

Difficile égalité des chances : l'enseignement de la philosophie entre aristocratie républicaine et démocratisation improbable.

Rémy David, enseignant de philosophie à Nîmes (a enseigné pendant dix années la philosophie au CLEPT/ Collège Lycée Elitaire Pour Tous de Grenoble)

Je remarque en prenant ici la parole que je suis le seul intervenant à ne pas être universitaire, mais immergé dans la pratique lycéenne, ce qui indique un point de vue décalé : celui de quelqu'un qui non seulement pratique, mais travaille ses pratiques, au sens où il les met en chantier. Or le plus souvent les enseignants de philosophie aiment à travailler la philosophie, et souvent leurs cours ; mais rarement, ils travaillent leur pratique.

Mon propos n'est pas celui de quelqu'un qui a objectivé son objet de travail. Au contraire, il cherche à rendre compte, à réfléchir aussi, à autoriser la critique, en la rendant publique, d'une expérience professionnelle que je dirais engagée (au sens d'il y a 50 ou 60 ans). Aussi, ce que je vais énoncer pourra sembler revêtir parfois le ton des donneurs de leçons, ou d'une critique radicale (trop radicale ?), mais ce sera surtout un propos d'ordre hypothétique pour penser ensemble certaines positions, certaines difficultés ou impasses de l'école, de l'enseignement de la philosophie, ou ce que je comprends de ce que l'Unesco nomme le "partage des connaissances". Aussi, pour irritante qu'elles puissent être, mes hypothèses sont à prendre pour ce qu'elles sont, des pauses réflexives sur ma pratique professionnelle et mon engagement véritable - c'est-à-dire, j'ose l'espérer philosophique - dans cette professionnalité. Point de vue particulier, qui prend donc le risque de la partialité, de l'inaboutissement et bien sûr de l'incomplétude. Mais cela ne signifie pas que j'y renonce ; au moins est-ce le point de vue que cette pratique me rend possible aujourd'hui, et qui ne me semble pas complètement impertinent pour penser certains aspects de notre éducation, de l'école et de l'enseignement, de la philosophie dans le secondaire en France.

Le titre du colloque qui nous réunit invite à une multitude de questions qu'il semble difficile de tenir fermement ensemble. Pour le moins, il me semble important d'interroger deux versants de l'égalité des chances à l'école : d'une part, quelle philosophie de l'égalité des chances se propose à l'école ? D'autre part, quelle part l'enseignement philosophique prend-il à l'égalité, à l'égalité de chances, et au partage des connaissances ? Quelle part nouvelle pourrait-il y prendre ?

Si l'égalité des chances à l'école apparaît aujourd'hui souvent comme un principe à l'oeuvre dans l'institution, comment l'école produit-elle, garantit-elle, une telle égalité ? Quels en sont les effets ?

La tension qu'abrite le principe d'égalité républicain, traduit en termes d'égalité des chances, porte sur la fonction de l'école : sa fonction est-elle d'égaliser, d'émanciper, ou bien de hiérarchiser, de trier les compétences et les individus ? Longtemps, la revendication d'égalité des chances n'a pas été analysée, et a été tenue pour une formulation parmi d'autres de l'égalitarisme républicain. Au moment où elle semble triompher dans les discours politiques et institutionnels, ne faut-il pas se

demander si valoriser l'égalité des chances comme principe scolaire, ce n'est pas reconnaître que l'on a renoncé à produire l'égalité, et donc que l'orientation et la sélection scolaire ne peuvent, même avec la meilleure volonté du monde, changer l'ordre social, et peuvent, au mieux, l'adoucir ? L'égalité des chances serait alors un simulacre d'égalité, un leurre destiné à faire accepter par ceux qui en sont victimes l'inégalité de l'ordre scolaire, ou social. En bref, l'égalité des chances égalise-t-elle réellement, ou justifie-t-elle les inégalités ?

Le sociologue François Dubet analyse l'égalité des chances comme reposant sur une fiction, celle de l'effort individuel : l'égalité des chances est censée récompenser ceux qui fournissent un effort, accréditant l'idée d'une transparence de l'effort dans la réussite : tout effort se traduit en réussite, toute réussite est la traduction d'un effort légitime, qui a pour nom le mérite. Le principe d'égalité des chances vérifie donc que ceux qui réussissent ont du mérite à le faire, et que ceux qui échouent - ou qui ont besoin de temps pour assimiler, comprendre, s'appropriier les normes scolaires et jouer avec - ne "méritent" pas de réussir, ou plutôt ont gâché leur chance de parvenir aux premières places dans la compétition scolaire. Les présupposés en sont clairs : le jeu scolaire n'est pas l'espace d'un accomplissement de soi positif, où l'on se construit dans les savoirs, c'est le lieu d'une compétition, qui doit prendre modèle sur le sport¹ ; l'école n'est pas une société des savoirs où l'on joue collectif, mais un espace symbolique de hiérarchisation : l'individualisation s'effectue pour se différencier des autres (en niant toutefois symboliquement cette différenciation, ce qui permet d'autant moins de s'en défendre), le collectif est donc menaçant pour la subjectivation qui se joue à l'école, au lieu d'en constituer une ressource essentielle ; ceux qui échouent n'ont qu'à s'en prendre à eux-mêmes, puisqu'ils ont gâché leurs chances que l'institution s'est évertuée "d'égaliser". L'égalité des chances rejoint donc le présupposé libéral, qui considère que les pauvres sont responsables de leur indigence, puisque ceux qui travaillent s'enrichissent, comme s'il y avait transparence de l'effort et du travail dans le résultat supposé (l'accumulation de richesse), un rendement sans perte, qui permette de mesurer l'effort à l'aune de la réussite, par l'opération du mérite. Le mérite joue le rôle de concept opératoire de justification, de légitimation des inégalités sociales, en supposant que la société récompense ceux qui oeuvrent le mieux (?), le plus (?) pour elle.

En ce sens l'égalité des chances traduit dans le champ scolaire le principe libéral habituellement en vigueur dans le jeu des affaires, dans les trajectoires socioprofessionnelles, et à l'échelle de la société toute entière. Mais cette traduction est-elle pertinente, est-elle légitime ? L'école doit-elle mimer la société extérieure jusque dans ses violences, sociales, symboliques, en faisant payer plus cher aux pauvres en savoirs, leur pauvreté ? Regardée sous l'angle de la légitimité, l'égalité des chances ressemble au masque qui recouvre l'inégalité, en invoquant le nom sacré (au fronton de la République) de l'égalité. Comme si le nom valait pour la chose, comme si le principe formel, affublé de son nécessaire complément ("des chances"), valait réalité. L'égalité des chances est un simulacre d'égalité, ou l'autre nom de l'inégalité travesti en égalité. Joli tour de passe-passe qui permet de sauver les apparences, sans réellement tromper personne, mais en y mettant les formes de la cohérence avec les principes.

