

Démocratiser l'enseignement de la philosophie est-il possible ?

Rémy David

Professeur de philosophie en lycée (Françoise Combes, Montpellier),
Directeur de programme au Collège International de Philosophie,
Doctorant à l'IRePh (Nanterre – UR 373).

Résumé :

L'enseignement de la philosophie, longtemps élitiste, s'est élargi à une population toujours plus nombreuse. Cette popularisation a-t-elle constitué une démocratisation ? La démocratisation de la philosophie et de son enseignement constitue une revendication pour certains professeurs, mais reste ambiguë, voire problématique. À quel titre une éducation pourrait-elle être ou devenir démocratique si elle repose sur des inégalités de droit, de savoir et d'intelligence ? Comment s'y prendre ? Offrir un enseignement de philosophie à tous les jeunes d'une classe d'âge sans modifier son contenu et ses pratiques, i.e. faire perdurer un modèle aristocratique dans un contexte élargi, peut-il suffire, ou bien s'agit-il de transformer ses modalités de fonctionnement ? Après l'exploration d'une variété de conception de la démocratisation, nous envisagerons quelques perspectives, à partir des approches de Dewey pour la démocratisation, et de Dejours pour la coopération démocratique malgré l'asymétrie.

Mots-clés : démocratisation, philosophie, pratiques enseignantes, coopération

Abstract :

The teaching of philosophy, long elitist, has extended to an ever more numerous population. Is this popularization a real democratization? The democratization of philosophy (through its teaching) constitutes a claim for certain teachers, but remains ambiguous and even problematic. In what title could an education become democratic if it is based on inequalities of law, knowledge and intelligence? How to do it? Offering a teaching of philosophy to all young people of an age class without modifying its content and practices, i.e. to continue an aristocratic model in an enlarged context, can it be sufficient, or is it to transform its operating methods? After exploring a variety of conception of democratization, we will consider some prospects, based on Dewey's approaches for democratization, and from Dejours for democratic cooperation despite asymmetry.

Keywords : democratization, philosophy, teaching practices, cooperation

Une démocratisation problématique

Cet article constitue davantage une proposition de recherche qu'une communication d'un résultat achevé et bien construit. Il s'est agi pour moi de chercher à interroger mes propres évidences, en philosophe, ce qui revient à chercher à interroger les évidences de mes collègues professeurs de philosophie, notamment ceux avec qui je milite afin de démocratiser la philosophie, ou plutôt l'enseignement de la philosophie.

Je m'adresse à vous, moins en tant que philosophe de l'éducation, que comme praticien de l'enseignement, comme praticien réflexif de prime abord, qui essaie d'élaborer quelque peu une question qui semble usuellement une évidence, et qui pourtant me semble devoir être problématisée.

Si l'expression courante « démocratiser quelque chose » signifie bien en étendre l'usage dans la population, cela n'en fait pas un concept de démocratisation. Les débats sur la confusion entre démocratisation de l'école et massification en témoignent¹. Démocratiser, c'est donner le pouvoir au peuple, garantir le droit politique des citoyens, les droits des personnes (toutes ne sont pas citoyen), et une forme de pluralisme des opinions. Or l'école de la démocratie, ou plutôt de la République française, n'est pas démocratique, et ce, en plusieurs sens. Elle ne donne pas le pouvoir à ses participants : les élèves, y sont traités en enfants, y compris au lycée. Son fonctionnement est hiérarchique, très centralisé, et laisse peu de place, en dehors d'instances formelles, à une vie démocratique ne serait-ce qu'entre adultes collègues, à une collégialité. En quel sens peut-on alors souhaiter qu'au sein de cette école, l'enseignement d'une discipline, la philosophie, se démocratise ?

Partons d'un paradoxe : la philosophie est l'une des disciplines les plus élitistes et aristocratiques depuis Platon, car elle nécessite des compétences linguistiques souvent acquises grâce au capital culturel des élèves plutôt que par l'enseignement ; pourtant, elle se perçoit comme un rempart contre l'obscurantisme, à la manière des Lumières, garante de la liberté d'expression et de pensée, protégeant ainsi les esprits de la fascisation et des slogans simplistes. Élitiste dans son fonctionnement, elle se croit nécessaire à la démocratie par les compétences qu'elle est supposée développer. L'équation implicite est la suivante : apprenez-leur la philosophie, ou mieux, à philosopher, et ils

1 Voir notamment Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, collection « Formation des enseignants ».

développeront un esprit critique, ils tourneront le dos à l'extrême droite anti-démocratique. La philosophie se trouve ainsi écartelée entre d'une part, la rupture épistémologique contre l'opinion, aristocratique : « tous des cons s'ils n'ont pas compris qu'ils étaient le jouet de l'opinion (cette (non)pensée du « on ») » ; et d'autre part, l'esprit critique « démocratique », supposant une liberté de penser ou d'opinion – et c'est là toute l'ambiguïté, puisqu'en continuité avec l'opinion publique, et la représentation qu'elle se fait de la philosophie comme pensée libre et critique, elle semble tour à tour valoriser une rupture, et une continuité, entre pensée véritable, philosophique s'entend, et opinion au sens démocratique (et laïc).

L'enseignement de la philosophie a émergé au XIX^{ème} siècle, dans un contexte très sélectif socialement, et a continué ainsi pendant plus d'un siècle, puisque moins de 5 % des jeunes d'une classe d'âge devenaient élèves du lycée². Il s'est élargi après-guerre, et surtout après mai 68, au fur et à mesure que la grande majorité d'une classe d'âge fréquentait le lycée, au point de concerner aujourd'hui une large majorité d'une classe d'âge. Bruno Poucet, historien de l'enseignement de la philosophie en France³, repère ainsi trois paradigmes historiques de cet enseignement : un paradigme aristocratique, un paradigme méritocratique, et un paradigme démocratique qui émerge à partir de 1960⁴. Cette popularisation, qui a accompagné une massification de l'enseignement secondaire, a-t-elle constitué la démocratisation de l'enseignement et de la philosophie qui était attendue ? L'accès au baccalauréat signifie-t-il *ipso facto* une démocratisation des contenus d'enseignement et des disciplines ?⁵

2 Sébastien Charbonnier estime que l'enseignement de la philosophie concerne 1/1000 en 1860, 1 % en 1914, 3 % en 1939, grâce à l'accès des filles à cet enseignement, 10 % en 1960, in Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Seuil, p. 75-77. 5 % des élèves sont concernés par la « classe de philosophie » (équivalent de la Terminale A, puis L, qui lui succéderont) après-guerre, idem. p. 78.

