

Enseigner l'écriture philosophique précoce, enjeu de démocratisation¹

Blond-Rzewuski Olivier
CREN (EA 2661)

Résumé : Cet article interroge les conditions d'une démocratisation effective de la philosophie en mettant l'accent sur l'écriture philosophique comme outil central d'émancipation et d'égalité. À partir du constat des difficultés persistantes – accès inégal, résultats médiocres et malentendus autour des attentes scolaires – nous analysons les limites des paradigmes élitiste et différenciateur, souvent mobilisés pour expliquer l'échec des lycéens, notamment ceux issus de milieux populaires. Les difficultés relèvent moins de « déficits » que de crises dans les « rapports à » l'école, aux savoirs, au langage et à l'écriture. La thèse soutenue ici est qu'un enseignement explicite, le plus tôt possible, d'un rapport scriptural à la philosophie peut être garant de sa réelle, complète et authentique démocratisation. Au-delà, il s'agit d'un enjeu d'émancipation majeur qui relève finalement du droit à l'écriture.

Mots-clés : démocratisation, enseignement de la philosophie, écriture.

Abstract : This article examines the conditions for the effective democratization of philosophy, emphasizing philosophical writing as a central tool for emancipation and equality. Based on the observation of persistent difficulties – unequal access, poor results, and misunderstandings about academic expectations – we analyze the limitations of elitist and differentiating paradigms, which are often used to explain the failure of high school students, particularly those from working-class backgrounds. We point out that these difficulties stem less from “deficits” than from crises in “relationships with” school, knowledge, language, and writing. The thesis defended here is that explicit teaching, as early as possible, of a scriptural relationship to philosophy can guarantee its real, complete, and authentic democratization. Beyond that, it is a major issue of emancipation and ultimately a matter of the right to write.

Keywords : democratization, teaching philosophy, writing.

¹ Cet article est issu d'un chapitre de thèse de doctorat, inédite, soutenue en janvier 2025 à Nantes Université sous le titre : *L'enseignement de l'écriture philosophique au cycle 3 : enjeux et conditions de possibilité dans le cadre d'une recherche collaborative.*

Introduction

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur les enjeux et les conditions de possibilité d'un enseignement de l'écriture philosophique précoce (Blond-Rzewuski, 2025), quatre grands enjeux des pratiques scripturales dans la construction de la pensée philosophique ont émergé :

1. Un enjeu heuristique : envisager l'écriture comme une médiation efficace pour philosopher, dans un rapport de continuité et de complémentarité avec l'oralité. Il s'agit d'une écriture de découverte, vectrice de pensée critique et créative, susceptible d'aider à leur émergence et leur structuration, une *écriture de travail* ou intermédiaire. L'enjeu heuristique concerne ainsi trois catégories d'écrits : fonctionnels, autobiographiques et fictionnels.

2. Un enjeu génétique, qui renvoie à la genèse, à l'essentialité et au développement de la philosophie : il s'agit de considérer qu'on ne peut à proprement parler philosopher en l'absence de pratiques scripturales, du fait d'une rupture épistémique entre oralité et écriture. Sur la base des apports de l'anthropologie et de la psychologie, qui montrent que l'écriture génère des modes de pensée spécifiques, cette discontinuité révèle les insuffisances d'une approche simplement heuristique. Nous nous référons entre autres aux travaux de Jack Goody (1979) et de Walter Ong (1982), qui ont montré d'un point de vue phylogénique que l'écriture est condition de possibilité du jeu de l'intellect sur la langue, du développement de la pensée rationnelle, de l'abstraction et de l'esprit critique. Puis, en reconnaissant l'importance de la *solitude* pour penser (Arendt, 2005), nous constatons les limites d'une « communauté de recherche philosophique » (Lipman, 1995) qui se dispenserait de moments de *méditation* scripturale.

3. Un enjeu institutionnel : il s'agit de s'inscrire dans le cadre des attendus du lycée français, qui conditionnent la réussite en classe de terminale à la maîtrise d'exercices écrits académiques. L'écriture est une condition de réussite scolaire à deux niveaux : d'une part génériquement, du fait du rapport scriptural au langage qu'instaure l'école, en référence aux travaux de Bernard Lahire (2021) ; d'autre part spécifiquement, du fait que, en France, le mode d'enseignement et d'évaluation de la philosophie est scriptocentré.