Qu'est-ce qu'une chance ?

Que traduit conceptuellement ce vocable fourre-tout de l'opinion ? L'ambivalence du terme l'étire entre d'une part un sort favorable, qui l'entraîne du côté d'une bonne fortune, d'un hasard bienvenu, et d'autre part vers le champ des probabilités approximatives. Entre les deux - et néanmoins en décalage - l'idée de "donner sa chance" renvoie à la possibilité de réussir, où la chance n'apparaît plus comme un événement possible indéterminable et imprévisible, mais au contraire comme un potentiel à réaliser, une virtualité à actualiser. Ces chances là ne sont pas des indéterminations qui peuvent advenir sans qu'on en maîtrise les processus, ce sont des ouvertures de devenir à accomplir ; la chance ici, ne provient pas anonymement de l'extérieur par hasard, elle est amorcée, mise à disposition (par une instance supérieure bienveillante) permettant à chacun de prouver ce dont il est capable, de se révéler dans son effort. Saisir sa chance, c'est alors savoir (parvenir à) saisir l'opportunité qui se présente, répondre présent à la virtualité enveloppée par une réponse appropriée.

Faut-il ainsi concevoir l'école ? L'école est-elle une chance donnée ou à saisir ? Peut-elle être pensée sur le mode d'une offre à saisir, alors qu'il lui incombe de former les jeunes qu'elle reçoit, en créant les conditions de cette formation ? En ce sens, se "contenter" de donner une chance, n'est-ce pas renoncer à sa mission de former tous les jeunes qu'elle scolarise, qu'elle contraint à la scolarité (par l'obligation scolaire) ? Car envisagé du point de vue de ses bénéficiaires, revendiquer comme seule exigence de "donner sa chance" à chacun, revient à reconnaître que l'on peut ne pas mener à bien sa mission, pour peu que le jeune ne saisisse pas cette "chance". Comment peut-on à la fois contraindre des personnes à fréquenter l'école, et en même temps admettre théoriquement, et surtout pratiquement, qu'ils n'y saisissent pas leur chance, qu'ils y perdent du temps, n'y apprennent pas, ne s'y forment pas, et parasitent les autres ? Or chacun sait qu'il est très facile de faire comprendre à certains qu'ils n'y ont pas leur place. Il est certainement beaucoup plus difficile de leur faire partager l'idée qu'ils y ont leur place, quand ils n'en sont pas convaincus, voire qu'ils y résistent, parce que cela les arrange, ou leur coûte trop en image et en estime de soi. Ainsi, l'école se heurte à des résistances, et estime qu'elle offre une formation satisfaisante, à laquelle les jeunes ne répondent pas toujours présents, pour laquelle ils ne sont pas toujours volontaires. Il est alors tentant d'invoquer l'égalité des chances : tous ont les mêmes chances de réussir, tous ne les saisissent pas. L'implicite est bien évidemment la hiérarchisation à l'oeuvre dans cette réussite, qui permet de choisir les filières rares car recherchées, tandis que d'autres ne se voient "offrir" que des filières courtes et aux "débouchés" moindres : l'école fonctionne essentiellement comme une machine à sélectionner, à trier et distiller l'orientation, qui légitime sa division sociale, non pas du travail, mais de l'orientation, autrement dit des devenirs projetés du travail et du travailleur. L'égalité des chances apparaît comme une justification idéologique d'une manière de fonctionner implicite, mais très violente, de l'institution.

L'enjeu ne serait-il pas de chercher à produire un autre rapport des élèves à l'école, moins violent, qui ne les amène pas à renoncer à en partager les enjeux, ni à en jouer le jeu, car ce serait un jeu où ils ne

risquent pas de perdre ou de se perdre, mais où ils perçoivent qu'ils peuvent se construire sans renoncer à eux-mêmes, autrement dit dans une subjectivation qu'ils n'appréhendent pas uniquement comme une normalisation ou comme soumission aux normes dominantes scolaires, institutionnelles et sociales ? Or n'est-il pas de l'exigence que l'école devrait avoir envers elle-même, de ne pas renoncer trop vite à ce que peuvent devenir les jeunes, au nom de la commode égalité des chances ?

De ce point de vue, l'enseignement philosophique peut-il contribuer à l'égalité des chances ? Et le doit-il ? Qu'en est-il effectivement ?

La place spécifique de la philosophie : un renoncement trop courant

L'enseignement philosophique, dans la mesure où il est institué, s'inscrit dans un système de places très codifié des disciplines ; par sa position terminale, il ne peut prétendre - y compris en se targuant de son surplomb critique - changer ce que produit le système, où les trajectoires, égalitaires ou inégalitaires, tracées à l'école. Par sa situation finale, l'enseignement philosophique ne peut que valider l'ordre scolaire et ses hiérarchies installées, ne peut que remplir la fonction de faire-valoir d'une école qui sélectionne et ne développe pas la puissance de penser et d'agir des jeunes élèves (des jeunes à élever intellectuellement). Or les professeurs de philosophie veulent-ils changer cette situation dont ils héritent ? L'aristocratie philosophique ne vient-elle pas tempérer le devoir d'être professeur de tous "ses" élèves ? Ne sommes-nous pas tentés de ne faire cours qu'à ceux qui peuvent, qui veulent bien, suivre notre cours, et réaliser les exercices que nous proposons, et y "réussir" ? Loin de constituer l'ouverture intellectuelle promise, le cours de philosophie se transforme souvent en opération discrète de séparation du bon grain de l'ivraie philosophique, sans "préjugé" ni volonté délibérée, mais avec une tenace efficacité liée à la rencontre de plusieurs cultures, celles de l'enseignant et de ses manières de s'accommoder des exigences de sa discipline et de l'institution, et celles des élèves, qui cherchent à tirer leur épingle du jeu scolaire qui leur apparaît, non sans quelque raison, piégé.

Que se passe-t-il en effet quand nous sommes confrontés à des élèves qui n'accrochent pas à notre cours, qui en décrochent, s'en affranchissent ? Cette situation de tension entre nos motivations professionnelles qui nous ont fait embrasser le métier de professeur de philosophie, afin de transmettre et de partager cette passion intellectuelle, avec ceux qui n'y ont pas encore eu accès, et la réalité de cet enseignement, qui d'une part, confirme systématiquement le peu d'élus (à dix-huit ans) dans un contexte de poursuite de l'obtention du baccalauréat, qui dissuade, par ses contraintes et ses exigences, les élèves de se permettre le luxe de philosopher, amène invariablement le professeur à devoir transiger avec ses idéaux émancipateurs, et l'invite à reconsidérer ses préventions contre l'élitisme philosophique, et ainsi à se demander si tout le monde peut "philosopher", et à quelles conditions ? En bref les difficultés inhérentes à l'enseignement philosophique - maintenant que le collège unique a généralisé l'accès à l'enseignement de philosophie aux élèves des séries générales et technologiques - ne démontrent-elles pas que la volonté de rendre la philosophie accessible à tous s'avère illusoire ?

