront bientôt la Première Guerre mondiale. Cela le rendra, toute sa vie, très prudent vis-à-vis du projet de création d'un État musulman à part, séparé de l'ensemble indien dont il fait partie.

UNE PENSÉE POLITIQUE

Depuis 1855, les personnes originaires de Sialkot comme Mohammed Iqbal sont des sujets du British Raj – l'Empire britannique des Indes. Ce vaste territoire colonial prendra son indépendance avec la partition de l'Inde et du Pakistan en 1947, puis la création du Bangladesh en 1971. Mort en 1938, Iqbal ne connaîtra pas ces événements. Toute sa vie, pourtant, il appellera de ses vœux une libération culturelle, spirituelle et politique de l'immense communauté musulmane de ces régions. Elle est assujettie à une double emprise selon lui : d'une part, la domination culturelle de la civilisation hindoue et autochtone ; celle-ci a vu arriver au 8e siècle un islam dont les dynasties ont régné jusqu'au milieu du 16e siècle, avant d'être détrônées par les Moghols, puis les Marathes et les sikhs. D'autre part, Iqbal constate la domination politique, bien plus récente, de l'Empire colonial britannique. Ce dernier s'est notamment installé à la suite de ce qu'on nomme les guerres anglo-marathes (entre 1779 et 1918) et les guerres d'occupation contre la France, à partir de 1748.

Dans ce contexte, Iqbal adhère à la « All India Muslim League » en 1927. Dirigée par Mohammed Ali Jinnah – un avocat qui sera considéré comme le « Père de la nation » (« *Baba e Qawm* ») du futur Pakistan –, cette organisation politique anticoloniale exige la création d'un État musulman autonome. Mohammed Iqbal manifeste publiquement son soutien à cette revendication en 1930, lors d'un rassemblement de la League à Allahabad. Mais il fait aussi entendre une différence : pour lui, les musulmans constituent une nation distincte et doivent, à ce titre, bénéficier d'une autonomie politique qui ne soit pas pour autant une entité territoriale séparée. « *J'aimerais voir le Pendjab, la province frontalière du Nord-Ouest, le Sind et le Balouchistan rassemblés en un État unique. Le* self-government *à l'intérieur de l'Empire britannique, la formation d'un État musulman solide*

© Shukdev Bhachech/Dipam Bhachech/Getty Images

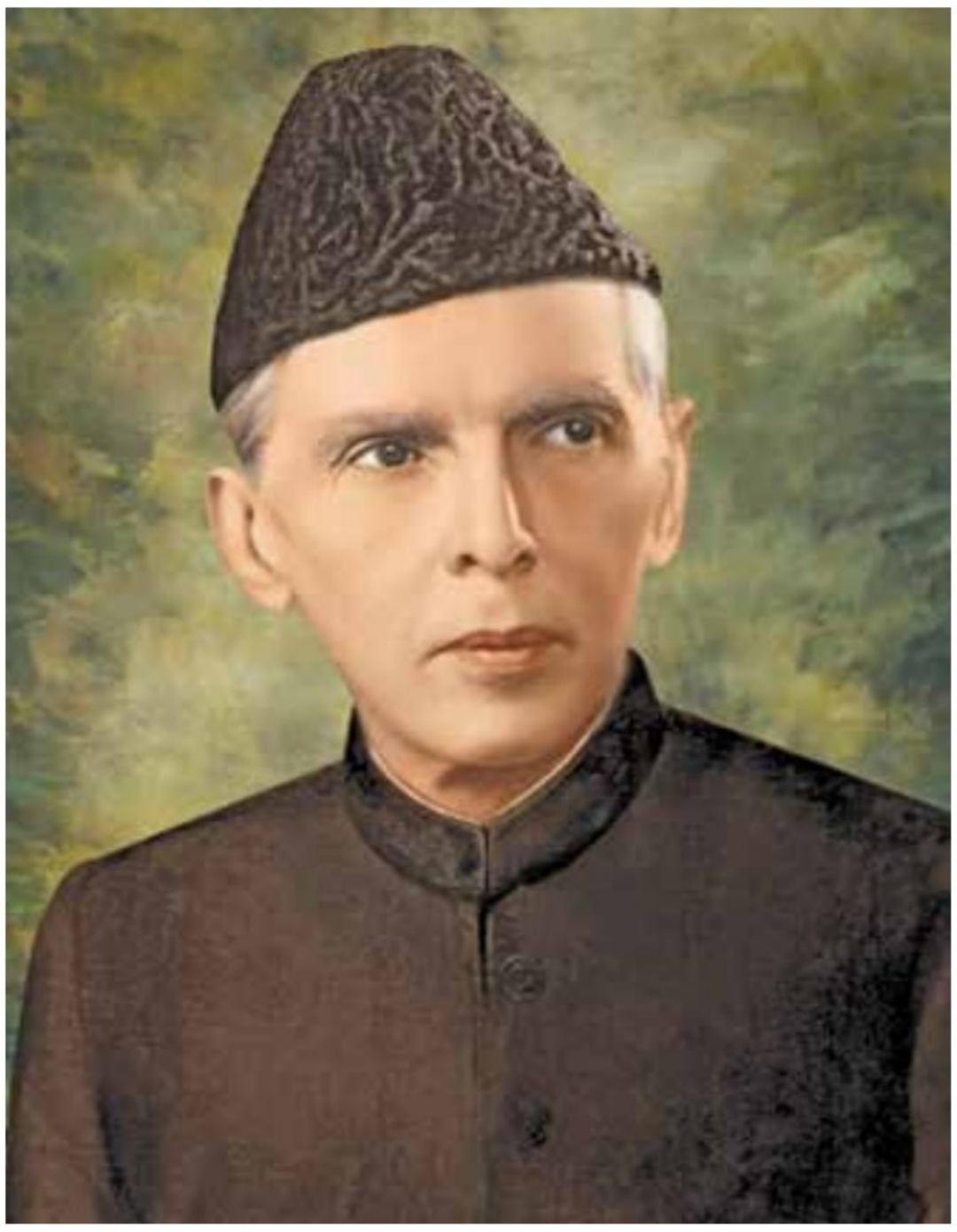
Pour Iqbal, la religion est utile et légitime quand elle contribue à former des personnalités libres et responsables.

(…) *me semble être le destin naturel des musulmans, au moins du Nord-Ouest de l'Inde.* » Autrement dit, Iqbal souhaite voir créée une *Muslim province* au sein d'un État indien devenu indépendant. Son discours, resté dans les mémoires sous le nom « Allahabad Address », est considéré comme une des premières formulations de ce qui sera appelé plus tard la « théorie des deux nations ».

Ce qui motive cet engagement, c'est le constat critique d'une culture de l'islam qui, dans cette région du monde musulman mais aussi de manière bien plus large, s'enfonce dans ce qu'il juge être une dramatique stagnation, voire une régression. Chez Iqbal, ce sont ainsi les considérations spirituelles et culturelles qui déterminent la vision politique : non seulement il n'est pas nationaliste ni « islamiste » comme on dirait aujourd'hui, mais il ne considère pas la religion comme un système qui devrait imposer sa loi sur le plan institutionnel, social et moral. Au contraire, pour lui, la religion est utile et légitime quand elle contribue à former des personnalités libres et responsables ; quand elle met ses moyens sacrés – ses récits, ses symboles, ses rites – au service d'une méditation plus profonde de l'être humain sur lui-même.

À cet égard, rappelle le philosophe Souleymane Bachir Diagne dans *Islam et société ouverte* (2001), l'existence actuelle du Pakistan comme République islamique ne correspond pas à l'idéal que s'en faisait Iqbal : il avait rêvé d'un écosystème culturel où la personnalité spirituelle des individus pourrait s'accomplir, être mise en croissance dans un milieu propice. À l'inverse, poursuit Souleymane Bachir Diagne, « *dans le Pakistan qu'il a ainsi contribué à faire être, les crispations multiples – politiques, religieuses, militaires –* (…) *sont un démenti continuel de sa pensée. Cette pensée est en effet dirigée précisément contre les "crispations", la pétrification d'une réalité dont la nature est mouvement.* » En l'occurrence, toute la pensée d'Iqbal va se concentrer dans l'élaboration d'une compréhension de l'islam, et d'une vie spirituelle en islam, gouvernée par ce qui est l'inverse de la « crispation », ou rigidification de la religion, dans un dogme et une loi.

Muhammad Ali Jinnah (1876-1948), fondateur du Pakistan, portrait (1946).



© Pictures from History/Universal Images Group via Getty Images

UNE RELIGION AU SERVICE DE L'HUMAIN

Mohammed Iqbal conçoit l'islam comme une spiritualité de l'expansion de l'être humain. Elle doit lui permettre de réaliser que sa condition actuelle, limitée de toutes parts, est appelée à se dilater et à s'élever de façon prodigieuse au fil de son évolution. Cette idée s'incarne jusque dans son écriture, à la fois poétique et philosophique, mystique et rationnelle. Dans *La reconstruction de la pensée religieuse en Islam*, il décrit par exemple notre humanité en ces termes : « *Dur est son sort et fragile est son être, comme un pétale de rose, mais aucune forme de réalité n'est si puissante, si inspirée, et si belle que l'esprit de l'homme ! Ainsi, dans son être le plus profond, tel que l'a conçu le Coran, l'homme est une activité créatrice, un esprit ascendant qui, dans sa marche en avant, s'élève d'un état d'être à un autre.* »

Iqbal poursuit en citant une sourate du Coran, qu'il lit comme un livre d'éveil de l'être humain à ses possibilités les plus hautes, encore dormantes et insoupçonnées, mais que le texte sacré a pour vocation de réveiller, et qui doivent conduire l'humanité à développer, un jour, une puissance et une ingéniosité créatrice égales à celles de Dieu… rien de moins ! On reste pantois, sur ce thème, devant l'incroyable liberté prise par Iqbal face au dogme régnant en islam. Comment a-t-il pu imaginer que l'être humain se hisse au niveau de la toute-puissance divine ? Dans sa poésie **(2)**, il va jusqu'à faire de l'homme le « *rival* » de Dieu, celui qui va achever ou parachever son œuvre créatrice :

« *Tu as créé la nuit et j'ai fait la lampe,*
Tu as créé l'argile et j'ai modelé la coupe,
Tu as créé les déserts, les montagnes et les forêts,
J'ai fait les vergers, les jardins et les bosquets ;
C'est moi qui transforme la pierre en un miroir,
C'est moi qui transforme le poison en antidote (…)
Dieu a fait le monde, l'homme l'a fait plus beau encore.
L'homme est-il destiné à devenir le rival de Dieu ? »



Une édition du Coran de 1867.

La poésie d'Iqbal est si renommée au Pakistan, alors même qu'elle se montre donc aussi subversive, que le pays compte aujourd'hui parmi ses jours fériés un « Iqbal Day ». Célébré chaque 9 novembre, il a été supprimé en 2015, puis rétabli en 2022 par le gouvernement du Premier ministre Shehbaz Sharif… Tribulations sans doute relatives au caractère profondément iconoclaste de cette œuvre, qui n'hésite pas à évoquer un scandale théologique – du point de vue de l'orthodoxie islamique : le génie créateur de l'humanité devient peu à peu divin, au fil d'une évolution racontée comme l'histoire sacrée d'une espèce. Iqbal l'enjoint ainsi à se transformer elle-même, par son propre effort de connaissance de soi et d'autocréation. « *Sculpte de nouveau ta forme ancienne, examine-toi toi-même, crée un être vivant !* » écrit-il dans *Le Livre de l'éternité*. Dieu, autrement dit, a créé l'homme créateur, selon Iqbal.

Et qu'est-ce d'ailleurs que nous nommons « Dieu », si ce n'est la puissance et la sagesse créatrice infinie qui logent en nous-mêmes, et qui, de millénaire en millénaire, cherchent à surgir de notre propre intériorité ? Dans *La reconstruction de la pensée religieuse en Islam*, Iqbal propose, en ce sens, de considérer le nom suprême de Dieu en islam – *Allâh* – comme la désignation sacrée de notre individualité ultime. Autrement dit, le mot « Dieu » renverrait à la part transcendante de nous-même, vouée à s'actualiser dans le champ de l'histoire.

Comme souvent dans son œuvre, la pensée de Iqbal se nourrit sur ce point des *Upanishads* et des *Védas*, les textes sacrés et philosophiques de l'hindousime. Sans doute une réminiscence de ses origines familiales… Sa caractérisation de Allâh fait ainsi écho au concept d'« *Âtman* » : le Soi divin suprême, qui gît au cœur de l'être humain, et dont nous sommes appelés à réaliser la présence. Cette notion est également proche de ce qu'Iqbal nomme le « *khudi* », le centre de l'être humain, qu'il considère comme divin. Lorsque ce *khudi* est éveillé, alors notre conscience réalise que, où qu'elle se tourne, « *il y a un visage d'Allâh* », comme le dit une sourate du Coran.



Prière lors du pèlerinage soufi de Lahoot, l'un des plus importants du Pakistan.

Iqbal est ainsi héritier d'une sagesse qui voit en chaque être une présence singulière du divin. Cette vision suppose en nous un niveau de conscience plus élevé, qu'il faut éveiller pour reconnaître toute chose comme une théophanie – une manifestation du divin. À cet égard, ce que nous appelons « le diable » n'est rien d'autre que notre incrédulité face à cette capacité. C'est la part en nous qui doute, qui refuse de croire en sa propre ascension ; c'est l'être humain qui renonce à s'élever au sommet de lui-même.

Gauche : © Ann Ronan Pictures/Print Collector/Getty Images
Droite : © Tuul & Bruno Morandi/Getty Images

« Sculpte de nouveau ta forme ancienne, examine-toi toi-même, crée un être vivant ! »

Mohammed Iqbal

Pour Iqbal, le divin est intérieur à l'être humain. Pourquoi dès lors est-il présenté par les religions comme extérieur et inaccessible ? La pensée d'Iqbal est extrêmement critique d'une tendance à écraser l'humanité sous le poids d'un Dieu extérieur, en la rendant esclave de dogmes, de lois, de commandements et d'interdits. Celui qu'on nomme Dieu ne vient pas nous trouver du dehors, mais du dedans. De ce fait, la volonté divine et la liberté de l'homme sont au fond une seule et même chose. Elles coïncident, à condition toutefois que l'être humain ait effectué le travail spirituel nécessaire pour accoucher de sa propre dimension divine. À ce moment-là, sa volonté devient l'expression de la volonté et de la liberté divines. Tel est le fond de sa pensée de la religion, que ce soit l'islam ou une autre. Elle n'a pas le droit de maintenir l'être humain asservi par des commandements extérieurs. Elle a la responsabilité de lui apprendre à penser, à décider et à agir de lui-même. Au fond, elle lui apprend à laisser le divin parler en lui comme sa voix intérieure la plus authentique et la plus profonde.