4. Un enjeu démocratique : à la fois celui d'une réelle, complète et authentique démocratisation de la philosophie scolaire, c'est-à-dire un accès à et une réussite de tous les élèves en philosophie ; mais plus encore comme participation au projet démocratique lui-même, en termes de justice sociale et de répartition du pouvoir.

C'est sur ce quatrième enjeu que nous allons ici nous centrer. Il s'agit d'interroger un paradoxe : alors que la philosophie est introduite dans

l'enseignement secondaire comme « outil d'émancipation intellectuelle », elle demeure, dans ses pratiques scolaires, une discipline profondément inégalitaire. Peut-on parler de démocratisation lorsqu'une moitié seulement des élèves y a accès et que, parmi eux, beaucoup n'y trouvent ni réussite ni reconnaissance ? La massification de l'enseignement secondaire a rendu la philosophie accessible à de nouveaux publics mais les pratiques pédagogiques et évaluatives n'ont pas suffisamment évolué pour permettre son appropriation (Bautier & Rochex, 1998 ; Rochex & Bautier, 2005). Depuis son institutionnalisation au XIX^e siècle, l'enseignement de la philosophie est traversé par une tension fondamentale : comment concilier son ambition universaliste – « la philosophie pour tous » – avec les inégalités persistantes d'accès et de réussite ? Malgré la massification de l'enseignement secondaire, les résultats au baccalauréat révèlent un paradoxe saisissant : alors que les élèves expriment une forte demande de philosophie (Rayou, 2016), leurs performances à l'écrit restent médiocres, avec une moyenne nationale de 8,71/20 (APPEP, 2022). Ces difficultés touchent particulièrement les élèves de milieux populaires et ceux des filières technologiques, creusant les écarts sociaux (Bautier & Rochex, 1998). Que révèle cet échec ? Et alors, comment penser une réelle démocratisation de la philosophie ?

Après avoir dressé un constat d'échec et identifié les raisons des difficultés rencontrées, nous analyserons les malentendus qui traversent les politiques et les pratiques de démocratisation. Finalement, nous défendrons l'idée que seul un enseignement précoce, explicite et exigeant de la philosophie dans sa dimension scripturale peut rendre possible une authentique démocratisation. Au-delà, notre thèse est que l'enseignement de l'écriture philosophique dès le plus jeune âge est non seulement une nécessité pédagogique mais aussi un pilier de l'émancipation démocratique.

Constat d'échec : un déficit démocratique

Aujourd'hui, la démocratisation de la philosophie n'est pas au rendez-vous, que ce soit du point de vue de l'accès, des résultats ou du « rapport à » (au sens de Barré-De Miniac, 2015, p. 139).

Concernant l'accès : 50% d'une classe d'âge ne bénéficie pas d'un enseignement de philosophie, à savoir les élèves des filières professionnelles et ceux qui quittent le système scolaire avant le lycée (Cosperec et Le Plaine, 2019 ; DGESCO, 2022). Ils participent des « peuples exclus de la philosophie » pour reprendre le titre d'un récent symposium (Chirouter, 2024).

Concernant les résultats : Pour les 50% restant, qui bénéficient finalement d'un enseignement très court (quelques mois), les résultats sont décevants, avec des

notes au bac inférieures à celles des autres disciplines (Rayou, 2016). Comme le soulignent plusieurs études (Bouveresse & Derrida, 1989 ; Rayou, 2002 et 2016 ; APPEP, 2022), les élèves de terminale peinent à problématiser, conceptualiser et argumenter. Leurs écrits manquent souvent de profondeur critique, ils reposent sur des assertions trop personnelles ou dogmatiques et ne parviennent pas à tisser un texte polyphonique cohérent. Les références, quand il y en a, sont plaquées. On constate aussi une forte tendance au relativisme (plus qu'à la nuance), une confusion entre *démontrer* et *argumenter*, et la faible présence d'un vocabulaire de généricité. Comme l'explique Patrick Rayou (2016), les écrits philosophiques des élèves sont en décalage sur les trois registres de la littérature qui permettent normalement de se faire auteur : le registre cognitif (mobiliser des habiletés de pensée), le registre identitaire (concilier dimension épistémique et dimension sociale) et le registre culturel (faire en sorte que ce qui est dit prenne sens pour une communauté élargie).