Le métier d'enseignant de philosophie, s'il est regardé de façon lucide et crue, perd de sa superbe parce qu'il ne parvient pas à accomplir, par ses échecs² à sa mission de service public. Il se raccroche donc à une fiction qui lui permet de donner sens au travail qu'il peine à effectuer quotidiennement, et de sublimer la réalité relativement violente (symboliquement tout du moins) pour lui et ses élèves : faire semblant que nous faisons ensemble de la philosophie ; faire semblant que je vous forme, en contrepartie que vous fassiez semblant d'être formés, et de ne pas réussir, parce qu'il manque de temps, parce que les difficultés sont trop nombreuses, ou parce que ce n'est pas conforme à votre nature... Les raisons ou les prétextes sont nombreux, pour ne pas lever les malentendus et les renoncements, de part et d'autre. Mais fait-on alors une réelle part à l'égalité des chances en philosophie, lorsque tout le monde fait semblant ? Joue-t-on une véritable égalité, ou égalisation dans l'enseignement philosophique dans ces renoncements tolérés (acceptés) ?

Le rapport au savoir philosophique

Peut-être faudrait-il se demander comment ceux qui ont été conquis par la philosophie, qui s'y sont adonnés avec passion, ceux qui y ont "réussi" ont pu le faire. Ne sont-ce pas d'abord les professeurs de philosophie, qui ne sont pas exactement des philosophes, qui en imitent la splendeur sans avoir le loisir de s'y livrer véritablement, pris par les contingences de l'enseignement et les contraintes de l'institution - de son programme et de ses examens - qui ont le "mieux" réussi en philosophie, s'y sont formés, et ont décidé d'y "consacrer" sinon leur vie, du moins l'exercice de leur profession, qui savent, ou peuvent dire ce que c'est qu'apprendre en philosophie ?

Le rendez-vous manqué des gens ordinaires avec la philosophie : s'agit-il une tâche impossible ? La philosophie est-elle élitiste ? La philosophie peut-elle s'enseigner ? La question toute platonicienne (la vertu peut-elle s'enseigner ?) mérite sans doute d'être ravivée, car sa réponse ne semble pas réellement compatible avec l'institution d'un enseignement quasi obligatoire de la philosophie au lycée, ni à son élargissement. Peut-être l'ambivalence des professeurs de philosophie quant à la dissémination de la philosophie dans le corps social (la tension entre l'élitisme aristocratique et le partage démocratique qui réalise, ou postule l'égalité) tient-elle à cette difficulté : comment enseigner ce qui n'est pas objet de savoir mais d'une forme d'élection, de rencontre, et d'expérience du décalage entre le savoir normé et ses conditions d'émergence (dans le questionnement), partage du sens du questionnement, qui est ensemble résistance au sens traditionnel des savoirs scolairement assésés et adhérence ou attachement à d'autres normes de savoirs qui percent le mystère de la connaissance comme de l'action et de la création. L'option d'un "naturel philosophe", ou tout du moins d'une forme d'élection de certains (minoritaires ? majoritaires ?) s'avère être une solution de facilité qui évite d'avoir à questionner trop radicalement son propre enseignement, ainsi que la manière dont la corporation procède traditionnellement.

Poser cette question, c'est demander aux enseignants de philosophie pourquoi ils ne parviennent pas à accrocher, à embarquer la majeure partie de leur classe - je ne parle pas de la docilité de la plupart des élèves qui se conforment parce qu'on les a quasiment dressés pour, pendant de longues années. Que se passerait-il si la philosophie devenait facultative, si l'on n'y venait pas pour y préparer une

épreuve du baccalauréat, mais pour se former, s'ouvrir l'esprit de cette promesse d'enrichissement culturel ? Sans doute faudrait-il en faire l'expérience pour connaître la réponse, mais l'on peut gager que les cours seraient désertés, car ils ne correspondent pas une forme de pensée dans laquelle les élèves se reconnaissent. C'est pourquoi il faudrait davantage réfléchir à comment nous créons les conditions d'accès à notre discipline, celle dont la pratique nous semble si légitime, voire si nécessaire.

De ce fait, les conditions dans lesquelles s'exerce notre profession ne nous mènent-elles pas à une forme de pessimisme ? Ce réalisme triste de l'enseignant, qui le renvoie à son impuissance à partager cette expérience avec la majorité d'une classe, ne l'amène-t-il pas à construire l'égalité des chances comme philosophie implicite de son enseignement. Pour sauver le sens de sa pratique, s'il la regarde lucidement, c'est-à-dire nue de toutes les pratiques d'autorité plus ou moins insidieuses qu'il met en place pour sauver les apparences, et après un certain temps d'acclimatation, d'appropriation et de décodage du sens de cette discipline susceptible de transformer les habitudes scolaires, le professeur de philosophie ne doit-il pas se dire qu'il a mis à disposition une ou plusieurs entrées dans le philosopher, et qu'il n'a pu - plutôt qu'il n'a pas su - emmener tout le monde. Autrement dit, il concède qu'il ne peut que donner leur chance à des jeunes fréquentant l'institution scolaire, en leur proposant une rencontre avec une discipline, rencontre qui dépend notamment pour partie de leur engagement. Cette hypothèse d'une philosophie réaliste implicite de l'enseignement "philosophique" de la philosophie ne retient me semble-t-il qu'une partie de la mythologie de l'égalité des chances, celle de la mise à disposition de l'offre de formation, sans céder nécessairement aux sirènes de la "juste" compétition qui définirait des inégalités "justes". L'enseignement de la philosophie n'est pas compétitif au nom du mérite, il est davantage excluant. L'idéologie qu'il promeut n'est pas tant celle libérale du "tous égaux", où seul le mérite, donc l'effort, distingue ceux qui réussissent de ceux qui échouent, qu'aristocratique, celle de la distinction du philosopher d'avec l'opinion du vulgaire. La pratique de l'enseignement semble, par ce cercle vicieux qui peut paraître étrange, produire l'effet inverse de ce qu'elle cherche à faire : permettre à chacun de goûter au philosopher ; elle permet de vérifier qu'ils n'en sont pas capables. Néanmoins, on ne peut pas considérer que ce repli de l'ambition éducative de l'école sur la position d'un marché qui mettrait "à disposition", permettant de goûter aux savoirs, ou aux disciplines, afin que des "consommateurs" d'apprentissage choisissent ceux qui leur conviennent, soit sans conséquence ni effet pervers. Que cette conception minimaliste de l'approche de l'école ne soit pas l'apanage des enseignants de philosophie ne devrait pas les empêcher de la critiquer et d'y réfléchir. Pourquoi, pour qui, font-ils cours ? Eduquer suppose de s'installer dans une tension qui implique que celui qui la reçoit, à qui elle s'adresse - et qui doit en faire quelque chose - l'accepte. L'éducation, et la philosophie, ne peut être tranquille. Elle n'a pas à voir avec l'ataraxie des anciens. Elle est tension d'un devenir exigeant. Il est normal que tension et exigence ne séduisent pas nécessairement, ni d'emblée. C'est pourquoi le cours de philosophie est souvent rapidement répulsif pour une partie de la classe, dès que les premières évaluations sont restituées.