DÉMOCRATIE SPIRITUELLE

Cela le conduit à observer les raisons spirituelles de ce qu'il juge être la décadence de l'islam à l'époque moderne : « *ce que ne virent pas* » les autorités religieuses du passé, et ce que « *nos modernes oulémas* [savants religieux] *ne voient pas* », c'est que « *dans une société surorganisée, l'individu est complètement broyé* », écrit-il dans *La reconstruction de la pensée religieuse en Islam*. Et c'est ce que produit une religion quand elle devient totale et totalitaire, prétendant gouverner non seulement les rites mais les mœurs, l'ensemble de la vie sociale et les institutions politiques. Il est l'heure, estime Iqbal, que l'islam renonce à cette religion de l'étranglement ou étouffement des individualités, et qu'elle se mette à l'inverse au service de l'émancipation de la liberté de chacun, sur les plans moral, social, spirituel. Son véritable but est « *l'édification d'individus intérieurement centrés* », c'est-à-dire d'individus en qui la personnalité divine a trouvé les moyens d'une éclosion, puis d'un épanouissement. La vie spirituelle de l'avenir, poursuit-il, sera cet âge où l'être humain deviendra autonome « *en découvrant la source ultime de la loi dans les profondeurs de sa propre conscience* ». Il complète en disant que si Mohammed est considéré par l'islam comme le dernier des prophètes, en qui s'abolit donc la prophétie, c'est qu'après lui, « *il ne peut y avoir aucune révélation supplémentaire liant l'homme* » et que doit s'ouvrir devant l'humanité « *cette démocratie spirituelle qui est le but ultime de l'islam* ».

À l'époque où il écrit ces lignes, nous sommes au début des années 1930, la Turquie kémaliste est justement en passe de devenir laïque. La religion ne fait plus la loi. « *La vérité est que parmi les nations musulmanes d'aujourd'hui, la Turquie seule s'est sortie de son long sommeil dogmatique, et a atteint la conscience de soi. Elle seule a revendiqué son droit à la liberté intellectuelle* », commente Iqbal. Mais il avertit : « *La question à laquelle* [la Turquie] *est confrontée aujourd'hui, et à laquelle vont probablement être confrontés les autres pays musulmans dans un futur proche, est de savoir si la loi de l'islam est capable d'évolution.* » C'est le point névralgique où se rejoignent sa pensée spirituelle et sa pensée politique. Observant déjà à quel point en Europe l'aventure moderne de la liberté a été chaotique, il déclare : « *Nous accueillons chaleureusement le mouvement libéral dans l'islam moderne, mais il doit être aussi admis que l'apparition d'idées libérales en islam constitue également le moment le plus critique dans l'histoire de l'islam.* » La perspective de la liberté de penser par soi-même, constituant une société d'individus libres, si elle est bien le futur désirable et providentiel de l'humanité, est cependant le plus redoutable des défis. Après une Première Guerre mondiale qui fut le résultat d'une exaspération cataclysmique des nationalismes européens, il souligne par exemple que « *l'idéalisme de l'Europe n'est jamais devenu un facteur vivant dans sa vie, et le résultat est un* ego *perverti se cherchant lui-même à travers des démocraties mutuellement intolérantes dont la seule fonction est d'exploiter les pauvres dans l'intérêt des riches* »…

Iqbal est-il trop sévère avec l'Europe ? Chacun jugera. Il a entrepris une critique à double front de premier ordre : héritier de la tradition spirituelle de l'islam, il lui inflige l'exercice d'autocritique le plus fondamental qui soit. En faisant vaciller sa conception ordinaire du divin et de l'humain, Mohammed Iqbal rappelle que Dieu et l'homme ne font qu'un et qu'il s'agit maintenant pour la religion de le redécouvrir. Spectateur de l'Europe moderne, et plus largement de l'Occident, il lui reconnaît le rôle de précurseur sur le chemin de la liberté. Mais, d'une part en luttant contre son colonialisme, son impérialisme, et, d'autre part, en lui faisant considérer que nulle liberté morale, sociale, politique ou spirituelle véritable ne saurait prendre sa source d'inspiration ailleurs que dans l'ailleurs intérieur du *khudi*, le soi divin logé en notre cœur. ●

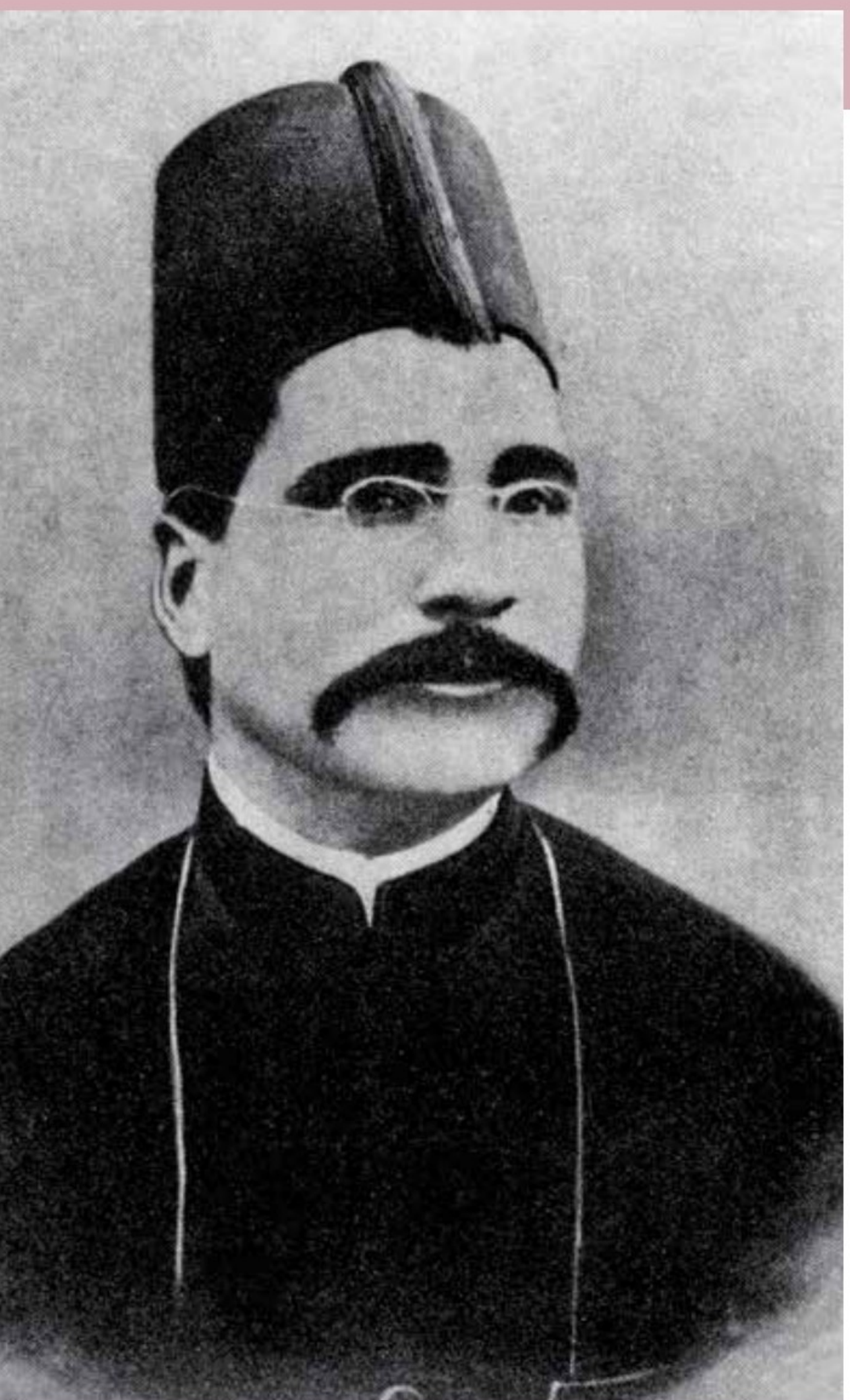
---

(1) Cité dans Iqbal Singh, *The Ardent Pilgrim. An introduction to the life and work of Mohammed Iqbal*, 1951, rééd. Oxford University Press, 1997.
(2) *Mohammad Iqbal,* présentation par Luce-Claude Maître (Pierre Seghers éditeur, 1964).

MOHAMMED IQBAL

LES 4 IDÉES À RETENIR

Pour Mohammed Iqbal, liberté individuelle et projet politique sont indissociables. À rebours des dogmatismes religieux comme des droits purement formels, il défend une émancipation fondée sur l'éveil intérieur.



1 Pensées spirituelle et politique sont complémentaires

Chez Mohammed Iqbal, la liberté de conscience et d'expression doit prendre sa source dans le cœur divin de l'être humain. Si l'expression de la liberté dans nos vies, personnelles et collectives, veut devenir une réalité au lieu de rester un idéal, cela passe donc nécessairement par un travail continu de prise de conscience de soi, un effort d'ouverture intérieure qui libère le flot du discernement et de l'énergie divine dans le fond de l'intériorité. Cette libération du divin en soi rend l'individu capable d'agir selon une puissance d'agir et une justesse d'un tout autre ordre que ce qui est produit par la liberté ordinaire, cette liberté de l'*ego* qui, ignorant la voix divine en lui, va agir uniquement sous l'impulsion superficielle de ses désirs et de ses peurs, ou d'idées et de motivations sans vérité suffisante. Pas de progrès politique des libertés fondamentales, et des droits humains en général, si l'être humain ne fournit pas l'effort spirituel d'allumer en lui-même une lumière ou intelligence transcendante, que la religion nomme lumière ou intelligence divine, et qui seule peut communiquer à nos pensées, à nos conduites, à nos choix de vie, le surcroît de discernement et de force dont ils ont besoin pour être véritablement éclairés. L'erreur de l'islam historique, selon lui, est d'avoir étouffé en l'être humain l'étincelle de cette intelligence divine, et d'avoir fait de la religion un chemin décidé de l'extérieur, donc aliénant. Quant à l'erreur de l'Occident moderne, elle aurait été d'ouvrir le chemin de la liberté de conscience et d'expression sans mesurer du tout à quel point cela requiert d'approfondissement spirituel, et de ne proposer dès lors à ses peuples qu'une liberté médiocre, voire tout à fait factice.

© allamaiqbal.com

2 Dieu et l'homme ne sont pas deux réalités séparées

Pour Mohammed Iqbal, ce sont deux noms donnés à deux visages complémentaires de nous-mêmes. Dieu désigne, en l'être humain, ce qui le dépasse radicalement et l'invite à se dépasser tout aussi radicalement. Chez Iqbal, autrement dit, il ne s'agit ni de réduire Dieu à l'homme, ni de dissoudre l'individu dans le divin, mais de penser leur relation comme un processus dynamique. Il l'encourage à prendre peu à peu la mesure exacte de lui-même, à se défaire de la croyance erronée qu'il n'est qu'un *ego* mortel et dérisoire, et à aller vers sa véritable identité. Qu'appelle-t-on donc humain, dans une telle perspective ? Ce qualificatif désigne l'être qui est engagé dans un trajet d'autorévélation, l'être qui va de soi vers soi, ou plutôt du petit *ego*, du petit moi vers le grand soi divin. On appelle « dieu » ou « divin », par conséquent, le stade final de cette autorévélation. De quoi Dieu est-il le nom ? De l'être humain qui a pleinement réalisé son essence, et fini d'accomplir son trajet vers le centre de lui-même. Iqbal ne cesse de nous inviter à regarder toujours plus loin en nous-mêmes, et de façon toujours plus pénétrante, par un exercice spirituel quotidien quel qu'il soit (prière, oraison, méditation, contemplation, etc.). La réitération incessante seule permet de faire de cette hypothèse métaphysique du divin en soi une expérience vécue, et de dépasser – sans commune mesure – la croyance religieuse en un Dieu extérieur vers la connaissance de soi-même comme « *creative self* » (« soi créateur »).

3 Notre cheminement spirituel est nécessairement libre

Il ne peut se faire que de façon personnelle et sans contrainte. Les religions n'ont aucun droit légitime à forcer quiconque, femme ou homme, de leur obéir. Leur volonté de puissance est illégitime, leur pouvoir d'imposer ou d'interdire est parfaitement abusif. La critique de Mohammed Iqbal ne vise pas la religion comme expérience spirituelle, autrement dit, mais sa capture institutionnelle dès lors qu'elle se transforme en pouvoir coercitif, substituant l'obéissance extérieure au travail intérieur de constitution du soi. Si les religions ont une utilité, une efficacité et une légitimité, c'est comme autant de moyens libres pouvant aider l'individu dans son progrès vers la conscience de soi et d'une identité transcendante. Ce progrès, Iqbal le conçoit comme une affaire aussi bien individuelle que collective. Peu à peu au cours des millénaires, l'humanité dans son ensemble s'élève vers la conscience transcendante de soi. Iqbal décrit ainsi notre humanité comme une « *force ascendante* » qui, à travers mille et une vicissitudes, se transcende vers sa propre transcendance. Nous avons donc affaire ici à une histoire sacrée, ou « hiérohistoire » de l'aventure humaine. Dans cet univers, qui prépare tout pour cela et ne se prépare qu'à cela, c'est l'être humain qui a ainsi la charge, fonction ou responsabilité, de faire éclore la conscience divine de soi. Il lui faut dès lors concevoir les sociétés comme autant d'écosystèmes de mise en croissance de la forme divine à venir. Il s'agit là d'une conception matricielle du Cosmos, de la Terre et des Cités : l'être humain doit pouvoir trouver le milieu nourricier dont il a besoin pour vivre la bonne gestation de sa divinité.

4 Une démocratie spirituelle universelle est l'horizon de l'humanité

Chaque personne ayant éveillé le divin en soi deviendra autonome – n'ayant plus besoin d'une loi religieuse extérieure pour agir de façon juste et sage. L'autonomie spirituelle ainsi décrite ne signifie ni l'abolition du droit, ni l'indifférence morale, autrement dit, mais le passage d'une obéissance hétéronome à une responsabilité intérieure. Dans ce cadre, Mohammed Iqbal ne conçoit pas que l'islam reste une civilisation à part, ni les autres civilisations non plus. L'humanité a vocation à rassembler l'ensemble des forces vives de toutes ses cultures et sociétés, afin que toutes contribuent à faire naître un jour prochain l'humanité transcendante. La démocratie ne sera plus juste la reconnaissance d'une dignité et d'une égalité des *ego* ordinaires, mais celle d'une dignité et d'une égalité bien plus profondes ou fondamentales. Qu'est-ce que la dignité humaine, en effet, selon Iqbal ? C'est celle de notre cœur divin, c'est-à-dire immortel et suprêmement conscient. Celui-ci gît en chacun et chacun, sans distinction d'origine ni de genre. Iqbal imagine ainsi l'établissement futur d'une démocratie des cœurs divins, d'une assemblée planétaire des cœurs conscients, où chaque individualité humaine exprimera un visage singulier, unique, du principe créateur qui a fait surgir l'Univers, qui le soutient perpétuellement, et que les hommes d'autrefois, ne se connaissant pas encore eux-mêmes assez, nommèrent Dieu.