3 Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*. Paris : CNRS Éditions.

4 Si dans sa thèse, qui porte sur une période allant de 1860 à 1960, la question des paradigmes ne se pose pas ainsi, elle émerge ultérieurement. Cf. Poucet, B. et Rayou, P. (2016). *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, chapitre I « L'enseignement de la philosophie en France : bilan historique », et aussi dans Poucet, B. (2023). *La dissertation de philosophie. Histoire et enjeux*. Limoges : Lambert-Lucas, où ces paradigmes structurent la lecture historique, et donc les parties de l'ouvrage.

5 Sébastien Charbonnier conteste sévèrement cette hypothèse d'un paradigme démocratique de la philosophie dans son chapitre « Le public (imaginaire) de l'humanisme abstrait », où il

L'expérience peu démocratique des élèves du cours de philosophie

Le rapport des élèves à la philosophie, à travers leur expérience de cours, n'est pas des plus épanoui. Passé l'espoir d'enfin voir leur opinion prise en compte, passé surtout le moment des premières évaluations périlleuses, le rapport qui se construit à la philosophie est souvent déceptif. L'année « de philosophie » constitue, de ce point de vue, un rendez-vous massivement manqué pour la plupart de ses bénéficiaires. Les élèves ne sont pas très réceptifs à cette discipline qui les encourage à reconsidérer leur rapport au savoir. Ils doivent s'interroger sur ce qu'ils savent et sur la manière dont ils l'ont appris, remettre en question leurs propres convictions et s'engager dans un chemin incertain à travers une forêt de significations en constante évolution. Comment construire la certitude nécessaire au savoir dans une discipline qui cultive le doute ? Comment leur permettre d'y construire leur pensée quand on court après le programme, après les exercices normés de l'examen ? Comment leur donner accès à ce nouveau rapport au savoir recherché, celui de l'élaboration intellectuelle, quand ils et elles ont le sentiment d'y risquer davantage que ce qu'ils et elles peuvent y gagner, sans même avoir l'assurance de pouvoir y réussir ? Démocratiser l'enseignement signifie-t-il rendre l'examen accessible à plus d'élèves, cesser de valider que la plupart des élèves n'atteint pas le niveau requis, comme ce fut longtemps le cas (puisque la moyenne aux épreuves du Bac fut longtemps inférieure à 10/20⁶) ? Comment expliquer cet échec relatif si ce n'est comme un échec de la démocratisation recherchée ? La philosophie répond depuis Platon à un idéal aristocratique qui peut difficilement se transmuter en perspective démocratique, puisqu'elle suppose une rupture avec les habitudes contractées de construction des connaissances, et avec les croyances « ordinaires » et les opinions, conçues comme préjugés. Mais qui veut rompre avec ses propres préjugés, qui veut voir ce qu'il pense jugé comme insuffisamment pensé, voire comme « bête » ou « stupide » ? Que signifierait

s'efforce de démontrer que l'enseignement de la philosophie s'imagine « nécessaire » à la démocratie par ignorance de sa marginalité sociologique.

6 Ce constat issu de 25 ans de commission d'entente du Baccalauréat dans trois académies, est étayé par l'étude sociologique de Patrick Rayou, (2002). *La « désert de philo »*. Sociologie d'une épreuve scolaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes ; plus synthétiquement, on pourra se référer à Rayou, P. (2016). « Un enseignement à reconstruire » in *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux : « sur l'ensemble des séries [générales], c'est en philosophie que les élèves obtiennent les moins bonnes notes : 8,71 sur 20 en moyenne » [données de la DEP du Ministère de l'Education nationale, en 2001] p. 39.

alors devenir démocratique pour une discipline si normative, si exigeante intellectuellement et socialement ? Peut-être que l'anticipation de la philosophie suffisamment en amont, l'inscrivant dans une progressivité, lui lèverait ce soupçon d'élitisme... ?

L'éducation et l'école reposent sur des *présupposés d'égalité en droit* des personnes, mais d'*inégalité de fait* entre, les adultes et les élèves ou étudiants d'une part, et entre les élèves eux-mêmes d'autre part. Cette tension rend *problématique*, voire aporétique, l'*institution d'une éducation démocratique*. Cette inégalité face au savoir, ou dans le rapport au savoir, confère aux adultes (en charge de l'éducation, et notamment les professeurs) une autorité, voire un pouvoir sur les bénéficiaires de l'éducation (pouvoir d'orienter, pouvoir de sanctionner éventuellement), alors que le pouvoir recherché est celui de les former. A quel titre une éducation pourrait-elle être ou devenir démocratique si elle repose sur une telle inégalité de droit, de savoir et d'intelligence ?

Jacques Rancière propose dans *Le Maître ignorant* de se convertir au postulat de l'égalité des intelligences. Une telle décision peut-elle se traduire pratiquement dans l'enseignement de la philosophie, peut-elle être pratiquée ?⁷ Comment les élèves de philosophie au lycée peuvent-ils déployer leur égalité entre eux et vis-à-vis de leur professeur ? Comment réduire l'asymétrie institutionnelle, politique, qui existe pour leur donner l'occasion d'expérimenter un apprentissage devenant démocratique ? Le risque n'est-il pas de perdre la spécificité de l'exigence de pensée philosophique, donc de troquer un enseignement démocratique au détriment d'un apprentissage du philosophe ?

Peut-on, comme se le propose l'ACIREPh, après le rapport Derrida-Bouveresse⁸ et le GREPH⁹, démocratiser l'enseignement de la philosophie ? L'Association pour la création d'Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie fut créée en 1998, par des membres du secteur philosophie du

7 Le numéro 44 du *Télémaque* réfléchit pour partie à cette transposition institutionnelle du *Maître ignorant* : *Le Télémaque* 2013/2 n°44. Le livre de Stéphanie Péraud-Puigsgur. (2022) *Gestes, figures et écritures de maîtres ignorants. Platon, Montaigne, Rancière*. Limoges : Lambert-Lucas, précise quel rapport au savoir est reconfiguré dans ce geste polémique du maître ignorant avec le geste philosophique inégalitaire (cf. IVème partie).

8 Bouveresse, J., Derrida, J. (dir.) (1989). *Rapport de la commission de philosophie et d'épistémologie*, 37 pages.

9 Groupe de recherche sur l'enseignement de la philosophie, créé en 1975 pour lutter contre le projet de réforme Haby, à l'initiative de Jacques Derrida. Il publia *Qui a peur de la philosophie ?* En 1977 et fut à l'origine des États généraux de la philosophie, en 1979. Cf. GREPH (Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique) (1977). *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, Flammarion, collection « Champ » ; et *États généraux de la philosophie (16 et 17 juin 1979)*. Paris : Flammarion, collection « Champ ».