Si comprendre de quoi il en retourne dans le jeu du philosophe consiste à vivre une rencontre qui ne nous laisse pas indifférent, si l'on ne peut réussir sans s'investir, sans chercher à se réaliser en se risquant à penser, s'il faut vivre une expérience qui vous accroche sans vous effrayer, et qui vous permet de réussir dans les normes de l'examen scolaire (car pourquoi la philosophie devrait-elle être scolaire ?), on perçoit la difficulté à faire partager ce type d'expérience, quasi anormale, atypique en tout état de cause, normalisatrice dans son exemplarité, mais très marginale - d'une normalité qualitative et non pas quantitative. Comment ainsi rendre ordinaire cette expérience extraordinaire, anormale ?

Cette question nous amène donc directement, si j'ose dire, à la question de l'égalité des chances dans l'enseignement de la philosophie. Comment caractériser un accès égal à la philosophie ? Comment partir de là où en sont les élèves pour leur ouvrir, leur offrir, l'accès à la philosophie ? Cet enseignement ne se contente-t-il pas souvent de reconnaître ceux qui peuvent le recevoir, et de faire semblant que tout ce qui doit être fait l'est, que tout ce qui pouvait être tenté l'a été, et que l'incapacité à entrer, ou le refus d'y entrer, ce qui revient au même, témoignent d'une impuissance des élèves à penser philosophiquement, et non d'une impuissance des enseignants à donner accès, à rendre possible.

C'est en termes de démocratisation de la philosophie que se pose l'égalité des chances ? Faut-il, avec Platon, réserver la philosophie aux âmes d'or, et sélectionner âprement ses initiés, les former pour qu'ils en apprennent et s'approprient l'exigence, qui les mettra au-dessus des désirs du commun, et de ses opinions, et du goût du pouvoir ? Faut-il à l'inverse chercher à rendre la philosophie populaire, chercher à en faire un élément d'élévation de la culture populaire, de déprise des discours populistes, simplistes et manipulateurs pour interroger rigoureusement les idées employées, les problématiser, et continuer de s'étonner et de chercher à comprendre ?

L'un des biais me semble-t-il, est que l'enseignement prétend faire le second, en se contentant globalement du premier, par "réalisme pédagogique", qui lui permet d'atténuer la violence de la rencontre du choc des cultures, de la "lutte des classes" entre élèves et enseignants. Peut-on inverser ce biais ? Peut-on, si le diagnostic est valide, transformer cet habitus, et comment ? Comment transformer l'écart qui existe entre les discours, très majoritairement démocratiques, et les constats de pratiques et de pensées conséquentes, qui renoncent à cette démocratisation de la philosophie, qui renoncent à l'égalité effective de l'accès à la philosophie, qui continue de postuler concrètement, en le niant abstraitement, l'inégalité des intelligences (dont traite Jacques Rancière³, Le maître ignorant), qui persiste à fabriquer de l'impuissance au lieu de devenir cette école de la puissance qu'elle devrait-être, à travers l'exigence dont elle est porteuse ?

Peut-être cela tient-il au fait que cette démocratisation est l'objet d'un projet du monde des adultes, un projet a posteriori pourrait-on dire, de ceux qui sont "libérés" de la philosophie enseignée, et qui peuvent, s'ils en ont le loisir⁴, ou s'ils ont réussi à mêler le loisir et le travail, s'y adonner ou s'y divertir ; elle n'est pas tant un projet des jeunes qui entrent en terminale, pour qui la découverte

d'une nouvelle discipline alors qu'ils ont déjà eu à choisir une filière, et à se libérer des disciplines les plus pénibles, où ils réussissaient le moins, intervient comme un nouveau risque de trébucher, et donc d'échouer à l'examen.

La question devient donc comment faire découvrir, apprécier et pratiquer une discipline à des élèves qui ne pensent le plus souvent qu'à s'échapper de l'école, pour vivre leur vraie vie de jeune, pas celle que les adultes projettent sur eux, quand ils cherchent à les former, à les assujettir à leurs normes du monde du travail, ou de la "citoyenneté" et de ses responsabilités". On pourra se référer par exemples aux analyses de Guillaume Leblanc⁵ de l'adolescent face aux normes, qui tendent à montrer que l'adolescent se définit comme tentative de réappropriation de sa propre vie, face aux normes familiales qui caractérisent l'enfance, et face aux normes scolaires qui incarnent la société (la socialisation scolaire). La dimension surnuméraire de la philosophie, son supplément d'âme vis-à-vis des autres disciplines peut leur apparaître comme un luxe qu'ils ne peuvent (ne veulent ?) s'autoriser, d'autant qu'il représente un investissement de temps, d'énergie et d'image de soi, donc d'assurance, pour préparer et affronter les épreuves, en bref, un risque inconsidéré, car si peu rentable⁶. Pourquoi joueraient-ils le jeu, dans ces conditions... mais pourquoi ne chercherions-nous pas à en changer les conditions ; notamment temporelles, pour en étirer l'accès au maximum ?

Cette approche, qui commence timidement mais résolument à s'expérimenter en France depuis quelques années au lycée, pourrait peut-être permettre de faire entrer la philosophie dans un ordinaire des disciplines, et de la rendre égale, aux yeux des élèves, des autres disciplines, dans sa place institutionnelle. Elle ne lui ferait pas nécessairement perdre sa spécificité, et même sa singularité, dans la mesure où le rapport au savoir en philosophie resterait inchangé, surtout si cette anticipation n'est pas utilisée pour promouvoir uniquement un rapport à la philosophie, comme histoire d'une forme culturelle, nécessairement particulière pour les élèves, mais pour tenter de les amener au plaisir de philosopher. De plus, en autorisant également la fréquentation de plusieurs professeurs philosophes, elle enrichirait les possibilités d'accrocher. Elle permettrait également de visiter d'autres formes de fréquentation de la philosophie : davantage de dialogue, de tentatives de réflexion collectives, de production de réflexion écrites par les élèves (sans systématiquement les inscrire dans un contexte évaluatif)⁷, d'analyses d'autres supports que les textes traditionnels - même s'ils ne sont pas interdits - etc. Ainsi le temps octroyé à la découverte philosophique en amont de la terminale pourrait être mis à profit pour explorer d'autres formes d'art, de rapports aux sciences, et ouvrir à des disciplines ou des champs de formation et d'expérience souvent opaques dans le secondaire : les enjeux de la médecine, du droit, de l'anthropologie par exemple, ou encore d'approches interdisciplinaires. L'anticipation de la philosophie en amont de la terminale, à condition qu'elle ne soit pas réduite à des interventions-prestations - comme c'est le risque de la circulaire actuelle sur l'expérimentation de la philosophie en première et en seconde - mais donne lieu à de véritables projets formatifs, autorisera les élèves à construire des habitudes de travail, un rapport problématisé au savoir, un recours au questionnement avant tout, qui ne peuvent que leur permettre de contourner la course contre la montre de la préparation à l'examen en terminale, et

l'effet de vernis culturel que ne peut manquer de produire la tension entre une ignorance quasi absolue en septembre et l'exigence de performance au moment du baccalauréat.