John von Neumann, l'autre Einstein du 20e siècle

Ses travaux ont révolutionné la physique, l'économie ou l'informatique. Génie polymathe associé à la création de l'arme nucléaire, il influence encore aujourd'hui les recherches en intelligence artificielle. RÉMI SUSSAN

Dans *L'Acte de création* (1964), le romancier Arthur Koestler affirme que les génies possèdent un «*potentiel multiple*»: ils révolutionnent chaque domaine qu'ils investissent, quel qu'il soit. Cette observation s'applique parfaitement à John von Neumann. Mort à 53 ans, cet homme a révolutionné en peu de temps des disciplines disparates. D'abord la physique quantique (il est un des architectes de la bombe nucléaire), puis l'économie (il participe à l'invention de la théorie des jeux), avant de contribuer largement à la création des ordinateurs tels que nous les connaissons. Bien que très abstraites, ses dernières recherches sur les «automates cellulaires» pourraient encore influencer notre futur.

Janos Lajos Neumann, de son vrai nom, naît à Budapest le 28 décembre 1903, dans une famille juive aisée et impliquée dans la vie intellectuelle. Son père intègre la noblesse hongroise en 1913, après avoir été nommé conseiller financier du gouvernement. Enfant prodige, son fils parle plusieurs langues, dont le grec et le latin, mais c'est en mathématiques qu'il développe ses talents. À 17 ans, il écrit son premier article consacré aux nombres cardinaux et ordinaux. «*Près de cent ans plus tard, la définition de von Neumann des nombres cardinaux et ordinaux* [prévaut] *dans les mathématiques actuelles*», souligne Ananyo Bhattacharya dans *John von Neumann, l'homme qui venait du futur* (Quanto, 2023).

À 22 ans, il obtient son doctorat en mathématiques à Budapest. Il rejoint l'université de Göttingen, puis celle de Berlin. C'est à cette époque qu'il s'attaque aux fondements de la mécanique quantique. En 1930, il est recruté par l'université de Princeton et publie deux ans plus tard une œuvre majeure: *Les fondements mathématiques de la mécanique quantique*. Il y présente la première formalisation mathématique complète de cette théorie révolutionnaire. Au Royaume-Uni, un jeune homme fait l'acquisition de l'ouvrage, pourtant en langue allemande. Il s'agit d'un certain… Alan Turing, futur pionnier de l'informatique.

Un des aspects les plus curieux et controversés de la théorie de von Neumann est lié au «problème de la mesure». En physique quantique, le comportement et la position d'une particule élémentaire dépendent de la manière dont elle est observée. Von Neumann est le premier à laisser penser sérieusement que la conscience est impliquée. En effet, selon lui, la mesure peut être décomposée en une série d'étapes (la «chaîne de von Neumann») dans lesquelles interviennent la particule, les capteurs, l'appareillage du labo, et le corps de l'expérimentateur jusqu'à son esprit. S'il ne l'a jamais affirmé de façon catégorique, son condisciple Eugene Wigner franchit le pas avant de faire machine arrière. Aujourd'hui, l'idée est rejetée par la plupart des physiciens, mais il en existe certaines versions «améliorées», comme celle élaborée par les philosophes David Chalmers et Kelvin McQueen.

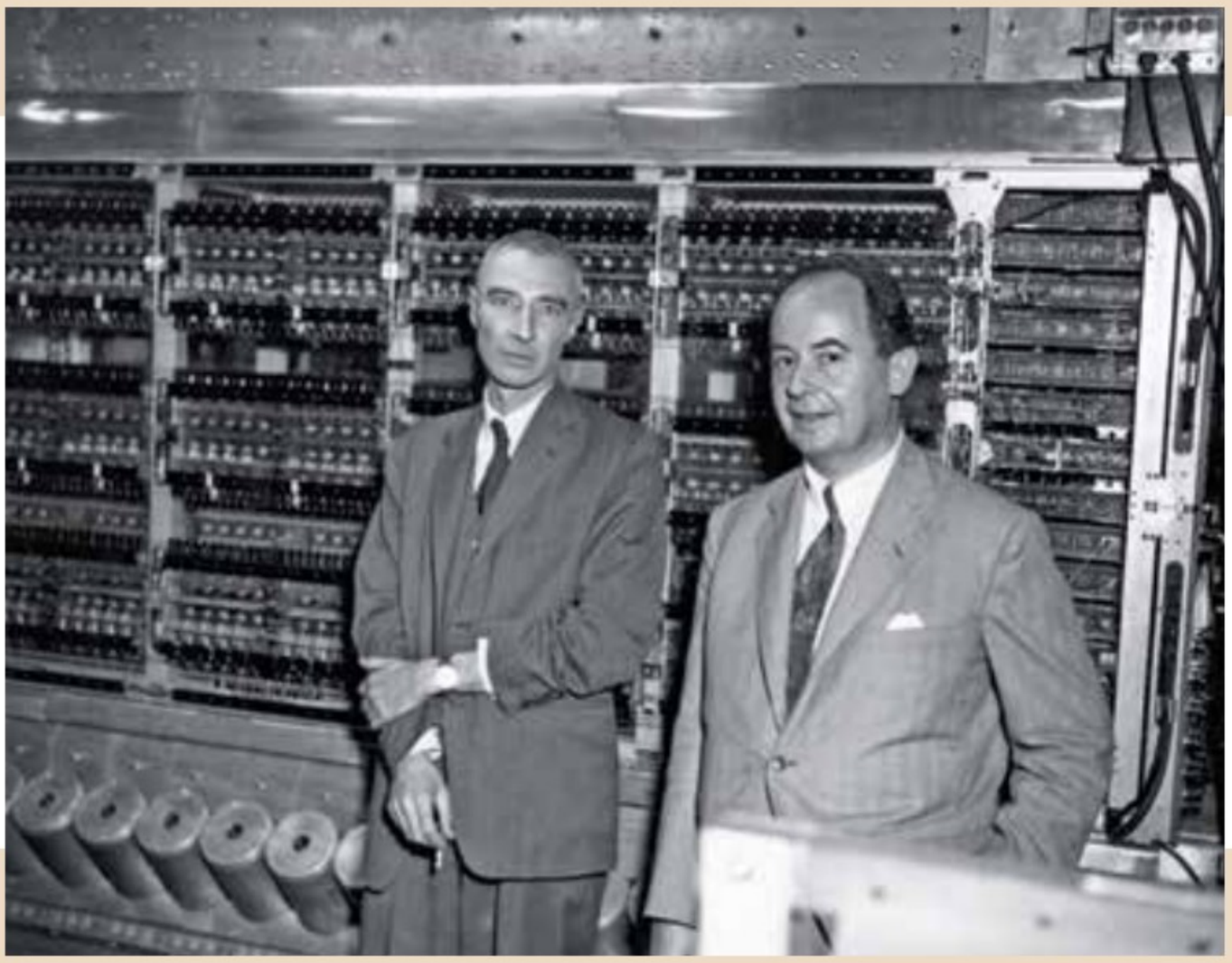
DES RECHERCHES TOUS AZIMUTS

Bien qu'il ait eu la chance de s'installer aux États-Unis avant l'avènement du régime hitlérien, John von Neumann est horrifié par la plongée de l'Europe vers le nazisme et le fascisme. En 1943, une lettre du physicien Robert Oppenheimer l'invite à «*venir, si possible en tant que membre permanent, et, je vous l'assure, honoré, de notre équipe.*» C'est ainsi que von Neumann débarque au centre de recherche de Los Alamos, et devient un des principaux architectes de la bombe A. Il n'en concevra aucun regret, et moquera les remords tardifs de collègues comme Oppenheimer: «*Certaines personnes confessent leur culpabilité pour mieux s'attribuer le mérite du péché.*» Il n'hésite pas, par la suite, à conseiller l'usage de la bombe contre le nouvel ennemi soviétique. Par ailleurs, ce travail lui a peut-être coûté la vie. Von Neumann est mort d'un cancer relativement jeune, le 6 février 1957. Il est fort possible qu'il ait payé sa proximité avec les émissions radioactives produites pendant les tests à Los Alamos.

L'invention des armes nucléaires est fortement liée à celle de l'informatique. En 1945, le premier «calculateur automatique» – appelé ENIAC – fournit des données permettant de construire des bombes à hydrogène. Mais c'est une machine lourde, peu efficace, faisant beaucoup d'erreurs et nécessitant de constantes séances de test. Von Neumann propose donc, la même année, une structure possible pour son successeur: un système baptisé EDVAC, qui inspire encore aujourd'hui les ordinateurs modernes. Alan Turing en avait établi le principe, mais sa «machine» restait une expérience de pensée et une théorie mathématique. C'est

© Corbis via Getty Images





John von Neumann ; à droite, avec Robert Oppenheimer, qui l'invite à rejoindre, en 1943, l'équipe de scientifiques œuvrant à la conception de la bombe atomique.

von Neumann qui élabore la structure concrète des ordinateurs : une unité arithmétique et logique, qui effectue les opérations ; un « centre de contrôle » (ces deux éléments sont aujourd'hui fusionnés au sein du microprocesseur) ; une « mémoire » contenant autant les données que les instructions ; enfin des « bus », qui effectuent les transferts d'informations entre les divers éléments. De ce point de vue, on appelle parfois un ordinateur « une machine de Turing à architecture de von Neumann ».

Malgré ses apports en physique et en informatique, l'homme reste avant tout un mathématicien. Il s'intéresse à toutes sortes de disciplines, du moment qu'elles peuvent être formalisées par des équations, comme par exemple l'économie. Von Neumann est ainsi, en compagnie d'Oskar Morgenstern, le père de la « théorie des jeux ». Cette approche consiste à décrire les interactions entre différents acteurs, s'efforçant chacun de maximiser ses avantages. Dans le « dilemme du prisonnier » par exemple, deux complices sont arrêtés séparément : s'ils se taisent tous les deux, ils écopent de peines légères ; si l'un parle et l'autre non, le traître sort libre et l'autre prend une peine plus lourde ; enfin, s'ils parlent tous les deux, ils perdent tous les deux. Comment chercheront-ils donc à maximiser leur intérêt ? C'est le genre de problème qu'examine la théorie des jeux. Elle est surtout connue du grand public à travers la figure du mathématicien et économiste John Nash, héros du biopic *Un homme d'exception* (2011). Pourtant, von Neumann et Morgenstern ont publié bien avant lui un ouvrage devenu classique sur le sujet : *Theory of Games and Economic Behavior* (1944). Lorsque Nash prend rendez-vous cinq ans plus tard avec le savant hongrois pour lui présenter sa propre théorie, celui-ci lui rétorque même : « *C'est banal, savez-vous ?* »

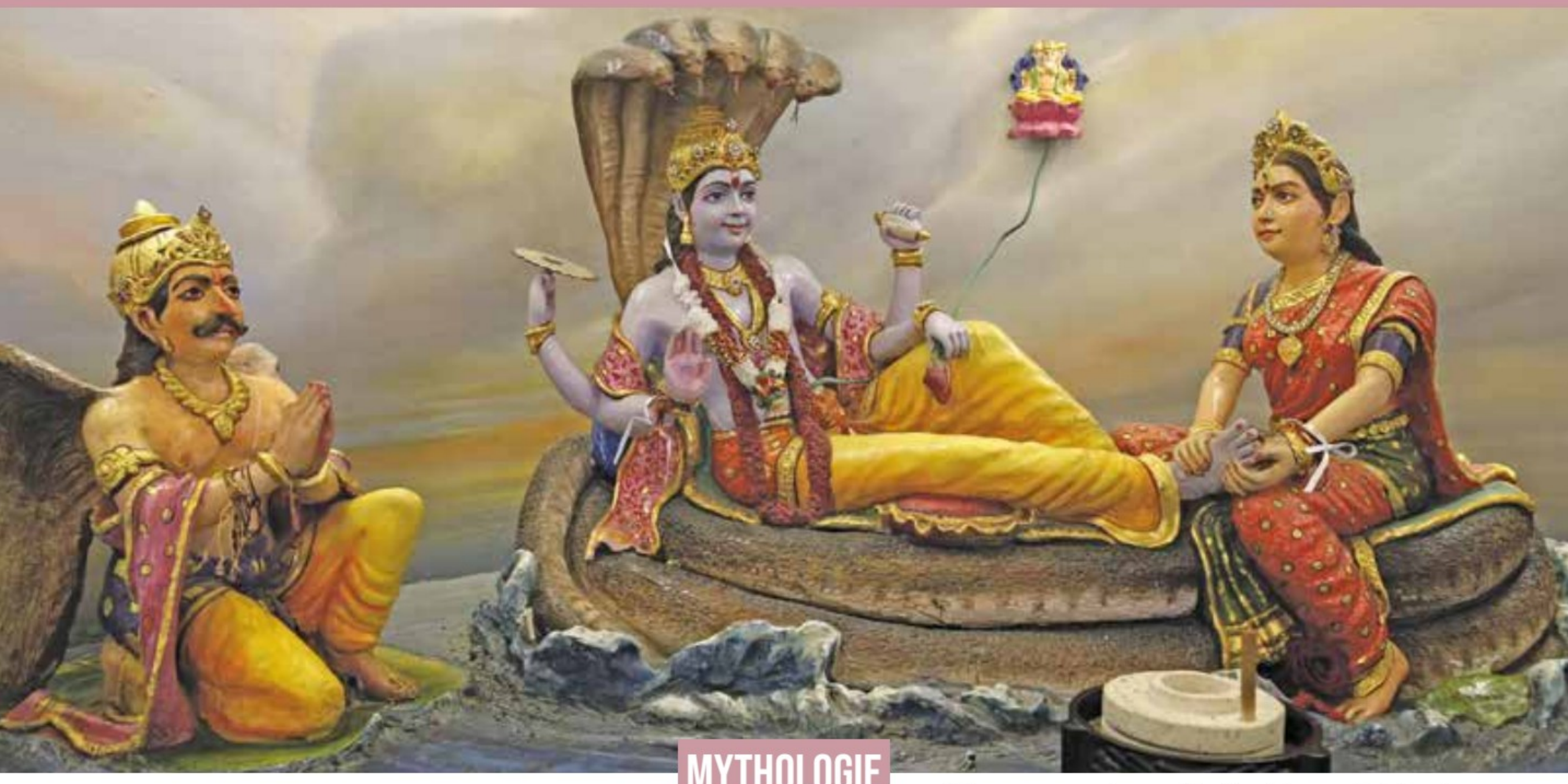
DES MACHINES VIVANTES

À la fin de sa vie, John von Neumann envisage de formaliser mathématiquement la biologie, comme il l'avait fait avec la physique quantique et l'économie. Il se pose aussi des questions plus abstraites, par exemple : comment une machine pourrait-elle se reproduire ? Son travail ne consiste cependant pas à concevoir un véritable prototype. Il met, au point, en collaboration avec son collègue Stanley Ulam, une architecture mathématique susceptible de formaliser cette caractéristique du vivant. Imaginez une grille, comme dans la bataille navale : différents éléments interagissent pour créer divers assemblages. C'est ce que von Neumann appelle un « automate cellulaire ».