GFEN¹⁰ et du GREPH, certains membres du rapport Derrida-Bouveresse, afin de promouvoir une autre conception de l'enseignement de la philosophie, et notamment de faire droit à sa démocratisation. Mais qu'est-ce à dire ? De quoi la démocratisation est-elle l'altérité ? Et qu'entend l'ACIREPh par cette démocratisation qu'elle appelle de ses vœux ? Dès lors que le concept se précise, comment s'y prendre ? S'agit-il uniquement d'offrir un enseignement de philosophie à tous les jeunes d'une classe d'âge sans modifier son contenu et ses pratiques, autrement dit de faire perdurer un modèle aristocratique ou élitiste pour un public élargi, ou bien de transformer ses modalités de fonctionnement ?

Dans les faits, la philosophie ne s'est pas démocratisée par son enseignement : les espoirs d'un développement de l'esprit critique, de la capacité à problématiser et conceptualiser d'une population semblent démentis de manière récurrente. Serait-ce que l'enseignement de la philosophie échoue à se démocratiser, ou que les espérances de la philosophie de contribuer à une meilleure vie démocratique sont erronées ?

Comment former à une réflexion démocratique, sans verser dans une rhétorique idéologique « démocratique » ? La revendication selon laquelle l'enseignement philosophique est un pilier de la démocratie repose sur son aspiration à enseigner un usage rationnel de l'esprit critique qui rendrait possible de problématiser les croyances. Or s'agit-il d'une réalité, ou d'une croyance des professeurs de philosophie ?

En d'autres termes, la démocratisation de l'enseignement de la philosophie n'est-elle pas encore une tâche à accomplir, qui exigerait un diagnostic lucide sur ses difficultés ou ses crises, et une construction commune d'une réflexion critique sur les pratiques et les normes de métier ?

Figures de la démocratie

Chacun.e se réclame de la démocratie, mais sa signification semble si évidente et « naturelle », que personne ne prend le temps de la définir. Le colloque de la Sophied ne déroge pas réellement à ce fonctionnement implicite. Des conceptions se dessinent sans doute, mais leurs tensions, leur conflictualité ne sont pas suffisamment travaillées.

Pour ce faire, il faudrait se demander ce que nous entendons par ce concept de démocratie et de démocratisation. Cela exigerait certainement que nous prenions trop de temps pour le discuter philosophiquement, mais l'on voit

¹⁰ Le Groupe français d'éducation nouvelle. Le secteur philosophie anime une revue, *Pratiques de la philosophie* (13 numéros parus), et a publié : GFEN Secteur philosophie (2005). *Philosopher, tous capables*. Lyon : Chronique sociale, collection « Pédagogie/Formation ».

bien, qu'en vertu de ce à quoi l'on oppose la démocratie, on ne lui donne pas la même définition.

- Lorsqu'on oppose la démocratie, à la *monarchie* ou l'*oligarchie*, c'est le mode de légitimation du souverain qui importe : ce n'est ni la tradition, ni l'hérédité qui conduit à la démocratie, mais le pouvoir donné au peuple (ou conquis par lui) de décider de ses orientations politiques, et plus particulièrement de son gouvernement. Rancière précise à cette occasion qu'il s'agit du régime de ceux qui n'ont aucun titre à gouverner, ni naissance, ni compétence spécifique et reconnue¹¹.
- Si l'on oppose la démocratie aux *totalitarismes* et autres *régimes autoritaires*, elle incarne un régime du droit, dans lequel les personnes ne subissent pas de violence « arbitraire » et surtout politique de l'État. C'est donc un régime de protection des personnes. C'est également un régime pluraliste, où la divergence des opinions est non seulement acceptée, mais requise, pour qu'un pluralisme politique soit bien réel, qu'il donne lieu à des débats, plus ou moins ritualisés, et où il ne se règle pas par la violence et l'éviction. Certains auteurs insistent sur la recherche de *consensus* pour construire par la discussion plus ou moins rationnelle des échanges, d'autres rappellent l'importance du *dissensus*, considérant que les compromis sont menacés par une forme de conformisme normatif, qui valide les dominations.
- Pour éviter l'*abus de pouvoir* et la *corruption* des gouvernants, nombreux sont celles et ceux qui mobilisent comme fondement démocratique, la séparation des pouvoirs, cher à Montesquieu, qui permet aux pouvoirs judiciaires et médiatiques, de ne pas dépendre des pouvoirs exécutifs, ou économiques. La démocratie incarne de ce fait le régime non seulement du droit, mais du juste.
- La véritable démocratisation diront d'autres, ne saurait être uniquement formelle, inscrite dans les droits, mais *critique* et *révolutionnaire*, en se souciant non seulement de garantir des droits, mais de créer véritablement les conditions pour qu'ils deviennent des réalités effectives, en concrétisant les libertés, l'égalité matérielle, donc en résorbant les *exploitations* et les *dominations* des autres humains. Échapper à la domination ne relève pas d'un régime formalisé de droits et de contrôle de leur respect, mais d'une pratique de la démocratie¹²,

11 Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique.

12 Voir à cet égard Dejours, C. (2025). *Pratique de la démocratie. Servitude volontaire, travail et émancipation*. Paris : Vrin, Collection « Problèmes et controverses ».

conçue comme « manière de vivre »¹³ qui exige des aptitudes individuelles, mais surtout collectives.

L'on voit bien combien, *a minima*, il est nécessaire de préciser ce que l'on entend par démocratie, un régime politique, une manière de vivre ensemble et de faire société, une manière d'exercer le pouvoir de chacun, ses libertés et ses droits, ou de pouvoir résister aux pouvoirs d'autrui, de résister à la servitude volontaire.

Démocratiser l'enseignement de la philosophie : sens et enjeux ?

Si l'on retient les différents critères invoqués :

- le respect inconditionnel de la personne,
- le pluralisme (politique) des opinions, des modes de vie,
- l'égalité de droits, la liberté de penser et d'agir, et d'élire (et révoquer) ses gouvernants,
- le pouvoir sans condition du peuple¹⁴,
- repérer et déjouer les abus de pouvoir, mais aussi et surtout les dominations (masculines, économiques, sociales, post-coloniales, etc.),

la démocratisation ne peut avoir de sens univoque.