Ainsi, en s'anticipant, l'accès à la philosophie aurait-il plus de chances de se démocratiser. Le concentrer sur une année renforce son caractère initiatique, sélectif, et finalement producteur d'inégalités d'accès, qui s'avère injuste.

C'est sans doute ici que le rapport à la norme scolaire devient incontournable. La réalité de l'école, c'est la tension entre trajectoire subjectivante et normalisation. L'objectif politique est celui de la soumission aux savoirs normés de l'école, bien davantage que l'émancipation claironnée dans les finalités de l'école. L'analyse des modalités et des contraintes scolaires laisse apparaître quelles fins ont été privilégiées. C'est en ce sens que l'école apparaît comme une grande entreprise disciplinaire, au sens où l'a analysé Michel Foucault dans *Surveiller et punir*.

Quel rôle l'enseignement philosophique joue-t-il dans cette entreprise ? Un rôle ambivalent : éminemment reproducteur, ayant fonction de validation de trajectoires ; un rôle de dissidence possible, par son écart critique aux autres disciplines, et la possibilité (feinte ou réelle) de rejouer/déjouer le rapport construit et déjà sédimenté aux savoirs scolaires, par la conformation à une tradition dissidente qui s'avère pourtant universelle marginalement normalisatrice (la norme comme excellence et non comme moyenne)... L'enseignement philosophique peut avoir, aux yeux de ceux qui l'exercent la couleur, l'apparence de l'égalité des chances en jouant le rapport aux savoirs des élèves sans un historique sédimenté, et pour beaucoup un passif, comme avec les autres disciplines.

L'enseignement de la philosophie "souffre" du handicap d'être une discipline atypique, anormale dans le rapport au savoir qu'elle propose/impose : insaisissable et se saisissant de tout ; d'être une discipline tout de même, discipline scolaire mais surtout discipline de l'esprit, qui exige qu'on s'y livre pour sortir de la mascarade et répondre à ses exigences - en ce sens, la philosophie ne saurait constituer une "matière" scolaire, elle est une discipline. Mais le public qu'elle rencontre, dans sa quête de soi qui l'amène à rejeter la normalisation des comportements comme la normativité des savoirs, à résister aux normes scolaires et des adultes de référence dans une quête d'autonomie, dans la réalisation de ses désirs, qui les amène à devenir adulte par leur propre expérience désirante plutôt qu'en imitant la "sagesse" des adultes, leur normalité, ce public n'attend pas la philosophie comme discipline ; il y résiste plutôt ou s'en détourne, s'en méfie dans l'exigence qu'elle lui assigne.

Comment la philosophie pourrait-elle être reconnue, dans leur expérience, comme discipline émancipatrice (servant l'égalité des chances), alors qu'elle semble à l'évidence corroborer les hiérarchies scolaires, y compris, le cas échéant, pour les bousculer, mais permettant toujours de vérifier que certains comprennent et peuvent en jouer le jeu, tandis que d'autres ne perçoivent absolument pas ce dont il ne s'agit dans ce questionnement, dans ces objets insaisissables, ces définitions à transformer ou retravailler ? La philosophie permet encore de vérifier que la bonne volonté ne suffit pas, malgré les traficotages des enseignants qui veulent se rallier (et surtout ne veulent pas s'aliéner) ces jeunes qui tentent le plus souvent, autant qu'ils le peuvent, de se conformer

à la norme scolaire, essayant sans y parvenir, sans saisir ce qui est en jeu. Car en philosophie il ne suffit pas d'apprendre, il faut comprendre le jeu subtil du questionnement. Mais pour ce faire, ne faut-il pas l'avoir accepté, s'y être assujetti (à la norme philosophique comme norme ambivalente, qui fait basculer dans le monde adulte tout en devenant soi-même par une réflexion qui individualise, qui fait accéder à la reconnaissance de l'"intelligence", à l'aura du philosophe - mais pas encore en terminale) et adonné, en avoir accepté l'exigence et tenter d'en percer le secret pour pouvoir enfin comprendre, en récolter le miel ? L'enseignement philosophique n'est pas d'emblée émancipateur, il est sélectif et élitiste dans un premier temps. Et même les enseignants qui ne lâchent jamais leur exigence d'essayer d'inviter de nouveaux membres dans la réflexion, de tenter d'en réduire le coût d'entrée (intellectuel, affectif, d'image de soi, de jeu social par rapport aux profs ou aux autres élèves) et d'en majorer la rentabilité, même ces enseignants jettent un regard réaliste, s'accommodent de ceux qui ne veulent pas, les tolèrent, finissent par reconnaître tacitement leur droit à ne pas philosopher.

Car enfin, que signifierait l'égalité des chances en philosophie ? Si c'est proposer la même opportunité à tous d'entrer dans la philosophie, qu'entend-on par "même opportunité" ? Le même horaire ? Le même programme alléchant ? La même importance dans l'équilibre des coefficients ? Quand bien même l'égalitarisme républicain scolaire aurait construit des conditions initiales identiques pour entrer dans la philosophie, on voit bien combien cette égalité serait formelle, faisant fi des réalités sociales et familiales des jeunes, mais surtout de leur expérience scolaire, de leurs rapports au savoir, à l'écrit, à la langue, si essentiels en philosophie, de leur rapport à l'autorité et à la norme (scolaire, mais aussi - et éventuellement concurremment - aux normes intellectuelles de chaque discipline), de leur rapport aux adultes et enfin de leur trajectoire de subjectivation, de personnalisation. Ainsi, rien n'est égal dans les "chances" d'aborder la seule discipline qui se présente à la sortie des études, une fois que tout est joué ou presque. Egaliser l'ouverture à la philosophie, ne serait-ce pas avant tout, non seulement autoriser, mais rendre possible (au sens de multiplier) les occasions de penser, de rendre effective une expérience de penser à la manière philosophique. Reste toujours à en déterminer les fins : pourquoi philosopher, si l'on ne devient pas philosophe ? La question est d'autant plus insidieuse, qu'elle peut se retourner aux professeurs de philosophie...