Ces ultimes travaux sont à l'origine d'un nouveau champ d'études, la « vie artificielle ». L'enjeu est de reproduire, au sein des ordinateurs, certaines caractéristiques du vivant, comme l'évolution, la reproduction, l'embryogenèse. Avec, comme horizon quasi utopique, la création de nouvelles formes de vie purement numériques. Les travaux sur la vie artificielle se sont notamment développés dans les années 1980 au Santa Fe Institute of Complex Studies… non loin de Los Alamos ! Aujourd'hui encore, des recherches portent sur des automates cellulaires neuronaux, susceptibles d'améliorer le fonctionnement des intelligences artificielles.

Il existe un parallèle intéressant entre les deux fondateurs de l'informatique, John von Neumann et Alan Turing. Juste avant sa mort tragique, Turing s'investit dans un nouveau sujet : la morphogenèse, autrement dit, la manière dont les êtres vivants acquièrent leur forme. Il essaya de corréler celle-ci avec les réactions chimiques donnant naissance à la complexité, et de créer une théorie mathématique pour expliquer le phénomène. Cette démarche est très proche du travail de von Neumann avec les automates cellulaires. Ainsi, les deux grands prophètes de l'âge de la machine se sont donc tous les deux tournés, ultimement, vers le mystère du vivant. ●

Gauche : © Corbis via Getty Images - Droite : © Alan Richards/Shelby White and Leon Levy Archives Center, Institute for Advanced Study, Princeton, NJ, USA, Collection Institute for Advanced Study (Princeton, N.J.)



Vishnu se repose sur le serpent Ananta, peinture murale du temple hindou Jalaram Prathna, à Leicester, Royaume-Uni.

Des récits intemporels pour des thèmes universels

Vishnu et Ananta, les gardiens du monde

Vishnu, un dieu à la peau bleue, paré d'or et de fleurs, repose sur l'immense serpent Ananta, lové en spirales et flottant sur un océan sans rivage. Dans le christianisme, le reptile évoquerait une menace ou une transgression. Mais dans la mythologie hindoue, c'est tout le contraire : ce serpent n'est pas un élément perturbateur ou néfaste ; il soutient l'Univers, il lui permet même de perdurer malgré des cycles incessants de création et de destruction. En toile de fond, cette image offre une réponse à d'éternelles questions : d'où vient le monde ? Quelque chose existait-il avant sa création ? Est-il appelé à disparaître un jour ?

Dans l'hindouisme, religion traditionnelle et majoritaire en Inde, tout provient de « l'océan causal » ou « primordial ». Ananta vit dans ces eaux calmes et infinies. Également appelé Sheshanaga, il est un des trois frères « rois serpents » qui incarnent la pérennité. Souvent représenté couché sur Ananta, Vishnu est pour sa part le deuxième dieu de la trinité fondamentale hindoue : il a pour mission de maintenir un équilibre entre la création du monde, par Brahmā, et la destruction de celui-ci, par Shiva. Grâce à sa vigilance, ce cycle peut se répéter à l'infini.

Dans les représentations hindouistes de Vishnu, ce rôle de conservateur vigilant est rappelé à travers divers motifs iconographiques. Grâce à ses quatre bras, ce dieu détient à la fois une roue, une conque ou coquille, une massue et un lotus. Ces instruments symbolisent respectivement le temps qui s'écoule de façon cyclique, le son de la création (« *Om* »), la force de rétablir l'équilibre quand l'ordre est menacé, et enfin la vie qui jaillit des eaux primordiales – également synonyme d'illumination ou d'éveil spirituels.

Au commencement, Ananta n'était pas attaché à Vishnu, mais il en est devenu l'appendice naturel : l'étymologie de son nom indique qu'il est ce qui « reste » et ce qui est « sans fin ». Symbole d'immortalité, il représente la réserve d'être ou d'existence perpétuelle que contient l'Univers. Concrètement, pour imaginer que le monde renaisse après avoir été détruit, il faut admettre que quelque chose demeure et fasse comme un pont entre les différents cycles. C'est la fonction d'Ananta – y compris sur le plan physique, son corps longiligne pouvant être facilement associé à l'idée d'un lien entre deux choses.

Traditionnellement, Vishnu repose dans un état de conscience mi-endormi, mi-éveillé, sur le lit formé par Ananta. Le dieu bienfaiteur et le génie des eaux font perdurer le monde pendant plus de quatre millions d'années, jusqu'à sa résorption, avant qu'un nouveau émerge par la suite. Ces deux êtres mythiques sont aujourd'hui encore mis à l'honneur dans un des courants majeurs de l'hindouisme, le vishnouisme. Dieu suprême de cette doctrine, Vishnu est celui par lequel tout se produit et sur lequel repose l'harmonie du monde. Son action, couplée à celle d'Ananta, manifeste le principe vital et l'élan fondamental qui se diffusent dans l'espace-temps, et dont même l'Univers dépend. ● MAUD M'BONDJO

© Godong/Universal Images Group via Getty Images

SCIENCES HUMAINES

Faisons connaissance

Nos dernières publications

LE MENSUEL



N° 384 : parution 03/12/2025



N° 385 : parution 15/01/2026



N° 386 : parution 19/02/2026

LES GRANDS DOSSIERS



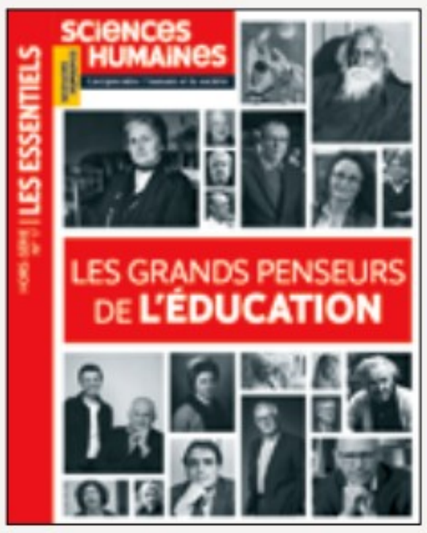


GDSH79 : parution 20/06/2025 GDSH80 : parution 18/09/2025



GDSH81 : parution 26/12/2025

LES ESSENTIELS





ESS17 : parution 17/10/2024 ESS18 : parution 17/04/2024



ESS19 : parution 17/04/2024

LES HORS-SÉRIES



HS33 : parution 18/12/2025

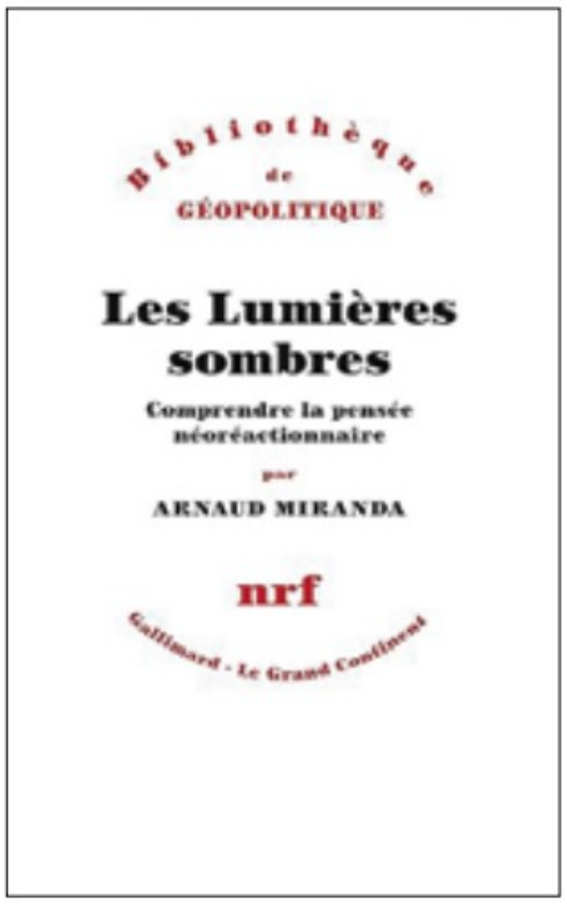
TOUTES NOS PUBLICATIONS (MAGAZINES – LIVRES)
SONT DISPONIBLES SUR COMMANDE
EN SCANNANT CE QRcode
WWW.SCIENCESHUMAINES.COM

Livres



Philippe Descola, *Politiques du faire-monde* ; **Mark Mazower,** *Antisémitisme* ; **Pierre Bayard,** *Je sommes plusieurs* ; **Édouard Louis,** *Que faire de la littérature ?* ; **Elsa Génard,** *Sous les verrous* ; **Jean Lopez,** *La guerre au Moyen Âge.*

© Ty O'Neil/SOPA Images/LightRocket via Getty Images



Les Lumières sombres. Comprendre la pensée néoréactionnaire
Arnaud Miranda, Gallimard, 2026, 176 p., 18 €.

LE LIVRE DU MOIS

LES FOSSOYEURS DE LA DÉMOCRATIE

Le succès du trumpisme n'est pas seulement l'effet d'une fièvre populiste. Des influenceurs issus des marges du Web viennent nourrir l'idéologie d'une droite américaine aussi radicale que technophile. Ils prophétisent la fin du progrès social, l'échec de la démocratie et le retour à différentes formes de sociétés autoritaires. Glaçant. FRÉDÉRIC MANZINI

On a fini par s'accoutumer à la montée de différentes formes de droites radicales à travers le monde, devenue le bruit de fond de notre présent politique. L'erreur serait de n'y voir, partout et toujours, qu'une résurgence à peine déguisée des vieux démons qui nous sont familiers, à savoir le nationalisme, le populisme et le fascisme. Il s'avère, prévient le jeune politologue Arnaud Miranda, que des doctrines inédites s'y manifestent, que les grilles de lecture classiques peinent à identifier. C'est précisément pour nous aider à combler cet angle mort qu'il dresse la cartographie d'un continent encore mal exploré : celui de la néoréaction américaine du début du 21e siècle, telle qu'elle se manifeste dans les milieux intellectuels et de la Tech des États-Unis depuis une vingtaine d'années. Il analyse le projet théorique d'une « *alt-right* » qui ne se borne plus à chahuter les démocraties et à contester le libéralisme, mais travaille à formuler son dépassement et à instaurer un nouvel ordre social.

Bienvenue, donc, dans le laboratoire idéologique des « Lumières sombres » (*Dark Enlightenment*), expression forgée par le philosophe britannique Nick Land pour nommer l'antithèse délibérée du vieil idéal émancipateur des Lumières du 18e siècle : antiégalitaires, antiprogressistes, ces « lumières » ne brillent pas pour éclairer l'humanité au nom de principes universels, mais

pour désillusionner, dénoncer les promesses non tenues de la démocratie libérale, et exhiber ce qu'elles perçoivent comme la vérité crue des rapports humains, fondés sur la puissance et la domination. Leurs hérauts forment une constellation d'auteurs aux profils variés, unis moins par un programme commun que par une aversion viscérale pour le libéralisme et la démocratie, un goût assumé pour la provocation et un cynisme méthodique. Face à ce qu'ils décrivent comme l'hégémonie culturelle du camp progressiste, ils prétendent écrire la Bible politique du monde de demain. Longtemps cantonnés aux marges d'Internet, certains ont depuis peu gagné en visibilité, notamment à la faveur du retour de Donald Trump au pouvoir en novembre 2024, lorsque des figures publiques comme Peter Thiel, Elon Musk ou J.D. Vance ont osé s'en réclamer ouvertement.

LA GALERIE DES TÉNÈBRES

Ainsi, Curtis Yarvin, alias Mencius Moldbug, est sans doute le plus emblématique de ces activistes. Ancien programmeur, autodidacte en philosophie politique, il incarne le versant pamphlétaire et systématique de la néoréaction. Il défend l'idée d'un remplacement pur et simple de la démocratie représentative par une sorte de monarchie actionnariale, un État-entreprise dirigé par un monarque-PDG. Dénonciateur de ce qu'il appelle « la Cathédrale », un réseau informel d'universités, de médias et de bureaucraties assurant la domination intellectuelle des élites en place, Yarvin puise volontiers dans la culture populaire, en particulier dans le film *The Matrix* (Lana et Lilly Wachowski, 1999), pour expliquer à ses lecteurs qu'ils ont le choix entre la pilule bleue, symbole de la croyance confortable dans le récit officiel des sociétés libérales, et la pilule rouge, celle du prétendu courageux réveil qui exige de regarder en face la réalité que masque la façade démocratique. Le cas de Nick Land est un peu différent : universitaire britannique issu du milieu de la théorie critique et de l'accélérationnisme, il a basculé progressivement vers une pensée quasi apocalyptique s'appuyant sur Georges Bataille, Gilles Deleuze et Félix Guattari. Il prône l'accélération des dynamiques du capitalisme et de la technoscience jusqu'à leur effondrement, tout comme celui de la culture humaine que nous connaissons, pour précipiter l'avènement d'un monde radicalement autre.

Autre figure radicale : Spandrell est un blogueur influent dans certaines sphères de la droite radicale anglophone, qui défend une vision hiérarchique et essentialiste de l'humanité. La suprématie à la fois génétique et intellectuelle des Blancs serait, selon lui, mise en péril par une coalition délétère de groupes minoritaires : « *Des femmes, des Noirs, des homosexuels, des musulmans, des transsexuels et des pédophiles* » (sic). Bronze Age Pervert est le pseudonyme de Costin Alamariu, docteur en philosophie de Yale, diplômé du MIT et de Columbia, qui reprend à son compte des motifs nietzschéens et spenglériens pour exalter une virilité guerrière et aristocratique, censée ranimer l'énergie des anciens Grecs contre ce qu'il considère comme la décadence égalitaire et féminisée des sociétés modernes. Zero HP est un auteur de science-fiction et d'essais en ligne, qui déploie une critique systématique de la démocratie, décrite comme un dispositif aliénant, destructeur de toute excellence et de toute hiérarchie.

Ainsi, explique Arnaud Miranda, « *ces auteurs ne se contentent pas d'envisager la révolution à venir comme une simple prise de pouvoir. Ils envisagent une transformation radicale de l'humanité, différente chez chacun d'eux, mais qui passe nécessairement par une forme de régénérescence* ». Le lien de ce courant avec le transhumanisme n'a, dès lors, rien de fortuit. Les « Lumières sombres » sont avant tout, souligne l'auteur, « *une contre-culture numérique* » qui se déploie dans l'ombre des *data centers* et des podcasts viraux plus ou moins opaques. Blogs anonymes, *think tanks* confidentiels, forums cryptés et comptes pseudonymes sur les réseaux sociaux offrent à ces idéologues une liberté d'expérimentation intellectuelle presque sans limites, ainsi que des espaces d'expression d'autant plus efficaces qu'ils échappent largement aux formes traditionnelles de contrôle académique et médiatique. Situés en dehors des canaux institutionnels du débat public, pendant que les partis traditionnels bricolent encore des programmes à l'ancienne, ces auteurs, toutefois, ne sauraient être réduits à la figure du troll ou du polémiste, car ils développent une pensée structurée et ambitieuse. Marginale par ses supports, à dessein non conventionnelle dans son style et peu académique dans son écriture, elle profite à plein de la grammaire propre au Web : vitesse, viralité, fragmentation, ironie. Autant d'outils qui démultiplient son pouvoir d'attraction et de nuisance.