Elle constitue un processus qui conduit le peuple à pouvoir exercer davantage de pouvoir politique, ou à moins dépendre de processus de domination – mais on parlera peut-être plutôt en ce cas de processus d'émancipation – ; on parlera de manière assez banale de popularisation d'une pratique ou d'un usage, et concernant l'éducation et la scolarisation, cela désignera la fréquentation par des enfants issus de milieux plus variés, et notamment plus populaires, des classes du lycée et des études supérieures. Mais l'on sait que cette démocratisation a été distinguée de la massification, pour différencier une école de masse d'une école démocratique, qui donne véritablement accès à toutes et tous à tous les savoirs, et non de manière discriminée. Les données sociologiques et historiques sont sur ce point sévères, les stratifications sociales restent toujours aussi opérantes, car les enfants des

¹³ Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin. (2011). « La tâche de la démocratie reste celle de la création d'une expérience plus libre et plus humaine partagée par tous et à laquelle chacun contribue », Dewey, J. (1939) « La démocratie. La tâche qui nous attend » in *Écrits politiques*, Paris : Gallimard (2018, p. 431).

¹⁴ Ce qui suppose de définir ce qu'est le peuple : les femmes et les enfants en font-ils partie ? Quid des étrangers ? C'est la question de la citoyenneté : comment l'habitant devient-il citoyen ?

milieux populaires sont toujours « orientés » (selon le vocabulaire officiel de l'institution, qui le conjugue plutôt à la forme active : ils se sont orientés, par « choix »), « relégués » selon le vocabulaire sociologique qui intègre le jugement de valeur comparatif entre les filières et leurs débouchés en termes d'emploi et de position sociale et salariale¹⁵.

Si l'école ne démocratise pas, et ne se démocratise pas réellement, elle en véhicule pourtant l'image, voire l'illusion, sous la forme de l'égalité des chances¹⁶, d'un lieu où toutes et tous pourraient – et devraient – réussir, en distribuant de façon hypocrite les réussites de manière classifiante, par le système de notation, le système de mention, etc. L'école instruit, enseigne et forme, mais elle distribue, sélectionne, oriente les jeunes, sans que cette compétition puisse être juste.

Enfin, on peut se demander si démocratiser, c'est enseigner de manière à produire des « démocrates », des sujets à même d'exercer leur subjectivité dans le champ politique, de prendre part à la réflexion qui concerne le commun, en se décentrant de la posture dans laquelle nous installe le monde économique, d'individu-consommateur plutôt que de personne-citoyenne. En ce sens, l'école ne devrait-elle pas laisser davantage de place à des pratiques démocratiques, y compris épistémiques, pour former à l'exercice de la démocratie, en construisant une expérience réelle de prise de décision issue de débats communs ? L'école permettrait ainsi de sortir de l'injonction paradoxale : faites ce que je dis, pas ce que je fais, en matière « démocratique », en cessant d'infantiliser les jeunes pour les placer sur la voie du devenir adulte, avec la possibilité critique, d'opposition et d'affirmation de soi, et surtout d'élaboration collective dissensuelle-consensuelle, portant à conséquence. En ce sens, démocratiser consisterait à anticiper l'exercice démocratique avant la citoyenneté, en vertu d'un apprentissage expérientiel¹⁷.

15 Pour ces questions, on pourra se référer aux travaux de Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil ; ainsi qu'à Pinto, L. (2007). *La vocation et le métier de philosophe. Pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*. Paris : Seuil, p. 175-181, pour les données de la DEP du Ministère de l'Éducation nationale (rentrée 2000). L'enquête serait évidemment à poursuivre 25 ans plus tard.

16 On pourra se référer à David (2012) « Difficile égalité des chances : l'enseignement de la philosophie entre aristocratie républicain et démocratisation improbable », *Rue Descartes*, 2012/1 (n° 73), pages 103 à 131, <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-103.htm>

17 Les pratiques philosophiques avec et pour les enfants et adolescents s'inscrivent dans une telle perspective de faire pratiquer des formes plus respectueuses de tous, en créant notamment des communautés de recherche et de réflexion, et des pratiques de discussion, débat, réflexion dont l'une des finalités est démocratisante. C'est l'ambition par exemple des Discussions à visée

Les trois sens du terme démocratiser qui ressortent sont les suivants :

- Quantitatif : élargir l'accès à un plus grand nombre (par exemple la massification scolaire) ;
- Qualitatif : transformer les conditions de l'accès pour le rendre effectif (égalité des conditions d'apprentissage) ;
- Politique : rendre les sujets eux-mêmes acteurs du savoir et du questionnement (horizontalité des pratiques).

Ces trois sens ne coïncident pas nécessairement et peuvent même entrer en conflit pratique ou théorique.

L'école peut-elle faire mieux en matière d'enseignement de la philosophie ?

L'enseignement de la philosophie est entaché d'une grande difficulté intrinsèque, il exige la maîtrise linguistique suffisante pour élaborer : non pas parler « de » mais parler « sur »¹⁸, selon le régime de l'explication. Elle suppose de se déprendre de ses propres normes et croyances, pour adhérer à un régime de recherche où l'on accepte de chercher, de douter, et de répondre de manière rationnelle à un questionnement qui se sera appuyé sur des paradoxes logiques. Il se heurte en son point de départ à l'écueil de devoir faire découvrir ou explorer le nouveau monde de la réflexion philosophique, qui appelle un écart avec les disciplines enseignées, tout en devant permettre aux élèves de construire compétences et connaissances en neuf mois (moins deux mois de vacances). Cela laisse peu de place au questionnement, au doute, nécessaires à la réflexion.

Démocratiser la philosophie, quelles voies ?

Démocratiser la philosophie, par son enseignement, suppose qu'une rencontre puisse avoir lieu entre la pensée cultivée de l'enseignant et ses élèves,

démocratique et philosophique. Pour un état des lieux de ce champ pratique et théorique, et de ses enjeux politiques, voir Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*. Limoges : Lambert-Lucas.

¹⁸ On pourra se référer aux travaux de l'équipe Escol (Bautier, Rayou, Rochex) sur les registres langagiers du rapport au savoir, pour notamment distinguer une approche mineure et une autre majeure, conceptualisée comme « secondarisation ». Charlie Renard synthétise cette approche pour l'enseignement de la philosophie dans Renard, C. (2024). « Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Élisabeth Bautier », *Côté Philo* n°26, décembre 2024, pages 9-21.

qu'un terrain commun de recherche puisse avoir lieu, de manière sérieuse et pacifiée. On peut proposer, pêle-mêle, quelques traductions possibles de telles perspectives de démocratisation.