Toujours est-il que lorsqu'on tente, comme dans ce qui précède, de penser l'égalité dans l'enseignement philosophique, on se heurte à une conception implicite de l'égalité des chances : on ne fait que constater que l'on cherche à "offrir" la "chance" de pouvoir entrer en philosophie sans parvenir à concrétiser cette opportunité chez la majorité des élèves, et donc en laissant en friche cette potentialité qu'il convenait de cultiver en chacun. Malgré les critiques conceptuelles et politiques des syntagmes "égalité des chances" dans l'enseignement et en philosophie, elle reste l'horizon impensé auquel nos analyses retournent, comme si elles nous échappaient. Cette difficulté à penser hors de l'égalité des chances renvoie à une résistance du réel. En effet, l'éducation ne saurait reposer sur une logique de l'efficacité transparente du professionnel qui la met en oeuvre⁸ : elle ne se laisse pas évaluer sous la forme de la fiction du mérite, car elle suppose une rencontre, ou tout du

moins faut-il reconnaître que l'éducation ne dépend pas uniquement de celui qui éduque (ou instruit, ou transmet, ou forme, etc.), mais qu'elle s'accomplit en un autre, qui y résiste, la transforme, la détourne, etc. En ce sens, éduquer ce n'est pas transmettre, ni même instruire, car ce serait alors réduire l'école à une transmission d'informations - or apprendre, et savoir, ce n'est pas s'informer, c'est construire les conditions d'une appropriation. Mais cette condition indépassable de l'éducation, et donc de tout enseignement, ne doit toutefois pas occulter que certaines perspectives permettent de mieux développer la puissance de penser des jeunes bénéficiaires de l'école, de moins travailler à produire leur inégalité, de moins leur confirmer qu'ils sont impuissants à penser.

Au final, si l'enseignement de la philosophie ne cherche pas à "produire" des philosophes, au sens technique, ni même au sens politique, mais participer à la formation intellectuelle générale de tout citoyen "éclairé"⁹, il reste à se demander qu'est-ce qu'une expérience du philosophe ? Je risquerais que c'est vivre un raisonnement réfléchissant, autrement dit qui, à un moment donné, se prend lui-même pour objet et fait événement, fait rupture avec la pensée quotidienne, par une exigence de questionnement, de conceptualisation ou de démonstration (de nécessité interne). Comment rendre les jeunes sensibles à ces exigences ? Comment leur permettre de l'éprouver, pour en reconnaître la portée, et surtout la puissance ? Cette expérience serait-elle - est-elle - à même d'augmenter leur propre puissance de penser (leur joie, si l'on suit Spinoza), leur capacité à devenir eux-mêmes des adultes responsables dans un monde pas vraiment juste ?

Comment rendre l'enseignement philosophique moins exclusif, moins propre à sélectionner les "siens" (mais qui sont-ils ?) dans l'esprit d'une initiation réservée à quelques-uns, plutôt qu'une introduction égalitaire ? Comment faire éprouver la puissance de la jubilation, pour qu'elle se partage au lieu de se réserver ? La philosophie ne peut-elle jouer un autre rôle que celui d'épreuve sélective devant laquelle on courbe éventuellement l'échine, mais sans en partager le sens ?

Pour une philosophie élitaire et non élitiste

Comment passer d'une philosophie éminemment normative à une philosophie émancipatrice ?

La philosophie, dans la tradition de son enseignement comme dans une partie de son histoire, se présente comme initiation, conçue à partir de la rupture avec le sens commun, avec la doxa ayant cours dans la cité, avec les préjugés qui occupent l'espace public. Du coup, philosopher s'avère "naturellement" réservé à ceux qui ont fait la démarche intellectuelle, et souvent affective, de cette rupture, qui en ont éprouvé la nécessité, et ont placé leur espoir dans cette quête intellectuelle. L'initiation est cette opération qui réserve à certains, en en privant la grande majorité, des savoirs rares et de valeur. Initier est une opération qui produit du privilège. On voit en quoi la philosophie tend spontanément vers l'élitisme, puisque ses adeptes ont, malgré leurs discordes, le plus souvent comme point commun de s'accorder à mépriser les savoirs, ou les pensées non philosophiques. Sur ce fond très pratiqué mais quasiment toujours dénié, la philosophie est une discipline secondaire qui s'ouvre pour se refermer très rapidement, par l'exigence qu'elle instaure, et la conversion qu'elle réclame. L'élitisme spontané des philosophes s'accommode mal de la "démocratisation" de

l'enseignement ou de sa massification : comment peut-on enseigner à tous ce qui est réservé à quelques-uns ? Du même coup, chercher à rendre la philosophie accessible, "populaire" (mais on connaît l'amphibologie du terme), est-ce la vulgariser au risque de la perdre ? Ne peut-on essayer de démocratiser la philosophie, en préférant l'élitaire à l'élitisme ?

La tension peut se formuler dans un autre champ, celui de l'émancipation. Emancipatrice, la philosophie l'est puisqu'elle instaure un rapport émancipé aux savoirs, en les sortant de leur forme scolaire dogmatique pour en retrouver le questionnement vif. Mais peut-on émanciper à l'école lorsque l'on se contente de faire valoir un titre au Baccalauréat, et que l'instrumentalisation de la discipline par et pour le diplôme constitue l'alpha et l'oméga de la régulation des rapports au savoir des élèves ? L'enseignement de la philosophie se trouve alors le plus souvent rabattu sur une normalisation en vue de l'examen, un renoncement à la découverte de ce nouveau continent de la pensée qui pourrait révolutionner le rapport à l'école. En se faisant servante des normes scolaires, elle renonce ou ampute à sa puissance émancipatrice, et perd son sens comme enseignement.

La philosophie scolaire, qui ne parvient pas réellement à penser son articulation avec la philosophie universitaire - est-elle encore philosophie, ou le plus souvent histoire de la philosophie ? - peine à entrer dans un philosophe à partir de la culture des élèves réels qu'elle côtoie et a pour responsabilité de former. L'enseignant de philosophie est écartelé entre sa culture idéale ou idéalisée (quand il se rêve en philosophe accompli, mais aussi quand il y travaille), sa culture de corps et celle de son public. Or l'émancipation n'est pas celle de l'enseignant, c'est bien celle du public. Si l'on risque, sans en analyser le paradoxe intrinsèque, l'équation philosophe c'est émanciper, ce n'est pas la philosophie comme champ de la culture qui importe, ni le philosophe du maître qui vaut, mais bien celui de l'élève. L'enseignant ne devrait-il pas faire primer le philosophe sur la philosophie ?