Ce mouvement de pensée a-t-il vocation à s'étendre durablement, aussi bien en Occident qu'ailleurs ? S'il prospère actuellement aux États-Unis, c'est qu'il y a trouvé un terreau fertile, un contexte postlibertarien spécifique, marqué par la recherche de nouvelles articulations entre liberté individuelle, autorité politique et bien commun. Il n'en demeure pas moins que ces « Lumières sombres » ont prouvé qu'elles étaient déjà bien à l'œuvre pour infléchir en profondeur à la fois la réalité politique du monde et son imaginaire. Les discours migrent déjà, et l'ouvrage d'Arnaud Miranda, qui inaugure chez Gallimard une nouvelle collection consacrée à la géopolitique, apparaît dès lors comme un outil indispensable pour décrypter cette nouvelle donne. Refuser de la regarder en face reviendrait peut-être, déjà, à avaler la pilule bleue. ●

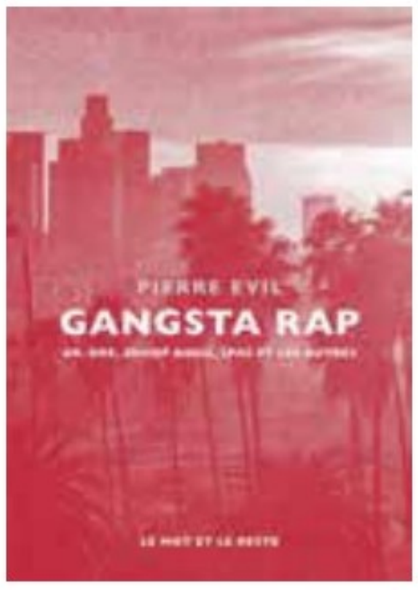


© Omar Marques/SOPA Images/LightRocket via Getty Images

Arnaud Miranda est docteur en théorie politique au Cevipof. Spécialiste d'histoire des idées politiques, ses travaux se concentrent sur la circulation internationale des idées néoréactionnaires.



CULTURE

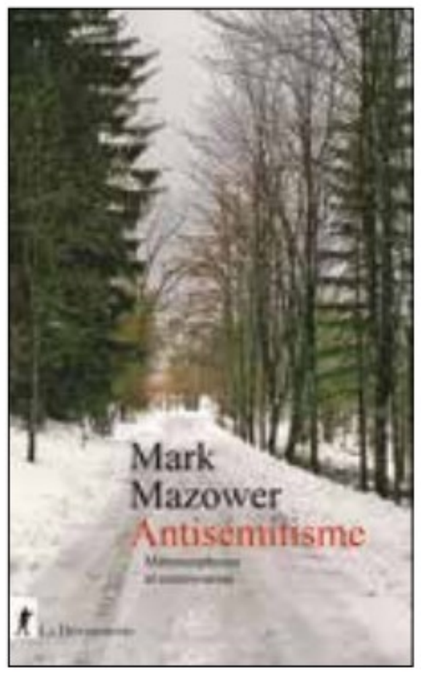


HISTOIRE D'UN MAUVAIS GENRE

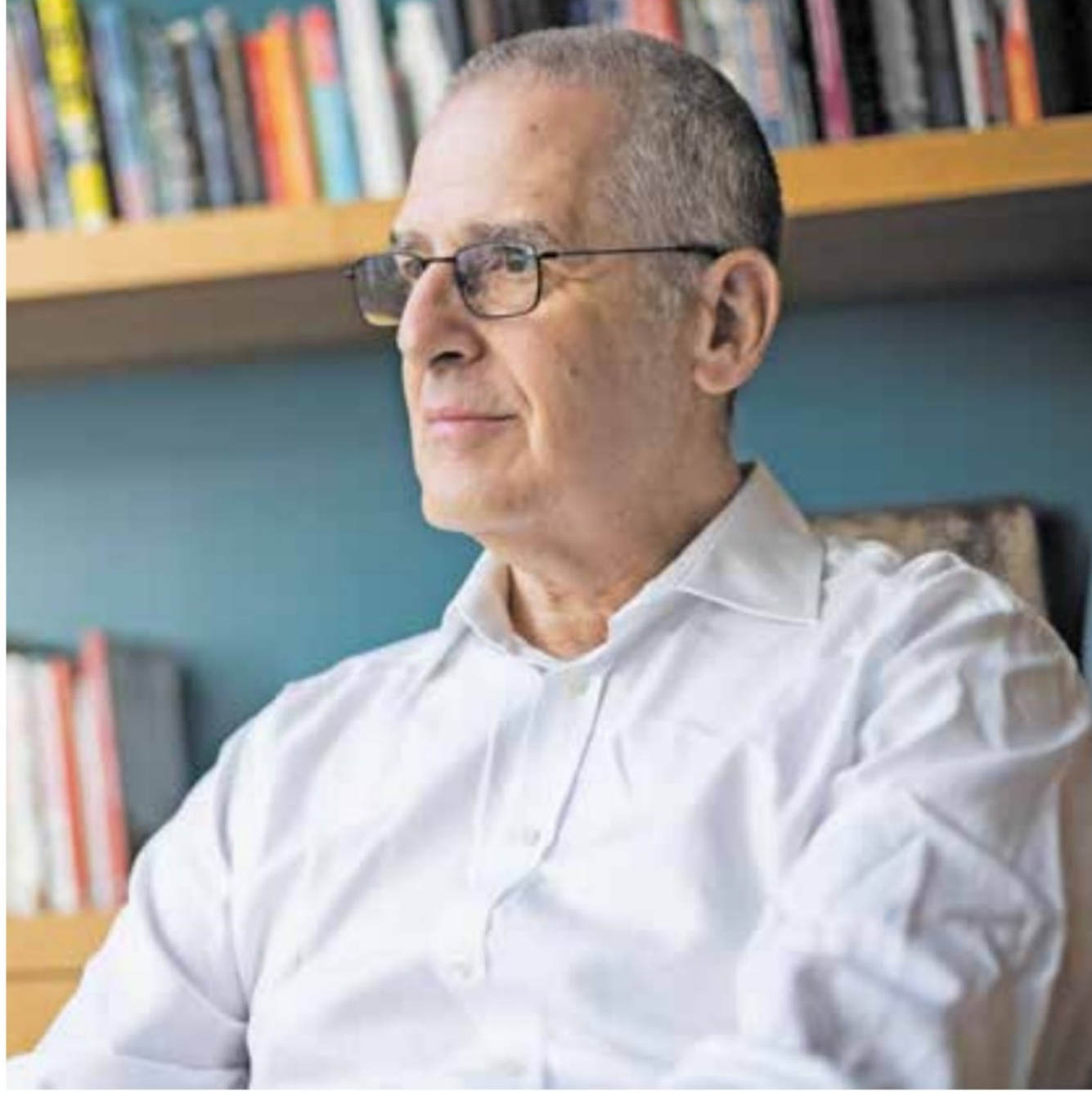
Gangsta rap
Pierre Evil, Le Mot et le Reste,
(nouv. éd.) 2025, 452 p., 30 €.

Au fil du 20e siècle, la ville de Los Angeles s'est fabriquée une image incarnant une Amérique blanche, jeune et sportive, occultant de fait sa communauté noire, importante depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le style hip-hop, plutôt pacifiste, est né à New York dans les années 1970, tandis que le rap de la côte Ouest, bien plus agressif, se développera dans les années 1980. C'est son histoire que raconte Pierre Evil. L'activisme politique des Black Panthers des années 1960, balayé par le FBI, a laissé la place aux gangs des rues dans les quartiers noirs de Los Angeles.
Les affrontements entre bandes rivales sont la principale force de socialisation pour les jeunes Noirs. Surgit alors un nouveau genre, le *gangsta rap*, qui raconte avec un machisme certain le quotidien des jeunes voyous : les prostituées, l'argent de la drogue, les flingues, les affrontements avec la police. Il s'agit aussi de dire le destin tragique de l'homme noir en reprenant la tradition du « *toasting* », cette performance orale poétique rythmée qui date du 19e siècle. S'inspirant des images de films de série B mettant en scène les quartiers noirs (dont la série des *Shaft*), ou de récits de « *pimps* » (maquereaux), comme Iceberg Slim, le rappeur Ice T. se rend célèbre en 1987. Déferle à sa suite une série d'artistes se mettant en scène comme des gangsters dans des clips vidéo, avec filles faciles, bijoux voyants, Rolex et décapotables. Le genre, dans lequel les chanteurs posent leurs rimes sur une musique funk échantillonnée, se hisse alors en tête des *charts* américains, puis de façon mondiale : il séduit la jeunesse par son style provocateur. La plupart des rappeurs sont passés par la case drogue et prison, et défendent un idéal de libération par le crime, ce qui ne manque pas de risques.
C'est la revendication de la « *thug life* » (vie de voyou) par 2Pac Shakur, assassiné à Las Vegas en 1996. C'est aussi le cas de Snoop Dog, petit voyou qui décide de se reconvertir dans la musique où, de sa voix traînante, il célèbre un mode de vie adolescent fait de fêtes, de drogue et de luxe. Un idéal de revanche sociale qui finit dans le culte de l'argent, et sera, à la fin des années 2000, dépassé par des artistes comme Kendrick Lamar, plus réaliste et socialement engagé. ● **RÉGIS MEYRAN**

© Bob Chamberlin/Los Angeles Times via Getty Images



Antisémitisme
Métamorphoses et controverses
Mark Mazower, La Découverte,
2025, 365 p., 23,50 €.



POLITIQUE

LE RETOUR D'UN FLÉAU ?

Mark Mazower, professeur à l'université de Columbia, est historien, et pour lui les mots ne tombent pas du ciel des idées. S'il y a métamorphose de l'antisémitisme, c'est que le concept n'est pas insensible au travail du temps, et s'il y a controverses, c'est que tous ses emplois ne sont pas acceptés. Il rappelle bien sûr que la discrimination et la persécution des Juifs sont des pratiques anciennes en Europe, mais aussi que l'antisémitisme est un concept politique moderne. Le mot est forgé par le journaliste Wilhelm Marr, créateur en 1879 de la première Ligue antisémite en Allemagne. Il appelle alors au rejet des Juifs hors de la communauté nationale allemande et raciale aryenne. C'est à l'époque, explique Mark Mazower, une réaction à l'émancipation des minorités, dont celle des Juifs, qui s'accomplit en Europe occidentale au long du 19e siècle, et en Russie un peu plus tard. Il constate que c'est aussi en cette fin de siècle que se cristallise le mouvement sioniste, qui en quelque sorte entérine l'étrangèreté des Juifs. L'antisémitisme ne connaîtra de véritable succès politique qu'après la Première Guerre mondiale, avec la montée des fascismes et du nazisme. Il s'internationalise, et son argumentaire, débordant l'antijudaïsme religieux, est complotiste : conspiration judéo-capitaliste pour certains partis populistes, complot judéo-bolchevique selon les nazis, ou les deux en même temps… Après 1933, il fait tache d'huile en Europe centrale, où l'on n'hésite pas à remettre en question la citoyenneté des Juifs. Les victoires militaires allemandes mèneront, dans les territoires exposés au joug nazi, à la mise en œuvre de l'holocauste, sur lequel l'historien n'a pas à s'étendre, si ce n'est qu'en incarnant le premier génocide ainsi nommé de l'histoire, il fait de l'antisémitisme un fléau contre lequel les démocraties renaissantes s'engageront à lutter, en même temps qu'il légitimera le projet sioniste en Palestine. De fait, au lendemain des crimes nazis, la haine antijuive deviendra à peu près inaudible, réduite à des marges qui par ailleurs, remarque Mark Mazower, s'accommodent d'un soutien à Israël.

Qu'en est-il aujourd'hui ? La réponse à cette question occupe la seconde moitié du livre. Elle prend en considération l'histoire conflictuelle de l'État juif et ses conséquences pour s'interroger sur l'existence d'un « nouvel antisémitisme » attribué à certains pays musulmans et à des personnes qui partagent leur point de vue. Pour Mark Mazower, si antisémitisme il y a, ce n'est plus le même. Au départ, il y a le fait que la présence juive dans le monde a profondément changé : réduite en Europe, en Russie et dans les pays arabes, elle est aujourd'hui concentrée en Israël et aux États-Unis, son soutien indéfectible. Selon Mazower, cette géographie ouvre la porte à une assimilation du pays à la communauté juive, et en retour, permet de dénoncer toute hostilité à la politique israélienne comme antisémite. Il souligne que cette confusion est assumée par des décideurs politiques israéliens : la loi fondamentale votée sous leur impulsion en 2018 par la Knesset est venue préciser qu'Israël est l'État-nation des seuls Juifs, et non de tous ses citoyens. Quittant un peu la réserve de l'historien, Mark Mazower s'insurge contre cette dérive, dont la conséquence est d'isoler le combat contre l'antisémitisme d'autres causes antiracistes, dont le partage fut longtemps la force. Une critique qui ne doit pas occulter le fait que des agressions bel et bien antisémites ont eu lieu en France et dans le monde, tout en se réclamant d'une vengeance contre Israël. ● **NICOLAS JOURNET**

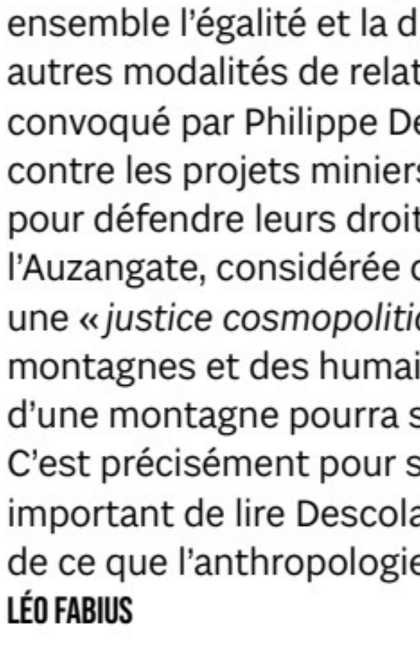
© Sebastien Calvet/Mediapart

ANTHROPOLOGIE

Quand les montagnes portent plainte

Il y a déjà vingt ans que Philippe Descola publiait *Par-delà nature et culture*, une somme de recherches anthropologiques devenue un incontournable des sciences humaines.
Ce plus bref recueil de conférences déplace le souci du chercheur du côté de la politique : comment les résultats obtenus par l'anthropologie peuvent-ils contribuer à renouveler l'imaginaire et, *a fortiori*, à modifier la manière dont les collectifs, humains et non humains, s'instituent en organisant leurs relations entre eux et avec leur milieu ?
L'urgence qui anime ce livre s'inscrit donc dans un contexte de « *bouleversement cosmologique* » qui impose de concevoir « *de nouvelles façons de partager les mondes variés que divers collectifs se sont composés* ».
Pour cette tâche, l'anthropologie présente l'avantage du décentrement. En observant et conceptualisant des manières de faire-monde différentes de la sienne, comme l'animisme, l'anthropologue éveille l'imaginaire. Il dénaturalise ce qui s'impose comme un ordre des choses en montrant que d'autres perspectives que la logique d'exploitation ou de protection de la nature existent. Un des enjeux, à la fois conceptuel et politique, est alors de parvenir à penser ensemble l'égalité et la différence des êtres pris dans ces autres modalités de relations. Le cas des collectifs andins convoqué par Philippe Descola en fournit un exemple : contre les projets miniers d'extraction, ils ne luttent pas tant pour défendre leurs droits sur la montagne péruvienne de l'Auzangate, considérée comme une divinité, mais exercent une « *justice cosmopolitique* » qui associe le soulèvement des montagnes et des humains. Faire valoir la posture politique d'une montagne pourra sembler insensé au lecteur européen. C'est précisément pour se défaire de ces préjugés qu'il est si important de lire Descola. Son petit livre témoigne avec force de ce que l'anthropologie peut faire à la pensée politique. ●

LÉO FABIUS



Politiques du faire-monde
Philippe Descola, Seuil, 2025, 160 p., 18,50 €.