- Peut-on *démocratiser le désir* de la recherche ? Ne faut-il pas aussi, auparavant ou en même temps, en partager le sens ? Comment surmonter en ce cas les malentendus sur le désir d'être entendu, écouté, de pouvoir « enfin » exprimer son opinion, et donc débattre, à l'école ? Comme convertir le débat d'opinion, peu heuristique, en recherche philosophique, qui cherche à formuler les problèmes qui réunissent les interlocuteurs, qui explore avec rigueur les pensées exprimées (leurs présupposés, leurs conséquences...) ? Comment partager le désir du ou des problèmes, alors que les problèmes semblent communément si peu désirables ?
- Suffit-il de *vendre la mèche*, de « donner » les règles implicites qui gouvernent ce jeu de langage ? L'*explicitation* suffirait-elle à démocratiser la philosophie ? Cette approche techniciste, méthodologique, peut toutefois s'accompagner de procédures très précises qui tendent à superposer la démarche et la tâche, faisant oublier par un découpage des opérations intellectuelles la complexité du processus de pensée. On le voit dans les manuels d'exercices de classe de terminale : le séquençage par opération de pensée fait l'hypothèse que la pratique réitérée des opérations donnera accès au processus global, et deviendra transférable à d'autres concepts ou problèmes, mais se heurte à une appréhension discrète des questions, l'une après l'autre, sans liaison ni élaboration du sens de l'exercice, qui perd ainsi une grande part de son intérêt : à quoi bon répondre sérieusement ? Inscrit dans une perspective de démocratisation, ces tentatives produisent parfois d'autres effets, rappelant que la pédagogie est un ensemble de moyens dont on connaît mal, ou pas réellement, les effets.
- S'agit-il de *rendre accessible le savoir philosophique*, en en simplifiant les formulations pour donner accès aux enjeux et aux problèmes ? Démocratiser est-ce *vulgariser*¹⁹ la philosophie ? Qu'on songe par exemple à des revues comme *Sciences humaines*, ou *Philosophie*

¹⁹ La vulgarisation se distingue de l'explicitation en ce sens qu'elle n'expose pas le jeu de langage savant pour y donner accès, mais traduit dans la langue du « peuple », supposée plus pauvre ; au lieu de donner accès aux médiations langagière, elle les suppose inaccessibles, et se propose d'en régler autrement la difficulté d'abord. La vulgarisation peut s'entendre en un sens descriptif, mais il donne également lieu à une approche normative, selon laquelle la vulgarisation serait perte (de rigueur, de précision, d'exigence).

magazine, ou à la multiplication des vidéo-philos sur des plateformes (comme Youtube...). Cette démarche tend à brouiller les frontières entre philosopher et raconter la philosophie, ses savoirs et ses histoires.

- Suffit-il de montrer que *la philosophie concerne tout le monde*, et non seulement les intellectuels, car l'existence nous confronte à des problèmes qu'il nous faudrait élaborer d'une manière ou d'une autre, pour ne pas simplement les subir ? Il s'agit moins de rendre accessible, de vulgariser, que de rendre concrète, pratique, la philosophie. S'agirait-il alors d'une *philosophie pour « mieux » vivre*, dans la lignée des exercices spirituelles des écoles philosophiques de l'antiquité²⁰ ?
- *Être plus juste avec les élèves*, en les assurant de ce sur quoi ils seront évalués, est-ce démocratiser la philosophie, ou son enseignement ? C'est le rendre moins opaque, moins dépendant d'un capital culturel développé principalement dans le milieu social familial, mais cela ne garantit en rien que la philosophie soit plus accessible, plus désirable pour la grande majorité des élèves. Cela rend *moins injuste* le mode d'évaluation, et encourage à pouvoir jouer un jeu scolaire où l'on peut réussir si l'on travaille honnêtement dans sa classe avec son ou sa professeur.e. C'est la *conception acirephienne de la démocratisation scolaire* : éviter l'injustice de l'arbitraire et du délit d'initié des enfants de celles et ceux qui dominent culturellement (au premier rang desquels les enfants de professeurs).
- Faut-il chercher à *éviter tout dogmatisme*, tout enrôlement pour une doctrine ou une philosophie (Heidegger, Wittgenstein, Marx, Spinoza, ou tout autre), en pratiquant un pluralisme épistémique, dérivé de l'*éclectisme* cousinien, mais débarrassé de son illusion d'achever l'histoire de la philosophie en récapitulant la vérité de chacun de ses moments ? Pratiqué par les professeurs de philosophie, dans l'exercice dissertatif, l'on voit bien que cela ne produit pas les effets escomptés. Le refus du dogmatisme ne conduit pas nécessairement à une démocratisation de la philosophie par son enseignement : il conduit plutôt actuellement à un maintien de son élitisme... Le pluralisme des thèses ne garantit pas la démocratisation du rapport au langage, au savoir, du jeu de langage que requiert la philosophie.

²⁰ On pourra bien sûr se référer au classique Hadot, P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris : Études augustiniennes (rééd. Albin Michel, 2002), mais consulter également dans une perspective plus contemporaine, Pavie, X. (2013). *Exercices spirituels. Leçons de la philosophie contemporaine*. Paris : Les belles Lettres, et plus récemment, Gavray, M.-A., Jeanmart, G. (2023). *Comment devenir un philosophe grec. Exercices pratiques*. Paris : PUF.

- Faut-il *débarrasser l'enseignement* de la philosophie *de son cadre programmatique*, pour donner accès à une recherche ouverte, libérée de ses normes et préjugés, de ses cadres de pensée invisible ? Mais ne serait-ce pas assujettir les élèves ou bien aux cadres de pensée insoupçonnés de leur professeur (mais ce filtre n'existe-t-il pas également dans l'enseignement sous programme ?), ou bien à leurs *desiderata*, sans qu'ils aient été élaborés « philosophiquement » – ce serait alors la tâche du cours que de mener cette élaboration ?
- Faut-il chercher à « effacer » *le maître*, à le rendre sinon ignorant (il est le plus souvent difficile pour les professeur.es de philosophie de faire acte d'une telle modestie), du moins absent, en construisant des dispositifs, des démarches, dans lesquels les élèves se confrontant au problème, devant les élaborer, et passer par une démarche d'appropriation de concept, par la lecture de texte (dont les exigences ne sont pas gommées), pour en débattre ensuite, et élaborer une position réflexive commune sur ce processus enfin. Cette démarche d'auto-socio-construction des savoirs (DASC) est au fondement des démarches pédagogiques inventées par le secteur philosophie du GFEN. Elle cherche à traduire concrètement et pédagogiquement un *rapport au savoir émancipateur et démocratisant*. Elle exige que les enseignant.es s'émancipent eux-mêmes de leurs stéréotypes de ce que c'est qu'un cours, de leurs normes professionnelles, pour travailler dans une horizontalité, et en s'effaçant de « leur » cours, pour qu'il devienne un laboratoire de pratique philosophique. Certaines de ces démarches sont relativement bien connues, comme le procès (de Galilée, de Brancusi, d'Antigone, par exemple), le colloque de philosophes, le séminaire philosophique²¹. Bien entendu, l'enseignant reste le concepteur de la démarche et des choix des objets, des textes, des temporalités, et il demeure garant du dispositif, de sa réflexivité et de son évaluation potentielle. Si la démocratisation n'y est pas totale – mais peut-elle l'être au sein d'une telle institution – elle cherche à poser les fondements d'un tel devenir, en égalisant les positions face au problème, et en conduisant les élèves à produire leur propre savoir, sans être dans l'écoute de « ce qu'il faut penser ».
- Faut-il enfin chercher à permettre aux *élèves* de devenir *davantage responsables* de leur propre formation et instaurer une démocratisation des objets ou méthodes d'enseignement et d'apprentissage, ce qui passerait par l'élaboration d'une réflexivité sur les processus