Fort de cette tension, peut-on sans complexe affirmer que la philosophie émancipe, permet de raccrocher, de se construire comme sujet ? Pratiquée en amont de la terminale, elle peut s'avérer libératrice d'un rapport instrumental au savoir, qui invite à apprendre pour réussir, et non pour se construire par sa curiosité, et comme apprenant. Le doute nécessaire qu'elle pratique, l'exigence problématique et conceptuelle qu'elle met en oeuvre, sans recherche de rentabilité évaluative, fait sortir le savoir de ses rails trop bien huilés, d'un programme prédéfini et inatteignable, ininterrogeable pour les élèves. Puisqu'il s'agit de penser ensemble, les élèves peuvent avoir leur part dans la construction du programme, et ce sans tomber dans la démagogie tant redoutée. L'enseignant doit surtout être prêt à penser en direct avec ses élèves, ce que pensent ses élèves, et à même d'animer une réflexion (qui se distingue de la discussion) collective. Ainsi, si l'on veut préciser, l'enjeu est-il moins ce qui s'enseigne, que la formation qui s'y joue. En ce sens, l'enseignement philosophique expérimenté au Clept Collège élitair pour tous de Grenoble) est davantage conçu selon des modalités de formation d'adulte, en cherchant à travailler cet étrange habitus qu'est la pensée réflexive, plutôt que sur le mode de la transmission des savoirs. L'enseignant y devient formateur, s'émancipant de son sacrosaint programme, pour chercher avec son collectif (à mettre) au travail comment philosopher ensemble. Cette forme s'appuie certainement sur le volontariat des

élèves - dont on sait néanmoins qu'il est très soumis à caution, et tout autant à construire parfois que dans un établissement traditionnel. Mais au lieu de servir d'objection, n'est-ce pas une forme de volontariat qu'il faut chercher à développer au lycée traditionnel, peut être en explorant des modalités d'innovation qui explorent le champ d'une culture générale sans prétendre tout couvrir, mais en permettant d'y adhérer véritablement, en cessant de faire semblant d'être élève par soumission à la norme, pour s'élever en fréquentant des savoirs.

Une des pistes à explorer pourrait être celle d'une philosophie de l'expérience ordinaire, qui invite à explorer notions, problèmes, concepts sous l'angle de l'expérience humaine... hors de toute prétention érudite, dans laquelle se réfugie parfois l'enseignement, mais sans renoncer à l'exigence de l'élitaire. Rendre l'ordinaire élitare, tel pourrait être un mot d'ordre de cet enseignement expérimental. On retiendra, entre autres perspectives, celle développées au Clept¹⁰, avec notamment la tentative de commencer sur un pied d'égalité en regardant un film qui fasse fond commun, et qui soit notre univers sensible et signifiant de référence, gommant les différences de culture initiales ou antérieures. Regarder des films est une pratique courante de tous ces jeunes, mais les analyser, en formuler les enjeux et les problèmes, concrets car mis en image et en intrigues, est une pratique à laquelle l'école les convie peu, et ne les forme pas, alors qu'ils seront spectateurs toute leur vie. C'est l'occasion de tenter de nouer ensemble approche littéraire, esthétique, conceptuelle et problématisante, en autorisant un travail critique de réflexion collective, qui permette d'expérimenter un penser ensemble, à égalité.

En ce sens, l'enseignement philosophique en amont de la terminale ouvre le champ d'une expérience pédagogique qui renoue avec le sens et l'origine même de la discipline. Comment en vient-on à philosopher, et pourquoi ? Les premiers philosophes ne sont pas fondamentalement différents des élèves de nos jours, on pourrait même trouver nombre de ressemblances entre les jeunes sophistes que Socrate mène à mal et les élèves de lycée. Les philosophes avaient le plus souvent accompli leur "formation" initiale, et philosophaient non pas "scolairement", mais pour eux-mêmes, pour ce que cela leur apportait, et pour enrichir leur vie. Or finalement, le but d'un enseignement philosophique n'est-il pas de chercher à partager cette richesse d'un questionnement et d'un raisonnement, d'une méditation qui change la vie, qui ne nous laisse plus penser comme avant. Partager l'expérience de philosopher, qui est au principe de la vocation des étudiants de philosophie qui doivent "régler" quelque chose avec la philosophie, comme s'ils avaient à répondre à "où en suis-je avec la philosophie ?", et qui parfois deviennent enseignant - sans nécessairement avoir répondu à cette question. Partager une passion pour la pensée, pour la vérité, pour le doute ou les concepts... chacun y retrouvera sa pratique ou son style, mais partager ce qui se partage si difficilement, une manière de vivre avec la pensée, et de se méfier de nos manière trop stéréotypées d'aborder et d'habiter le monde. L'expérience de philosopher, sans basculer dans l'affectivité romantique, ne constitue pas une rencontre fortuite sans conséquence ; elle permet de vivre la puissance du questionnement que tout homme a à affronter, sans règle ni discipline préalable ou susceptible de le guider, une discipline de ses propres pensées, et de sa liberté ou de son émancipation, dont il prend, avec le soutien d'autres (penseurs ou auteurs) la responsabilité. L'expérience de philosopher nous demande à tous

d'essayer d'être, ou de devenir adultes, ce qui n'est pas une mince affaire, et qui demande parfois qu'on y consacre beaucoup de notre loisir, cette skolé qui semblait en être la condition dans l'antiquité, et qui s'est trop souvent muée en son contraire (l'école comme organisation scientifique du travail, plutôt que comme exploration de son oisiveté).

En outre, l'expérience d'un enseignement philosophique généralisé avec des jeunes en instance de raccrochage scolaire dès la fin de collège ne permet-elle de se demander si notre école ne manque pas cruellement de savoirs déscolarisés, pour mieux instaurer un rapport aux savoirs authentiques qui autorise le retour à une forme scolaire ?

Anticiper l'enseignement philosophique - plus que de la philosophie - ne permettrait-il pas de lui faire jouer un autre rôle, en le sortant de ses gonds programmatiques, pour explorer un devenir philosophique ouvert, fonction d'une rencontre entre un enseignant et des élèves, avec l'exigence d'une pensée analytique, problématisée et conceptualisante.

De quelques remarques terminales

Il est très difficile à l'enseignement de la philosophie de se penser, mais surtout de se pratiquer, de manière égalitaire. Cela renvoie à la question de l'école qui ne fonctionne pas comme un système d'émancipation des jeunes qui la fréquentent, mais comme un système d'assujettissement qui produit des subjectivations, mais pas celles escomptées ni objectivées dans les finalités de l'école. Au fond, peut-être l'égalité n'est-elle pas la question de l'école ? A-t-elle-même sa place à l'école ? Malgré le brouillage des cartes qu'elle opère, l'école s'efforce bien davantage de produire des inégalités qu'une égalité des jeunes qu'elle reçoit et entend former et éduquer. Elle peut les traiter de manière égalitaire, en niant leurs différences d'origine, mais elle produit bien des inégalités en son sein, et ne cherche nullement à produire une société d'égaux, car elle entretient le désir d'inégalité¹¹. Toutefois, que l'égalité ne soit pas la question de l'école n'interdit pas qu'on la lui pose : quelle égalité produit-elle ? Que compte-t-elle produire pour produire davantage d'égalité, au lieu de valider les inégalités existantes ? Du coup, ne faudrait-il pas réinterroger, ou problématiser la question de l'égalité des chances à l'école et dans l'enseignement de la philosophie, en termes d'émancipation ?