SCIENCES HUMAINES
Faisons connaissance

Et si la dyslexie était un effet collatéral de la haute intelligence ?



Éditions Sciences Humaines
COLLECTION POCHE
978-2-36106-956-8
264 PAGES - 11,50 €
EN LIBRAIRIE
OU EN SCANNANT
CE QRCODE

TOUTES NOS PUBLICATIONS SUR NOTRE SITE
SCIENCESHUMAINES.COM/EDITIONS

HISTOIRE

EUROPE-ASIE : LE RENDEZ-VOUS MANQUÉ



Quand Alexandre rencontre l'Orient. La conquête de l'Inde
Pascal Charvet et Fabrizia Baldissera, Libretto, 2025, 502 p., 13,40 €.

Cette édition revue et augmentée permet de se replonger dans une contradiction fascinante : la folle entreprise d'un jeune roi qui voulut étendre ses conquêtes au-delà du monde connu, que nous aimions admirer lorsque nous étions jeunes, mais qui, l'âge de raison venu, nous apparaît désormais comme un envahisseur sanguinaire dont les ruines de Persépolis témoignent encore de la férocité. L'épopée d'Alexandre le Grand a pu servir à justifier la colonisation : tout comme il fut le « *grand passeur de l'hellénisme* », nous aurions apporté la civilisation en Afrique et ailleurs. C'est oublier qu'Alexandre n'était pas grec et que lui aussi fut d'abord hellénisé. Comme les nouveaux convertis, il voulut imposer un modèle, mais finit par être contaminé par ses conquêtes, devenu « *le vecteur d'un passage de l'hellénisme identitaire (les Grecs face aux autres) à un hellénisme transculturel, un hellénisme combinatoire, et un hellénisme presque hors-sol, à la façon d'un passeport culturel, rendu possible non seulement politiquement par l'extension du modèle, mais intellectuellement par la modification du modèle lui-même* ». La mort précoce d'Alexandre empêcha son empire de perdurer au-delà du Gange, mais son action infusa dans les arts et les lettres locaux. La force de ce livre est de reproduire non seulement les témoignages grecs, connus pour la plupart, mais aussi des écrits indo-persans. D'après les auteurs, ce fut néanmoins un « *dialogue de sourds* ». Cette « *confrontation du regard grec et du regard indien* » est cependant signifiante : c'est cette tension qui aboutit à des « *temps de symbiose culturelle* », ainsi qu'à créer pour nous Occidentaux cette fascination qui dure toujours. Comme l'écrit joliment Pascal Charvet, l'expédition d'Alexandre « *n'a pas consumé le mystère indien, elle en a répandu plutôt le mystère* ». Plongeons-nous avec bonheur dans ces textes très variés, aidés par des notes nombreuses et éclairantes, guidés par un index et un sommaire détaillés. On se prend alors à rêver de ce qu'aurait pu devenir le monde si Alexandre avait vécu plus longtemps. ● ROMAIN PIGEAUD



UN MILLÉNAIRE D'ART MILITAIRE

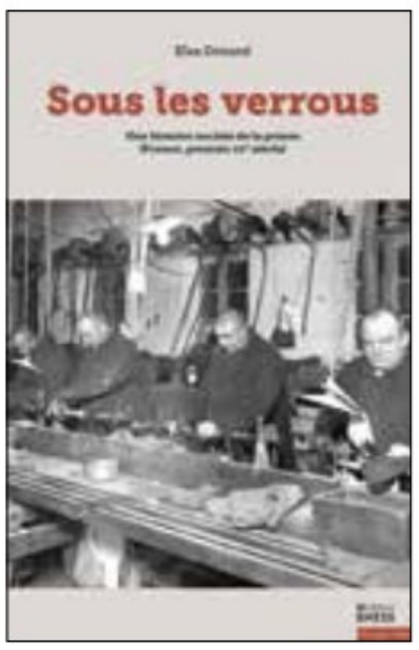
La guerre au Moyen Âge
Jean Lopez (dir.), Perrin, 2025, 432 p., 35 €.

Qu'est-ce qu'un chevalier ? « Un projectile hippomobile guidé ». Cette devinette du journaliste Nicolas Chevassus-au-Louis condense avec humour la révolution militaire sur laquelle se serait appuyée la féodalité à partir du 11e siècle. Elle permet au passage de rappeler que le Moyen Âge, *grosso modo* de 500 à 1500, s'étale sur un millénaire : une première moitié marquée par le projet impérial de Charlemagne ; une seconde moitié qui voit s'instaurer la féodalité, avant que commencent à s'imposer des États centralisés.
Cette chronologie est marquée par des évolutions militaires, qui sous-tendent ces mutations sociétales. La féodalité est ainsi grandement aidée par l'adoption des étriers, qui permettent les charges de cavalerie lourde, comme par les progrès de la métallurgie, qui néanmoins n'expliquent pas tout. « *Quel fut le rôle des chevaliers dans la guerre médiévale ? Indiscutablement prépondérant dans les batailles, mais les batailles furent rares* », souligne Nicolas Chevassus-au-Louis. Pour les chevaliers, razzias et sièges furent nettement plus fréquents que les batailles rangées. Recueil intelligemment agencé d'articles du magazine *Guerres & Histoire*, ce livre entreprend un tour général d'un millénaire décisif de conflits, les envisageant sous l'angle politique (partie 1), technologique (partie 2), et opérationnel (partie 3), avant de survoler les évolutions simultanées des conflits en extrême Orient – surtout au Japon.
Il y est question des querelles entre les héritiers de Charlemagne, de l'arc long anglais, « véritable mitrailleuse du Moyen Âge » comme de l'arbalète à répétition chinoise (*chu ko nu*).
Les quelques discordances sur lesquelles on bute (la hallebarde apparaît-elle à la fin du 12e siècle ou bien au 14e, comme il est dit ailleurs ?) n'entament pas sa qualité. Si l'on doit retenir une leçon émanant de ce prolifique livre, ce serait que les guerres forgent les sociétés, mais surtout que ces dernières ne survivent que si elles arrivent à en terminer avec les conflits. Illustration éloquente : pour ne pas avoir su gérer cette transition de la guerre à la paix, l'empire carolingien s'est émietté en quelques décennies. LAURENT TESTOT

HISTOIRE

Taulards d'avant-guerre

Spécialiste de l'histoire des prisons, l'historienne Elsa Génard éclaire ici une réalité peu explorée, celle de l'histoire des détenus en France des années 1910 jusqu'au bouleversement de la Seconde Guerre mondiale. Comme l'autrice le rappelle en introduction, l'institution carcérale, qui avait été l'objet de toutes les attentions tout au long du 19e siècle, sort du champ de l'attention au tournant du nouveau siècle, notamment parce que les peurs sociales centrées autour du vol et des classes dangereuses se déplacent alors vers l'immigration.
Ce désintérêt se traduit par une quasi-absence de cette période dans l'historiographie carcérale. Pourtant, les sources écrites ne manquent pas, car l'administration pénitentiaire, aujourd'hui comme hier, a toujours eu, comme l'écrit Elsa Génard, une forte « *propension à la graphomanie* ». Pour redonner une épaisseur sociale aux détenus, elle a composé un corpus de situations à partir d'un traitement statistique de dossiers d'écrou pour varier au maximum les caractéristiques en termes d'âge, de genre, de types de peine, etc. Dans la perspective défendue par la microhistoire, l'analyse couvre quatre établissements aux caractéristiques variées – Fresnes, Laon, Rennes et Fontevrault – et permet une montée en généralité.
L'ouvrage explore ainsi les épreuves qui attendent les prisonniers, de leur entrée à leur sortie. Elsa Génard évoque ainsi de quelle manière la distribution du travail en cellule relève du pouvoir discrétionnaire de l'administration pénitentiaire, les tâches réalisées étant plus ou moins rémunératrices et pénibles. Elle décrit aussi le système des sanctions et des récompenses, et notamment sa structuration par des rapports de genre : si le « bavardage » apparaît comme la faute féminine par excellence, les chahuts collectifs sont plutôt l'apanage des hommes. ● FRÉDÉRIQUE LETOURNEUX



Sous les verrous. Une histoire sociale de la prison (France, premier 20e siècle)
Elsa Génard, éd. de l'EHESS, 336 p., 23,80 €.



Lauréat du **Prix Nos Humanités 2026**
décerné par les libraires et les bibliothécaires

Merci !

PHILOSOPHIE MAGAZINE ÉDITEUR

Un classique des sciences humaines

GÉOGRAPHIE

La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre
Yves Lacoste, Éditions Maspero, 1976.



Comment la géopolitique fut exorcisée

Quand, en 1976, Yves Lacoste, quarantenaire, enseignant de géographie à la turbulente université de Vincennes, militant anticolonial et marxiste désencarté, publie cet essai au titre martial et incongru, il vient de fonder la revue *Hérodote*, la première depuis 1945 à s'assumer « géopolitique ».

Est-ce pour lui faire une place au soleil qu'il lui ajoute le manifeste qui le rendra aussi critiqué que célèbre au-delà des limites de sa spécialité ? C'est probable, et l'effet fut très réussi. Son pamphlet de 180 pages, sans cesse réimprimé depuis, traduit en plusieurs langues, repris et augmenté en 2012, visait bien plus loin que son titre, et n'avait rien à voir avec l'art de conduire une bataille. La géographie, explique-t-il, telle qu'en France on l'enseigne à l'école, et encore à l'université, est ennuyeuse. Elle semble ne servir à rien d'autre qu'à décrire le paysage, et s'enorgueillit de sa neutralité politique. Mais c'est un mensonge : depuis le 18e siècle au moins, non seulement aucune guerre ne se livre sans cartes, mais aucun gouvernement et aucun acteur économique d'importance ne peut exercer son pouvoir sans connaître le terrain. Il existe donc, derrière le rideau de fumée de la « géographie des professeurs », d'autres géographies : celle « des états-majors », militaires ou civils, et celle « du spectacle », à vocation touristique. Pourquoi continuer à enseigner cette géographie scolaire « *bonnasse et inutile* », écrit Lacoste, quand l'usage du savoir géographique est en réalité stratégique ?

Ceci posé, il reconnaît que d'autres l'ont pensé avant lui, en particulier le géopoliticien allemand Karl Haushofer, dont les idées ont malencontreusement inspiré le régime nazi. Raison pour laquelle la « géopolitique » sent le soufre en France. Au nom du réel, cependant, Lacoste n'hésite pas à reprendre son flambeau, quitte à en changer les objectifs : il n'est pas question pour lui de mettre le savoir du géographe au service des pouvoirs en place, mais bien d'en faire un usage critique, usage qu'il connaît bien. En effet, quatre ans plus tôt, en pleine guerre du Vietnam, il a publié un article retentissant dénonçant la manière subtile dont les avions de l'US Airforce bombardaient les digues du Fleuve rouge sans les détruire, de manière que leur rupture paraisse « naturelle ». Or, cette pratique ne pouvait avoir été soufflée que par des spécialistes : ainsi, ce que la géographie avait permis ne pouvait être dénoncé que par d'autres géographes. La géopolitique ne servait pas seulement les puissants, elle pouvait être mise au service de leur critique et de l'intérêt des peuples.

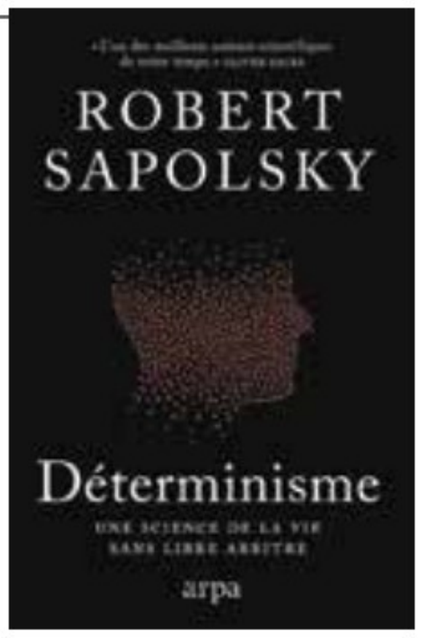
Voilà qui, dans l'ambiance rebelle des années 1970, ne pouvait qu'interpeller d'autres branches des sciences humaines, comme la sociologie, l'anthropologie et l'histoire, pas en reste sur la critique. Pour les géographes, néanmoins, la coupe était amère, car Lacoste, dans son essai, ne ménage aucun des courants réformateurs concurrents du sien : la chorématique de Roger Brunet (« *théoricien inutile* ») ; la géographie quantitative (« *au service du pouvoir* »), la géographie appliquée (« *au service du capital* »).

Faut-il lire Yves Lacoste aujourd'hui, même si l'on n'enseigne plus les sous-préfectures comme au temps des « professeurs » ? Oui, si l'on veut comprendre pourquoi la géographie a connu un tel renouvellement à l'approche du 21e siècle, et comment la géopolitique, aujourd'hui partout présente, s'est affranchie de son passé maudit. ● NICOLAS JOURNET

© Coll. personnelle

NEUROSCIENCES

C'est pas moi qui décide



Déterminisme. Une science de la vie sans libre arbitre
Robert Sapolsky, Arpa, 2025, 582 p., 26,90 €.