21 Voir Secteur philosophie du GFEN (2005). *Philosopher, tous capables*, op. cit.

enseignement-apprentissage ? On conçoit à la fois la puissance d'une telle démarche, et la puissance des résistances et écueils qu'elle peut rencontrer, en termes de dérives « démagogiques », de validation pseudo-démocratique de normes non questionnées. On tentera d'en esquisser une traduction possible à partir de la proposition évaluative de Christophe point.

Christophe Point propose en effet dans son ouvrage *Pratiquer la philosophie. Expérimenter au lycée*²², de nouer, au sein de la philosophie pragmatique de John Dewey, la démarche d'enquête avec l'éducation et la vie démocratique. Il synthétise ainsi notamment la conception du philosophe américain dans *Démocratie et éducation*²³, et dresse à cette occasion un modèle de la progression de l'enquête démocratique, sous la forme d'une échelle à huit niveaux, qu'il cherche ensuite à transposer dans une modélisation de la progression en pédagogie. Cette modélisation permet d'interroger nos pratiques et nos normes de métier. Elle peut constituer une grille de lecture permettant d'évaluer la dimension démocratique des pratiques, et non plus seulement des discours, afin de révéler leur convergence ou leurs divergences, leurs contradictions et leurs illusions.

Son échelle de progression de l'enquête démocratique, cherche à expliciter les objectifs épistémiques de la progression démocratique souhaitée. Elle va de la domination (anomie épistémique) jusqu'à l'autonomie du public (le contrôle du processus d'enquête). Si l'on part du principe que penser, pour Dewey, c'est résoudre des problèmes, l'enquête démocratique permet de chercher à formuler et tenter de résoudre les défis et problèmes éducatifs et pédagogiques rencontrés. L'échelle gradue huit niveaux :

1. la domination : anomie épistémique.
2. L'information du processus de l'enquête.
3. La représentation : participation formelle.
4. La justification du processus d'enquête.
5. La discussion et les revendications du public.
6. La contribution du public à la construction des hypothèses.
7. La co-construction du problème.
8. L'autonomie du public : le contrôle du processus d'enquête.

22 Point, C. (2019). *Pratiquer la philosophie. Expérimenter au lycée*. Lyon : Chronique sociale.

23 Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*. (2011) Paris : Armand Colin. On trouvera une présentation synthétique de l'approche de la démocratie comme manière de vivre dans Favre, M. (2024). « John Dewey : la démocratie comme forme de vie et ses implications éducatives. », *Éducation et socialisation* [En ligne], 74 | 2024.

Christophe Point traduit les degrés de l'enquête démocratique en une échelle de la pédagogie démocratique, à même de questionner la manière dont les pratiques pédagogiques participent ou freinent une éducation démocratique. Les marches proposées sont les suivantes :

1. le *cours magistral*. Le professeur transmet des informations sélectionnées, sans prendre en compte la compréhension des élèves, sans solliciter véritablement d'échange avec les élèves. Le savoir y tient la place centrale : le cours se réduit à son contenu cognitif, c'est le degré zéro de la didactique.
2. le *cours adapté* : communication choisie. L'enseignant se soucie *a minima* de la réception de son discours, explicite, définit, illustre relativement à son public, dans lequel il prend des informations. Le cours devient plus accessible, plus « égalitaire », car le processus d'apprentissage permet à davantage d'élèves de comprendre le contenu cognitif du cours.
3. l'*interactivité formelle des élèves*. Le cours reste magistral, mais s'y insèrent des questions rhétoriques à destination des élèves. L'enseignant s'assure d'une participation formelle d'une part des élèves. L'échange y est sélectif et rigide, mais la transmission de savoir fait l'objet d'une certaine évaluation (feed-back sur le cours pour pouvoir l'adapter).
4. l'*explication du choix du processus d'apprentissage*. Le professeur ajoute l'explication des enjeux, des raisons des choix pédagogiques. Cette explication ne permet pas de choisir les éléments du cours, mais clarifie les objectifs de progression de la démarche du professeur. L'enseignant garde le contrôle, mais commente la progression imposée. L'élève peut alors saisir les tenants et les aboutissants de cette pédagogie explicitée. C'est le niveau de la *pédagogie explicite*, qui vend la mèche, et permet de lutter contre les malentendus. Mais ce n'est pas encore une pédagogie réellement démocratique.
5. la *discussion du contenu pédagogique*. Les choix pédagogiques du professeur sont soumis à la discussion avec les élèves, mais il reste maître des hypothèses de résolution à l'issue de la discussion. Le fait que les élèves s'interrogent sur la meilleure façon d'apprendre permet de les questionner sur ce dont ils ont réellement besoin dans leur processus d'apprentissage.
6. la *mobilisation et le partage des propositions*. Le problème est toujours formulé par le professeur, mais celui-ci demande aux élèves de proposer et de débattre des hypothèses permettant de le traiter. Un espace de délibération est ouvert dans le cours, même si le professeur reste maître

- du processus d'apprentissage, fixant les étapes et le rythme. Le professeur doit respecter l'option d'apprentissage choisie par les élèves.
7. la *co-construction du processus d'apprentissage*. Le problème n'est plus construit uniquement par le professeur, il y implique les élèves. La détermination du problème va alors déterminer la suite du processus avec la délibération des hypothèses. Le professeur devient de plus en plus un accompagnateur et un animateur de la communauté d'enquête que forment les élèves. Néanmoins le professeur reste maître des étapes et du rythme. La forme du cours est fixée par l'enseignant, mais le contenu (contenu, compétences et objectifs) peut s'adapter à partir des suggestions des élèves, ou être réellement mené par eux.
 8. l'*autonomie des élèves dans leur apprentissage*. A ce niveau du processus démocratique d'apprentissage, les élèves décident eux-mêmes du savoir qu'ils acquièrent en menant l'enquête à leur façon. Le professeur transmet le contrôle du processus aux élèves. L'autonomie épistémique des élèves est accomplie : ils sont en recherche. L'adéquation entre l'autonomie individuelle de l'élève et l'autonomie collective de la classe est toujours fragile et doit être reconstruite sans cesse.