Sans doute la République française, en dépit de son fronton, ne s'est-elle jamais pensée comme réellement émancipatrice, c'est-à-dire cette composition de l'égalité et de la liberté, ou plutôt de l'égalisation indissociable de la libération - certains l'ont nommé "égaliberté" - et s'est fortement accommodé des inégalités existantes. Est-ce une raison pour continuer de l'accepter ? L'école ne pourrait-elle contribuer à remplir cette finalité d'émancipation, coopérer à l'égalité et la libération des jeunes qui lui sont confiés ? Nul doute qu'en se fixant ces objectifs comme prioritaires - ce qui suppose d'interroger le statu quo en vigueur, dans l'équilibre des disciplines, et surtout dans leurs finalités formatives, et la manière de les enseigner - on pourrait faire nettement mieux, ou à tout le moins essayer autre chose. Si la question de l'égalité n'est pas effectivement celle de notre société, et a fortiori de son école, celle de l'égalité des chances occupe le devant de la scène à la manière d'un

écran chargé de nous hypnotiser. Il serait sans doute urgent de se questionner comment l'école française peut être davantage égalitaire.

A l'heure où un rapport de l'Insee interroge l'évolution de la situation de l'égalité à l'école en passant par le biais statistique, il est certainement important de s'interroger dans l'expérience même de l'école, celle des élèves et celle des enseignants, sur ce qui contribue activement à la production d'inégalités, à faire échouer l'école en la transformant en champ disciplinaire normatif, en machine à produire du décrochage scolaire, et de chercher à refonder les conditions de la professionnalité enseignante, et celles qui rendent possible un rapport non biaisé à l'institution scolaire et à ses finalités.

(1) Dubet analyse la puissance et les limites de cette métaphore dans *L'école des chances*. Qu'est-ce qu'une école juste ?, Paris, 2004, Seuil, collection "La république des idées". Cette référence a été complétée depuis par son ouvrage synthétique de ses travaux sur l'école, *Faits d'école*, Paris, 2008, Editions Ehes, collection "Cas de figure", notamment dans sa quatrième partie, "L'école juste", pages 191 à 239. Et enfin, l'école reste l'un des trois cas d'étude de la comparaison entre l'égalité des places et l'égalité des chances dans *Les places et les chances*. Repenser la justice sociale, Paris, 2010, Seuil, collection "La république des idées".

(2) Il semble difficile de préciser ce que l'on peut entendre par un échec - et donc par réussite - de l'enseignement philosophique. Je dirais que le fait qu'entre un quart et un tiers des élèves de chaque classe accroche à la philosophie me semble davantage constituer une marque d'échec de cet enseignement que de réussite. Il faudrait certainement en déterminer la valeur, et la réalité, en sachant ce que pensent les élèves, et non seulement ce qu'en voient les professeurs, mais le fait est que la réalité ne m'apparaît pas extrêmement reluisante. Rien qui engage à se congratuler. Ce sera toutefois une piste essentielle à suivre, et je remercie Madame Colloms, du Lycée autogéré de Paris de l'avoir formulé lors des échanges du colloque.

(3) Jacques Rancière, *Le maître ignorant*. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, 1987, réédition Paris, 2004, 10/18.

(4) On peut se référer, si l'on veut une analyse critique du rapport des philosophes au loisir, par exemple à ce qu'en dit J. Rancière, *Le philosophe et ses pauvres*, Paris, 2007, pour l'édition Champs Flammarion, première partie, "Le mensonge de Platon", "Le chœur des cigales", pages 77 et suivantes.

(5) (Guillaume Leblanc, *Les maladies de l'homme normal*, chapitre 4 "Les hommes atypiques" - l'adolescent et le poète, pages 53 à 58.

(6) Sans doute cette description a-t-elle le défaut d'oublier le caractère éminemment ambivalent des désirs et des investissements adolescents. Souvent curieux, partagés, désireux de goûter sans s'engager, les ados que sont nos élèves jaugent les disciplines à la mesure de ce qu'elles leur

apportent, dans une concurrence des disciplines à peine masquée - comme s'il fallait choisir - et à l'aune d'un utilitarisme bien ou mal compris, hérité du monde des adultes qu'ils fréquentent. Difficile de leur reprocher ce que nous faisons tous, peut-être est-ce l'un des lieux où l'éducation réussit le mieux : "Faites ce que je fais, pas ce que je dis"... Toute la question est de savoir comment faire fond sur cette ambivalence, pour les attirer dans une forme de normativité émancipatrice, et non pas normalisante.

(7) Le rapport à l'écrit est éminemment tronqué à l'école. Il faudrait chercher à en inventer, ou surtout développer d'autres formes. Je pense notamment aux expériences d'ateliers d'écriture, tels que peut l'expérimenter le Clept, qui mêlent les recherches scripturaires des élèves et des enseignants, où la liberté s'expérimente dans le jeu des contraintes formelles, et où le plaisir de lire remplace la crainte de l'erreur et de l'échec, laissant place à de réels moments d'humour et de poésie, trop souvent exclus de l'école.

(8) Il importerait de mettre en perspective et en questionnement ce que l'on entend par professionnalité ou professionnalisation des enseignants, mais ce n'est pas ici le lieu.

(9) Cette proposition n'entend pas régler d'un trait en l'évitant la question de la finalité d'un tel enseignement. Je ne parle pas ici de celle de la langue de bois institutionnelle, ni celle des bonnes intentions pédagogique-philosophiques, mais celle d'un examen critique des finalités au regard de ce qui se produit effectivement dans cet enseignement, et de ce qu'il faudrait qu'il s'y expérimencie, ce qui est radicalement différent, et qui me reste difficilement formulable aujourd'hui.

(10) Elle se trouve présentée dans l'article issu de l'intervention présentée au Colloque sur les "Nouvelles pratiques philosophiques", Unesco, 18 et 19 novembre 2009, "Introduire au questionnement philosophique. L'approche alternative et élitaire de l'enseignement de la philosophie au Clept", paru dans Diotime n°46.

(11) Cf. A propos de ce désir d'inégalité, l'intervention de Jean-François Nordmann au même colloque. Sous l'hypothèse d'égalité des chances, chacun veut voir la possibilité de devenir inégal des autres à son avantage, et au détriment des autres. C'est l'inégalité qui est désirée, comme la logique de la distinction le mettrait en exergue dans les travaux sociologiques de Bourdieu.