Robert Sapolsky est un neuroscientifique dont les travaux sont largement reconnus, mais rarement traduits en français. Sa lecture est stimulante en ce qu'elle ravive le vieil et essentiel questionnement portant sur les rapports entre liberté et nécessité, libre arbitre et détermination. Les travaux de Pierre Bourdieu ont soutenu que nous sommes largement déterminés par le milieu social dont nous provenons, mais avons « *une petite chance* » d'être libres. Sapolsky va plus loin encore et les lecteurs formés à la philosophie classique (de Platon à Karl Marx) ressentiront sans doute quelque inconfort en suivant l'auteur tout au long de sa démonstration qui, tout comme celles des sceptiques, semble imparable. Pour le dire d'un mot, il affirme qu'aucun acte, du plus anodin au plus essentiel, ne peut être attribué au libre arbitre. En effet, la neurologie montre qu'il est impossible d'établir à quel moment une décision émerge de notre cerveau ou de notre corps. On ne peut pas distinguer ce moment, qui peut-être n'existe même pas. Des expériences ont montré que toute décision, comme celle d'appuyer sur un bouton, se forme avant même que nous en ayons conscience. Remonter d'un neurone à un autre est une quête impossible. On pourrait objecter que ne pas mettre en évidence cet acte premier ne permet pas de conclure qu'il n'existe pas. Selon Robert Sapolsky, ce moment ne peut pas exister, car nous sommes les produits d'une évolution et d'un environnement qui nous précèdent, et nous ont façonnés. Il le résume d'une phrase : « *Nous ne sommes ni plus ni moins que le cumul de hasards biologiques et environnementaux sur lequel nous n'avons aucun contrôle, et ce jusqu'à présent.* » Ce présent-là n'étant que le résultat de mécanismes ancrés en nous depuis des milliers d'années. Notre éducation, nos expériences et, avant cela, les influences biologiques et chimiques subies *in utero* s'y ajoutent. Multipliant les comptes rendus d'expériences, Robert Sapolsky englobe dans sa démonstration l'indéterminisme, les théories du chaos et la physique quantique, afin de ne laisser aucune illusion sur un quelconque hasard nous permettant d'y loger un pouvoir de décision véritablement libre. Et si les choses changent, c'est que nous sommes changés malgré nous.
De cela découle cette question : si le libre arbitre n'existe pas, *quid* de notre responsabilité ? Et quelle morale est encore possible ? C'est à ces questions que répond la seconde partie du livre. ● THIERRY JOBARD



GÉOGRAPHIE

COUREURS PRESSÉS, MARMOTTES STRESSÉES

Cohabiter avec le sauvage. Rencontres entre pratiques récréatives et faune sauvage
Clémence Perrin-Malterre, Laine Chanteloup, Julien Dellier, Mathieu Garel et Anne Loison (dir.), Quae, 2025, 330 p., 38 €, gratuit en e-book.

Les éditions Quae publient bon nombre d'ouvrages en sciences de l'environnement (foresterie, océanographie, agriculture), toutes disciplines qui interagissent fortement avec les sciences sociales. Si leurs versions imprimées sont assez coûteuses, ils restent toujours disponibles en numérique à prix très réduit, voire en téléchargement libre comme celui-ci. Ce recueil de textes explore l'impact des activités humaines de loisir sur la conservation des milieux et des espèces. Plus précisément, il cible la randonnée, le trail et le parapente, et comment ces pratiques impactent les comportements des populations animales, comme les stratégies d'alimentation du chamois ou du bouquetin.
Les loisirs et les sports de nature sont à la mode. Dans une France aux espaces naturels protégés réduits en surface et menacés par le changement climatique, le grand nombre des visiteurs affecte évidemment la vie des animaux et les écosystèmes. Les aménageurs sont amenés à réguler les conflits d'usage, par exemple entre le pêcheur professionnel de la côte d'Opale écouté des instances de régulation, et le pêcheur de loisir tenu à l'écart des processus de décision, ou encore entre l'alpiniste féru de cascade de glace et ce vautour extrêmement rare qu'est le gypaète barbu dérangé dans sa nidification. L'importance des enjeux économiques que représentent ces loisirs pour les territoires concernés pèse aussi sur les arbitrages réalisés. Géographes, sociologues ou éthologues, les auteurs de ce livre examinent les relations que les touristes et les sportifs entretiennent avec la faune, mesurent le stress morbide que des animaux longtemps chassés éprouvent à la vue des humains, et réfléchissent aux modalités possibles de coexistence entre usagers humains de ces espaces et gros herbivores relâchés délibérément dans les milieux pour les revitaliser. De quoi regarder les espaces naturels différemment, qu'on y chasse ou qu'on y marche. ● L.T.

PROTOHISTOIRE

ENTRE LA PIERRE ET LE FER : LE BRONZE



L'âge du bronze
Anne Lehoërff, PuF, coll. « Que sais-je ? »,
2026, 128 p., 10 €..

Difficile de faire tenir quinze siècles et soixante générations (- 2300 à - 800) en un peu plus de cent pages… Anne Lehoërff parvient à résumer l'essentiel de ce qu'il faut connaître de ce « *moment clé pour les sociétés humaines* », en veillant à ne pas se laisser piéger par l'éclat de la seule métallurgie des civilisations méditerranéennes. Homère, Arthur Evans et Heinrich Schliemann nous ont rendu ce monde très familier, alors que de nouvelles recherches nous dévoilent un monde encore inconnu et divers. C'est donc à « *un étrange équilibre entre similarité et altérité* » qu'il faut se plier au fil de ces six chapitres nerveux. Le premier traite de la naissance du concept d'« âge du bronze », qui fit l'objet de débats passionnés en France, et de ce qu'il recouvre aujourd'hui. Le second examine la diversité des alliages cuivreux, car il n'y a pas qu'un seul bronze mais une grande variété de recettes et de savoir-faire. En effet, l'émergence de la métallurgie ne résulte pas d'une évolution inéluctable des sociétés humaines, mais de choix opérés dans des contextes particuliers entraînant des modifications dans les stratégies économiques, ainsi que l'apparition d'objets nouveaux, comme les poignards. Avec le développement des circuits d'échanges et des relations entre les populations, des écarts de richesse et d'identités régionales renforcées ont conduit à un renforcement des inégalités sociales et à l'affirmation d'une domination masculine. Le cinquième chapitre se penche sur la guerre, la course à l'armement et aux fortifications engendrant paradoxalement des périodes de paix fragiles. Suit un chapitre sur la vie quotidienne, les exploitations agricoles, le développement des agglomérations et un artisanat subtil, témoin peut-être d'une métaphysique élaborée dont nous serions les héritiers. Anne Lehoërff termine sur une grande question : l'âge du bronze fut-il universel ? Il n'y a pas eu de « *bronzification* » comme il y aurait une « *néolithisation* », mais la métallurgie s'est développée en divers points du monde. Elle n'entraîna pas une évolution uniforme des sociétés humaines mais « *une diversité de trajectoires humaines lues au prisme d'un matériau inventé par et pour l'homme* ». ● **R.P.**



Je sommes plusieurs. Sur les personnalités multiples
Pierre Bayard, Minuit, 2025,
192 p., 18 € .

PSYCHANALYSE

Moi et mes autres

Et si chacun de nous était une petite foule bigarrée ? Avec un humour tranquille, Pierre Bayard poursuit son exploration de paradoxes nés de la rencontre entre littérature et psychanalyse. Après avoir appris à parler des livres qu'on n'a pas lus ou des faits qui ne se sont pas produits, il s'attaque à une illusion plus intime : celle du moi unique.

Tout commence par une exclamation, qui n'a peut-être pas eu lieu, mais fournit au livre son point de départ : impressionnée par la variété des œuvres d'une exposition Picasso, madame Bayard s'écrie : « *Ce n'est pas possible ! Ils étaient plusieurs.* » Monsieur Bayard s'étonne… L'hypothèse prend forme dans l'esprit du psychanalyste : et si, plutôt qu'un génie solitaire, Picasso avait été une « *équipe interne* » diverse et variée ? Ce qui semble d'abord une facétie se révèle une thèse sérieuse sur l'identité personnelle et la vie psychique des individus. Convoquant la psychopathologie (Pierre Janet) et la psychanalyse, *Dr Jekill et Mr Hyde* de Robert Louis Stevenson, la *Recherche* de Marcel Proust et la littérature contemporaine, Pierre Bayard soutient que nous sommes tous des personnalités multiples. Au modèle freudien du moi comme appartement privé, il préfère celui de l'immeuble qui « *accueille différents habitants, qui ne vivent pas au même étage et souvent ne se connaissent pas, même s'il leur arrive de se croiser dans l'escalier* ». D'où son invitation au nouveau genre de la « *multibiographie* » capable de faire place positivement aux différents « alters » qui habitent notre « je ». Il plaide ainsi pour une conception renouvelée du désir – pluriel et parfois contradictoire – et pour une critique littéraire qui reconnaisse en tout écrivain non pas un style, mais plusieurs. Le poète Fernando Pessoa, qui a passé sa vie à se démultiplier en hétéronymes, fait naturellement figure d'exemple. Mais Romain Gary, Anaïs Nin ou plus récemment Antoine Volodine peuplent aussi cette galerie d'âmes plurielles. Un drôle de traité de désidentification pour ne surtout pas rester seul avec soi-même. ● **L.F.**

Littérature

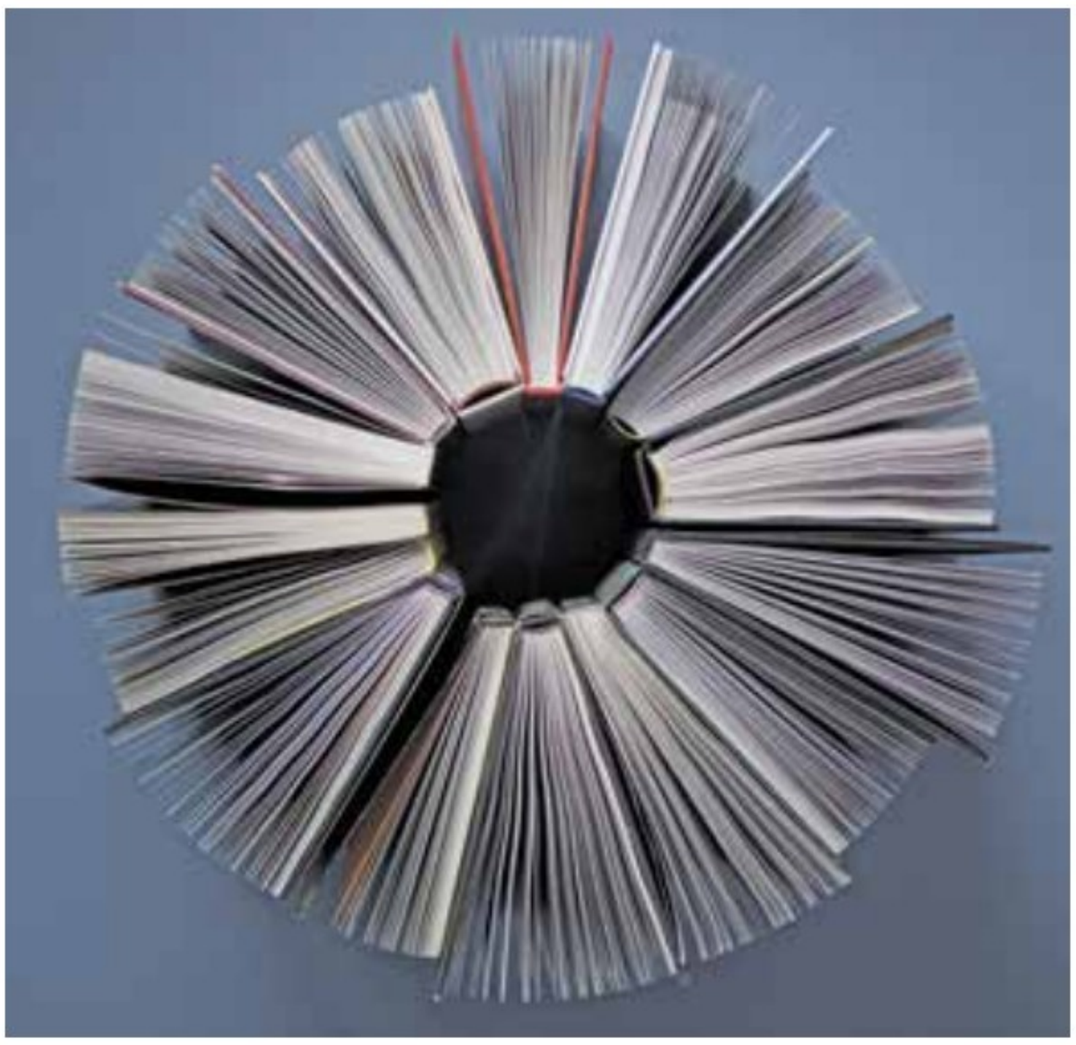
ESSAI

MÉPRISEZ-VOUS LE PATHOS ?

Le « grand public cultivé » boude les romans émouvants, observe Édouard Louis, dans un essai incisif sur les critères du « bon goût » littéraire.



Que faire de la littérature ? Méditations et manifeste. Entretiens avec Mary Kairidi
Édouard Louis, Flammarion, 304 p., 22 €.