Comment situons-nous nos cours de philosophie au regard de cette échelle ? L'on voit, par exemple, que la pédagogie explicite se situe non pas au sommet, mais seulement au milieu des degrés de l'échelle, à mi-chemin de la domination et de l'autonomie épistémique ou d'apprentissage. Qui d'entre nous parvient à élaborer une co-construction du processus d'apprentissage (niveau 7) ? En un sens, on en trouve la trace dans des textes d'Hélène Degoy sur le démarrage de l'année en philosophie, par un processus d'élaboration collective des problèmes qui seront abordés et élaborés ensemble²⁴. Cela suppose une sacrée confiance dans les élèves, puisque ce processus advient à un moment où les élèves n'ont pas encore construit leur rapport à la discipline, à un moment où leurs représentations prévalent sur leur expérience de ce que sera philosopher. Mais en même temps, c'est une manière déterminée de les faire entrer dans l'expérience de ce processus, en évitant de le lier au discours propédeutique du professeur.

24 Degoy, H. (2005). « La problématisation du programme » et « Exemple d'un commencement : le cours sur « nature et culture », in Secteur philosophie du GFEN *Philosopher, tous capables*, op. cit., pages 65-68 et 69-81.

Dans le prolongement de la pensée de Dewey, Christophe Dejours²⁵ rappelle que, si l'éducation est pensée comme centrale dans l'instauration d'habitudes et d'aptitudes démocratiques, Dewey tend à minorer l'importance (la centralité) du travail dans la pratique de la démocratie. L'organisation du travail est, selon Dejours, de ce point de vue décisive, pouvant mener à la domination, la servitude volontaire et la souffrance au travail, ou à l'opposé à l'émancipation et la construction de manières de vivre démocratiques. Il analyse notamment trois modalités de la coopération : la coopération horizontale, entre pairs, la coopération verticale au sein d'une relation hiérarchique, et la coopération transverse, entre professionnel et bénéficiaire. Si la coopération horizontale semble spontanément concerner la démocratisation, Dejours rappelle que les rapports hiérarchiques peuvent être plus ou moins dominateurs ou démocratiques, et tente alors de dégager les conditions d'une coopération hiérarchique démocratique, en spécifiant les conditions d'une pratique démocratique de la hiérarchie (direction, encadrement), conditions qui pourraient être interrogées concernant le métier de professeur. C'est bien entendu la coopération transverse, avec les élèves, qui devrait également devenir démocratique, afin de générer des pratiques, des habitudes, donc des normes de comportements démocratiques, qui puissent concerner non seulement la vie étudiante et scolaire, mais la vie laborieuse, et l'existence publique, sociale et politique. Dejours insiste en ce sens sur le pouvoir formateur du travail, sur sa puissance de créer des pratiques non démocratiques, le plus souvent, et de générer des situations de violence et de souffrance (des professionnels comme des bénéficiaires), mais aussi de pouvoir favoriser des pratiques démocratiques, qui restent toujours à renouveler, et qui affronteront toujours des résistances²⁶. « Une organisation du travail qui place la coopération comme principe prioritaire dans toutes les activités de l'entreprise, constitue un lieu majeur d'apprentissage de l'exercice démocratique »²⁷. La coopération n'a pas que des effets pratiques, elle a également une fonction formative, car la pratique développe une expérience, et l'expérience développe des habitudes valorisées et d'autres dévalorisées, des aptitudes et des compétences. Ainsi, ce qui se passe en termes de coopération entre les professeurs et les élèves, contribue à construire

25 Dejours, C. (2025). *Pratique de la démocratie. Servitude volontaire, travail et émancipation*. Paris : Vrin, Collection « Problèmes et controverses ». Dejours s'appuie notamment sur l'analyse menée par Renault E. (2022) *Le travail et ses problèmes. Biologie, sociologie et politique chez John Dewey*. Paris : Vrin, Collection « Problèmes et controverses ».

26 Dejours, C. (2025). *Pratique de la démocratie*, op. cit. Voir notamment le chapitre IV « Anthropologie du plaisir au travail, coopération et pratique de la démocratie », pages 91 à 120.

27 Dejours (2025), op. cit., p.95.

des dispositions démocratiques, ou pas, chez les élèves. La démocratisation de la philosophie passe donc par les modalités de coopération transverses choisies par les professeur.es de philosophie, d'où l'enjeu de les développer et les réfléchir au sein d'une culture commune, d'une normativité partagée au sein d'un genre professionnel²⁸. Considérant la coopération asymétrique, transverse et verticale, Christophe Dejours réfléchit les conditions pour que celle-ci puisse devenir démocratique. Il rappelle que la démocratie ne suppose pas d'en finir avec toute hiérarchisation dans l'organisation du travail, mais que celle-ci doit répondre à certains réquisits. Pour être obéie, la personne en position hiérarchique doit bénéficier d'une autorité, qui peut lui être conférée à la fois par le haut (soit par l'institution), et par le bas, soit par ses compétences.