« *Est-ce qu'il n'y a pas un lien entre histoire sociale et histoire littéraire ?* » interroge le romancier Édouard Louis dans son dernier ouvrage d'entretiens, *Que faire de la littérature ?* On sait depuis Pierre Bourdieu que le goût légitime, c'est-à-dire celui des critiques, des jurys littéraires et, plus largement, de ce que les éditeurs appellent « le grand public cultivé », est en réalité dicté par des normes sociales impensées. Après que l'auteur de *La Distinction* (1979) et des *Règles de l'art* (1992) les a mises en évidence, Édouard Louis entend illustrer leur persistance en ce premier quart de siècle. Car ces règles implicites, il en a lui-même éprouvé la force, pour s'y être heurté à la publication de chacun de ses romans. Une de ces normes, affirme l'auteur de *En finir avec Eddy Bellegueule* (2014), c'est le « *rejet de l'émotion ou en tout cas, le rejet d'une certaine expression de l'émotion* » perçue comme impudique, voire racoleuse. Une aversion qui vient de loin et que l'écrivain repère chez des auteurs aussi différents – et, de son propre aveu, admirables – que Marcel Proust, Jean-Paul Sartre, Bertolt Brecht ou Toni Morrison.
À lire la récurrence d'adjectifs tels que « sensible » ou « bouleversant » sur les quatrièmes de couverture de nombreux romans récents, le jugement d'Édouard Louis semble discutable. Mais il est vrai que les critiques font habituellement l'éloge de tel ou tel roman « *sans pathos* », « *sans misérabilisme* », tandis que leur mépris va à tel autre considéré comme « *larmoyant* », « *tire-larmes* », qui « *fait pleurer dans les chaumières* ». Il est vrai aussi que ces derniers reproches ont été souvent adressés aux sept romans de Louis, depuis *En finir avec Eddy Bellegueule*, notamment à *Qui a tué mon père* (2018) sur son père ouvrier paralysé dès la cinquantaine par un accident du travail, puis à *Combats et métamorphoses d'une femme* (2021) sur sa mère empêchée et maltraitée par les hommes, enfin à *L'Effondrement* (2024) sur son frère alcoolique et schizophrène.
Transfuge de classe, l'auteur est régulièrement accusé de sentimentalisme, voire de mauvais goût. Sous la plume de Frédéric Beigbeder, chroniqueur au *Figaro*, le natif de la Somme s'est ainsi vu qualifier de « *Caliméro des Ch'tis* »… Ces verdicts ont ceci de commun, montre Édouard Louis, qu'ils disqualifient du même coup l'émotion, le corps et « *les pauvres* », tout ce qui « *déborde* ». L'auteur se réfère à *La Distinction*, où Bourdieu indique que « *tout le mode de vie des classes dominantes consiste à éradiquer et à masquer le plus possible le corps et ses fonctions* ».
Non bien sûr qu'il n'y ait pas d'émotion en littérature, nuance Louis, mais celle-ci « *ne semble légitime que lorsqu'elle surgit par accident, qu'elle "affleure", qu'elle "éclate" tout à coup, au milieu de la "retenue"* » tant valorisée. Pour l'écrivain féru de sociologie, pareil tabou esthétique n'est que la « *traduction* » dans l'art des « *mécanismes* » qui hiérarchisent classes dominantes et classes populaires comme « *l'esprit et le corps* ». Ce qui est vrai des manières de table et des choix vestimentaires l'est aussi en littérature.
On pourrait objecter que les romantiques (Lamartine, Hugo…) valorisaient l'expression des sentiments. Louis reconnaît qu'existent « *des dizaines de contre-exemples* », mais estime que la norme résiste, qui privilégie la « *suggestion* ».
Au nom de la « *transfiguration* », qui serait aussi une forme de mise à distance, la même hiérarchie surclasse la fiction au détriment du témoignage autobiographique. Écrivain, Édouard Louis pratique pour sa part une littérature d'intervention, autobiographique et « *ultra-explicite* », pour « *forcer le lecteur à voir ce qu'il ne veut pas voir* » – à savoir la pauvreté, l'exploitation et les souffrances qui en résultent. Preuve vivante que, loin d'être un « choix » purement esthétique, toute écriture s'ancre dans un contexte politique et social. ● ÈVE CHARRIN

© David Malan/Getty Images

Culture

NOTRE SÉLECTION mensuelle d'œuvres
culturelles et documentaires

EXPOSITION

Sorcières, miroirs de nos peurs

Persécutée hier, revendiquée aujourd'hui, la sorcière n'a cessé de changer de visage. Le musée d'histoire de Nantes interroge ce qu'elle dit de nos peurs.



Théodore Chassériau (1819-1856), *Macbeth et les trois sorcières* (1855), huile sur bois, musée d'Orsay, Paris.

Qu'elles soient juchées sur des balais ou réunies dans d'inquiétants sabbats, les sorcières hantent depuis des siècles les imaginaires, à la fois fascinantes et redoutées. Dans une riche exposition, le musée d'histoire de Nantes revient sur cette figure ambivalente, véritable miroir tendu à nos sociétés et à leurs peurs, à travers près de 180 œuvres et objets – peintures, manuscrits, gravures, objets de sorcellerie ou films.

Le parcours s'ouvre sur l'Antiquité, avec la figure de la magicienne. Médée, représentée sur une amphore, ou Circé, qui chez Homère transforme les compagnons d'Ulysse en porcs, incarnent des femmes détentrices de savoirs obscurs et de pouvoirs redoutables. Des traits qu'on retrouvera dans les représentations médiévales de la sorcière qui vont en faire progressivement l'ennemie de l'ordre chrétien. En 1326, le pape Jean XXII associe officiellement hérésie et sorcellerie. Puis, en 1486, le *Malleus Maleficarum*, célèbre traité de démonologie, fait de la sorcellerie une spécificité féminine.

Aux 16e et 17e siècles, les procès pour sorcellerie et les bûchers se multiplient en Europe, en particulier en Suisse, dans les Flandres, en Allemagne et en France, le plus souvent en milieu rural. Les accusées sont rarement des figures marginales extraordinaires : il s'agit le plus souvent de femmes ordinaires, pauvres, isolées, parfois simplement différentes. Brûler leur corps, c'est tenter d'anéantir un danger imaginaire, nourri par la rumeur, la peur et une misogynie profondément enracinée. Les artistes de l'époque participent à la construction de cet imaginaire en représentant sabbats et figures diaboliques, comme chez David Teniers le Jeune. Peu à peu pourtant, la sorcellerie est reléguée par les élites au rang de superstition. « *Les sorcières ont cessé d'exister quand nous avons cessé de les brûler* », écrit Voltaire dans ses *Lettres philosophiques*. La dernière condamnation à mort d'une femme pour sorcellerie a lieu le 13 juin 1782, en Suisse. L'image de la sorcière maléfique perdure néanmoins dans les cultures populaires, notamment à travers les contes, comme *Hansel et Gretel* des frères Grimm.

Un renversement s'opère au 19e siècle. Publiée en 1862, *La Sorcière* de Jules Michelet propose une vision romantique de la sorcière, figure féminine proche de la nature et dépositaire de savoirs anciens. Cette réinterprétation inspire de nombreux artistes, parfois dans une veine érotique assumée, comme en témoigne *La Leçon avant le sabbat* (1880) de Louis-Maurice Boutet de Monvel. Les préraphaélites et les symbolistes dépeignent à leur tour la magicienne ou la sorcière comme une femme mystérieuse, liée aux forces naturelles et à l'invisible. Dans le monde rural, guérisseuses, voyantes ou « sorcières » continuent d'être sollicitées pour soigner les maux du quotidien.

Au 20e siècle, la réhabilitation de la sorcière culmine avec sa réappropriation féministe. Aux États-Unis, l'écoféministe Starhawk se revendique sorcière ; en France, la revue *Sorcières. Les femmes vivent*, dirigée par Xavière Gauthier entre 1975 et 1982, fait de cette figure un symbole de puissance et d'émancipation. Tour à tour persécutée, fantasmée puis revendiquée, la sorcière révèle moins ce qu'étaient réellement ces femmes que les mécanismes sociaux qui les ont désignées. Derrière son balai et ses sortilèges se dessine une mécanique toujours à l'œuvre : celle qui, face à l'incertitude, transforme la rumeur en vérité et la différence en menace. ● **CATHERINE HALPERN**

Exposition « Sorcières »,
jusqu'au 28 juin 2026. Musée d'histoire de Nantes, Château des ducs de Bretagne.

© Bridgeman Images/Presse

PODCAST

CULTURE EN CRISE



Alerte rouge : le secteur culturel traverse aujourd'hui une crise profonde, prise en étau entre contraintes économiques, tensions sociales et remise en cause politique. À travers quatre épisodes, *LSD, la série documentaire*, diffusée sur France Culture, mène l'enquête avec finesse et rigueur. La série éclaire la complexité des transformations à l'œuvre en croisant les témoignages d'acteurs culturels – directeurs de compagnies ou d'établissements, artistes, enseignants – et les analyses de chercheurs, donnant à entendre un paysage en recomposition forcée.

La crise est inédite en France par son ampleur, en particulier dans le théâtre public, auquel un des épisodes est consacré. Dès 2013-2014, les collectivités territoriales – premiers financeurs de la culture, sommées par l'État de réaliser des économies – réduisent leurs contributions d'environ un milliard d'euros. La pandémie de covid-19, à partir de 2020, porte un coup supplémentaire à un secteur déjà fragilisé, bientôt suivie par l'explosion des coûts de l'énergie liée à la guerre en Ukraine. Depuis, les baisses de financements se poursuivent, installant une crise durable.

Mais la contrainte budgétaire n'explique pas tout, tant s'en faut. *LSD* met en lumière des choix politiques assumés, qui produisent de fortes disparités territoriales. Le cas de la région Pays-de-la-Loire, où les subventions culturelles ont été drastiquement rabotées, illustre une rupture : la légitimité même de la politique culturelle, qui a longtemps fait consensus, est désormais contestée publiquement. De nombreux acteurs se voient accusés d'élitisme ou de « wokisme », mot-valise commode pour disqualifier des démarches artistiques et des questionnements sociétaux jugés dérangeants.

Dans ce contexte, les artistes sont sommés de devenir de véritables entrepreneurs pour espérer survivre dans un secteur marqué par de profondes inégalités. Le sociologue Pierre-Michel Menger rappelle ainsi que 20 % des artistes concentrent à eux seuls 80 % des ressources. L'attrait pour ces métiers demeure pourtant très fort, accentuant la prise de risque individuelle. L'enseignement artistique n'est pas épargné : la fermeture annoncée en 2025 de l'École d'art et de design de Valenciennes, forte de plus de 240 ans d'histoire, en est un symbole frappant.

En filigrane, *LSD* montre combien la culture ne peut être réduite à un simple poste de dépense à ajuster, mais constitue un pilier essentiel de la vie démocratique. ● C.H.

« La culture sous pression », *LSD, la série documentaire*, France Culture, 4 épisodes, 2026.

DOCUMENTAIRE

LA SCIENCE-FICTION SUR PELLICULE

En l'espace de quelques décennies, la science-fiction est devenue au cinéma un genre culte. Diffusée sur Arte, la série documentaire *Science Fiction Revolution* propose en cinq épisodes une plongée dans son histoire depuis les années 1980, à partir des films pionniers que sont *Star Wars* de George Lucas et *E.T.* de Steven Spielberg. Où on découvre par exemple le travail technique des superviseurs des effets visuels chargés de créer l'identité de nouveaux mondes, qu'il s'agisse de paysages, constructions, objets, créatures extraterrestres ou vaisseaux spatiaux.



Haut : © Tom Werner/Getty Images - Bas : © Ampersand

À travers témoignages et extraits de films, la série nous introduit dans les coulisses. Elle donne à voir comment la science-fiction, à travers des dystopies mettant en scène la guerre pour les ressources ou l'essor des machines, n'a cessé d'anticiper les bouleversements de nos sociétés pour mieux questionner le présent. ● C.H.

***Science Fiction Revolution*,**
Arte.tv, jusqu'au 18 juin 2026.



© Samuel Berthet

LA QUESTION QUI FÂCHE

LA CHRONIQUE

de **Nicolas Journet**

Qui est Donald Trump ?

Au-delà, ou plutôt en deçà, des menées ambitieuses et souvent illisibles de son administration, ainsi que leurs revirements comiques, de nombreux observateurs se posent la même question : qui est le 47e président des États-Unis d'Amérique ? Un homme d'affaires égaré en politique, un amuseur populiste plus ou moins téléguidé, ou bien le fer de lance d'un nouvel ordre du monde ? Il faut bien avouer que la réponse reste jusqu'à présent ouverte et qu'en gros, trois diagnostics aussi peu ragoûtants les uns que les autres semblent se partager l'opinion des experts.

Commençons par le businessman. En février 2025 le Président, à peine adoubé, annonçait un projet ahurissant pour la zone de Gaza rasée par l'armée israélienne : lui substituer une riviera de luxe. Voilà qui fleurait bon son passé d'acheteur de palaces, de casinos et autres sites plagistes. À ceci près que, pour l'essentiel, les affaires immobilières menées par Donald Trump se sont soldées par des faillites, et que sa prétendue fortune reste un mystère soigneusement protégé. On ne s'étonnera donc pas que ce projet de Costa brava gazaouie tourne à la béchamel, et que les menaces trumpiennes à base de droits de douane se décomposent devant le poids de la réalpolitique. Donald Trump était peut-être un businessman, mais s'il ne l'est plus, ce n'est pas pour rien. Voyons ensuite l'agitateur populiste, l'homme de télévision qui, pendant des années, incarna, dans un *penthouse* de la Trump Tower, le gars qui parle fort, ne discute pas et dont le mot d'ordre favori est : « *You're fired !* » (« *T'es viré* »).

Il est bien connu que ce style peut plaire, et il a plu en 2016 : durant son premier mandat, Trump promet de protéger l'emploi, de tenir la Chine à distance, de châtier les criminels et les irréguliers, de défendre des principes moraux traditionnels et de baisser les impôts. Tout cela est relativement populaire, mais pas facile à réaliser. Il perd en 2020 (ici, il faudrait parler de sa tentative de coup d'État), mais il revient en 2024. Et là, c'est beaucoup plus clair : il décide de tout, ignore les contre-pouvoirs légaux, crée une milice anti-immigrés (la funeste ICE), fustige la transition énergétique, purge l'administration, insulte la communauté internationale, menace ses alliés et pactise avec ses ennemis sous le prétexte de faire la paix dans le monde.

Cette fois, les analystes politiques réagissent : Donald Trump n'est plus seul. Il est inspiré par de nouveaux idéologues nationalistes et post-libertariens qui promeuvent trois objectifs : la fin de la démocratie, le monopole du pouvoir et le triomphe de la technologie. Donc d'un vaste programme qu'on pourra qualifier *a minima* d'autoritaire, voire de fasciste, enfin tout ce qu'on voudra, mais indublitament réactionnaire et en tout cas hostile à la démocratie libérale.

Reste une ultime lecture, suggérée par un observateur un peu inhabituel, mais bien informé : le professeur Shen Yi, de l'université de Fudan de Shanghai, qui, en janvier dernier, affirmait que le président Donald Trump n'était rien d'autre qu'un parrain de la mafia dont il convient d'embrasser la bague en acte de soumission. « *C'est comme la famille de Don Vito Corleone*, ajoutait-il, *il n'y a aucune théorie derrière. C'est juste le déclin d'une hégémonie.* » Dans ce cas, rien n'est perdu, il suffit d'attendre la chute. ●

SCIENCES HUMAINES
Faisons connaissance

Patriarche ou papounet, couveur ou sévère, fantasmé ou bien réel... Et vous, savez-vous décrypter les pères ?



HORS-SÉRIE N°33
DÉCEMBRE 2025 - FÉVRIER 2026
CHEZ VOTRE MARCHAND DE JOURNAUX

TOUTES NOS PUBLICATIONS SUR NOTRE SITE
WWW.SCIENCESHUMAINES.COM
OU SUR COMMANDE EN SCANNANT CE QRcode

Printemps des Humanités

Débats, expositions,
spectacles vivants...

Printemps des Humanités

« Pourquoi travailler ? »

Printemps des Humanités

19-20-21 mars 2026
Campus Condorcet

campuscondorcet

© EPICEUM – Création Sophie Decoux

Soutenu par

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'ESPACE
Liberté
Égalité
Fraternité

Campus Condorcet

cnrs · L'École des hautes études en sciences sociales · École nationale des chartes | PSL · École Pratique des Hautes Études | PSL · fondation maison des sciences de l'homme

ined · Panthéon Sorbonne Université Paris 1 · Sorbonne Nouvelle · Université Paris 8 des Créations · Université Paris Nanterre · Université Sorbonne Paris Nord

Libération · AOC · philosophie magazine · Sciences Humaines · Philonomist · Le Un