L'autorité fondée sur la compétence implique, en général, de la part du chef une aptitude à analyser et à comprendre les difficultés rencontrées ou les erreurs commises par les subordonnés d'une part, une générosité ou un goût pour la transmission de ses savoir-faire et de son expérience d'autre part. (p. 96)

Il apparaît ici très clairement que l'autorité du chef ne provient pas de compétences techniques, mais d'une capacité à partager les problèmes professionnels que rencontrent ses subordonnés, et à chercher à transmettre des stratégies de solution. Mais ce n'est pas tout, le « chef » doit faire preuve de compétences supplémentaires, qui ne s'obtiennent qu'en position (instituée) de chef. Elles concernent la capacité d'écoute des subordonnés, et de traduire leur position à sa propre hiérarchie :

Mais l'autorité d'un chef procède encore d'autres habiletés qui ne s'acquièrent que dans la position de chef, en tant que ce dernier se trouve entre ses subordonnés et ses supérieurs hiérarchiques. Le bon chef est celui qui a acquis *la compétence à écouter* ses subordonnés dans l'espace de délibération. Du fait qu'il a su les entendre, il devient *l'obligé* de ses subordonnés. C'est-à-dire qu'il leur doit de faire remonter à sa propre hiérarchie, non seulement leurs éventuelles doléances, mais aussi le résultat de l'activité déontique à laquelle ils apportent une contribution dans l'espace de délibération. Les accords normatifs et les règles de travail élaborées dans cet espace, il lui revient de les faire connaître et d'essayer d'obtenir leur validation par la hiérarchie et la direction. Ce faisant, il apporte une contribution

28 Pour la notion de genre professionnel et ses différentes dimensions (impersonnelles, interpersonnelles, transpersonnelles et enfin personnelles), on pourra se référer au travail d'Yves Clot : Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, collection « Le travail humain ».

spécifique à l'institutionnalisation des productions déontiques de l'équipe qu'il dirige. Cette capacité à se faire comprendre de la direction est une habileté professionnelle spécifique. (p. 97)

Obligé de ses subordonnés, il l'est aussi de supérieurs, et doit interpréter les directives, et (seulement s'il les approuve, précise Dejours) les transmettre et les traduire pour ses subordonnés. Enfin, « il lui revient plus particulièrement de participer et d'entretenir les conditions de possibilité de l'espace de délibération » (p. 97). Ces conditions élaborées dans un contexte professionnel autre que le professorat me semblent néanmoins particulièrement éclairantes sur ce que les enseignant.es devraient chercher à développer dans la coopération asymétrique qu'ils engagent et développent avec leurs élèves. Instaurer des espaces délibératifs, se sentir l'obligé des délibérations collectives comme des attentes institutionnelles, réguler et accompagner les élèves dans leurs difficultés d'apprentissage en interprétant et traduisant les normes de l'institution et la normativité du savoir disciplinaire devraient permettre de démocratiser le travail d'enseignement de la philosophie dans la matérialité même de ses pratiques.

Pour qu'il devienne démocratique, l'enseignement de la philosophie doit revoir ses règles de fonctionnement, en particulier celles concernant la préparation des examens et la normalisation des pensées et des comportements. Il doit plutôt chercher à établir une normativité des connaissances. Or les enseignants sont souvent sommés de choisir, entre les conflits de normes qui les traversent sous forme de dilemmes, par les élèves qui s'en remettent à eux, et peuvent légitimement devenir revendicatifs. Comment se démarquer d'une conception élitiste de la philosophie pour restituer du pouvoir sur eux-mêmes aux élèves, sans renoncer aux requisits de la discipline ? Les enseignant.es doivent s'émanciper de leur rapport à la norme évaluative²⁹, et chercher à provoquer des rencontres des élèves avec cette réflexion.

29 Jacques Rancière rappelle que pour devenir émancipateur, le professeur de philosophie doit d'abord s'émanciper de son propre rapport à l'institution, in *Rue Descartes*, 2025/hsI, N° Hors-série Les 40 ans du collège international de philosophie : « le geste philosophique émancipateur n'est pas le geste de transmission par lequel le maître philosophe émanciperait l'élève ou le disciple. Il est le geste par lequel le philosophe s'émancipe lui-même, par lequel il se sépare de la posture philosophique et de la prétention qu'elle implique : la prétention d'émanciper les autres ».

Références

Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Armand Colin, collection « Formation des enseignants ».

Bouveresse, J., Derrida, J. (dir.) (1989). *Rapport de la commission de philosophie et d'épistémologie*, 37 pages. Accessible en ligne : https://www.snes.edu/IMG/pdf/rapport_commission-Derrida_Bouveresse.pdf

Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Seuil.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, collection « Le travail humain ».

David, R. (2012) « Difficile égalité des chances : l'enseignement de la philosophie entre aristocratie républicain et démocratisation improbable », *Rue Descartes*, 2012/1 (n° 73), pages 103 à 131, <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-103.htm>

Degoy, H. (2005). « La problématisation du programme » et « Exemple d'un commencement : le cours sur « nature et culture », in Secteur philosophie du GFEN. *Philosopher, tous capables*, Chronique sociale, pages 65-68 et 69-81.

Dejours, C. (2025). *Pratique de la démocratie. Servitude volontaire, travail et émancipation*, Vrin, Collection « Problèmes et controverses ».

Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*. (2011), Armand Colin.

Dewey, J. (1939). « La démocratie. La tâche qui nous attend » in *Écrits politiques*, (2018), Gallimard.

Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil.

États généraux de la philosophie (16 et 17 juin 1979). Paris : Flammarion, collection « Champ ».

Favre, M. (2024). « John Dewey : la démocratie comme forme de vie et ses implications éducatives. », *Éducation et socialisation* [En ligne], 74 | 2024.

- Gavray, M.-A., Jeanmart, G. (2023). *Comment devenir un philosophe grec. Exercices pratiques*, PUF
- GFEN Secteur philosophie (2005). *Philosopher, tous capables*. Lyon : Chronique sociale, collection « Pédagogie/Formation ».
- GREPH *Qui a peur de la philosophie ?* Flammarion, collection « Champ ».
- Hadot, P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris : Études augustinienes (rééd. Albin Michel, 2002).
- Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*, Lambert-Lucas.
- Pavie, X. (2013). *Exercices spirituels. Leçons de la philosophie contemporaine*, Les belles Lettres.
- Péraud-Puigsegur. (2022). *Gestes, figures et écritures de maîtres ignorants. Platon, Montaigne, Rancière*, Lambert-Lucas
- Pinto, L. (2007). *La vocation et le métier de philosophe. Pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Seuil.
- Point, C. (2019). *Pratiquer la philosophie. Expérimenter au lycée*, Chronique sociale.
- Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, CNRS Éditions.
- Poucet, B. (2023). *La dissertation de philosophie. Histoire et enjeux*, Lambert-Lucas.
- Poucet, B., Rayou, P. (dir.) (2016). « Un enseignement à reconstruire » in *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, (réédition 2004 : IO/IO).
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*, La Fabrique.
- Rayou, P. (2002). *La « disert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire*, Presses universitaires de Rennes

Renard, C. (2024). « Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Élisabeth Bautier », *Côté Philo* n°26, décembre 2024, pages 9-21.

Renault E. (2022) *Le travail et ses problèmes. Biologie, sociologie et politique chez John Dewey*, Vrin, Collection « Problèmes et controverses ».

Le Télémaque 2013/n°44. *Maîtrise et éducation : le cas Jacotot / Rancière*. Presses universitaires de Caen.