Concernant le rapport à la discipline : Paradoxalement, les élèves manifestent initialement de l'enthousiasme pour la philosophie, étant en quête de sens et de réflexion, mais finissent frustrés. Patrick Rayou (2002) s'étonne (aux côtés de Luc Ferry et Alain Renaut, 1999) de « l'étrange expérience vécue par les élèves de Terminale » : d'un côté la pratique d'une discipline qui est perçue initialement comme libératrice et de l'autre « l'amère constatation que la philosophie se dérobe aux efforts qu'on a pu consentir pour en acquérir les rudiments » (Rayou, 2002, p. 11). Les dernières études et les derniers rapports (IGEN, 2008 ; Rayou 2016 ; APPEP, 2017, 2022) mentionnent tous ce paradoxe entre une « demande de philosophie » et l'échec en classe de philosophie. La plupart des copies produites manifestent un « conformisme qui navre les professeurs, alors que, de leur côté, les jeunes se plaignent de ne pas pouvoir dire « ce qu'ils pensent » » (Bautier et Rayou, 2009, p. 49). Les enquêtes d'opinion indiquent finalement une forte désaffection pour la discipline (IGEN, 2008 ; Rayou, 2016 ; APPEP, 2022), vécue comme un exercice de conformité rhétorique ou de reproduction d'un discours inaccessible, confirmée par le peu d'étudiants qui poursuivent en études supérieures.

Qu'est ce qui peut expliquer un tel décalage ?

Les raisons des difficultés

Si l'on prend en compte les propositions des différents acteurs (enseignants, cadres de l'éducation nationale, familles, chercheurs en sciences de l'éducation), on peut identifier trois catégories d'explications :

La première fait relativement consensus : il s'agit de cibler un contexte sociétal défavorable. On peut déplorer, dans notre monde néo-libéral, une tendance à la désanctuarisation de l'école, sa porosité avec un environnement qui ne permet

pas la décélération indispensable au philosophe. L'échec des élèves serait lié à leur indisponibilité² et au renoncement à investir des savoirs réputés non rentables. On assiste à un « brouillage des frontières de l'école » (Rayou, 2020), normalement lieu de la *skholè*, transformée en antichambre du marché du travail, dans une atmosphère de stress et de compétition au sein des établissements (et ce bien avant le lycée), générant de ce fait malentendus et frustrations tant côté élèves que côté enseignants. Quel temps de cerveau disponible reste-t-il pour permettre l'émergence d'une pensée créative, vigilante et complexe ? L'une des conditions de la démocratisation est donc la décélération (Rosa, 2013).

Deux autres catégories de raisons opposées émergent : les unes qui relèvent d'un paradigme *déficitariste* (liées à des manques), comme déficit de compétences cognitives et langagières ou déficit de capital culturel ; les autres qui rejettent cette approche et s'expriment plutôt en termes de *rappports à* : rapport à l'école, aux savoirs, au langage et à l'écriture.

Peut-on parler de déficit de compétences cognitives et langagières ?

Pour les partisans de la conception déficitariste, la réussite en philosophie est conditionnée à des *prérequis*. Les élèves sont alors perçus soit comme responsables de leurs difficultés, soit comme victimes d'un système scolaire défaillant, soit comme ayant des fragilités cognitives d'origine, soit de potentielles carences éducatives. Dans tous les cas le résultat est le même : ils sont réputés incapables de réaliser les exercices demandés. Cette analyse s'appuie sur une sorte de fait de nature ou à un handicap socio-culturel lié aux « insuffisances » de l'environnement familial langagier (Bernstein, 1975 ; Terrail, 2016 ; IGEN, 2008 ; APPEP, 2023).

Cependant, ce paradigme déficitariste repose sur une confusion entre prérequis et *conditions* et promeut une pédagogie des préalables fort discutable (Blond-Rzewuski, 2025, chapitre 1.3). Il fait fi de ce qu'est l'apprentissage au sein d'une communauté discursive spécifique (Bernié, 2002), la philosophie comme « genre scolaire » particulier, avec ses spécificités linguistiques et textuelles qui ne s'apprennent qu'en contexte et non en amont – en classe de lettres par exemple, le professeur de français étant alors considéré comme le « maître d'écriture » (Barré-De Miniac, 2015, p. 150). Il repose sur une hiérarchisation

² On distinguera bien entendu cette indisponibilité « à soi » ou « de soi » de l'indisponibilité « du monde », « pour soi », comme renoncement au pouvoir, au contrôle, à l'emprise sur le monde (Rosa, 2013).

des systèmes linguistiques plutôt que sur un conflit entre normes, manifeste une tendance à l'innéité qui a pour conséquence de minorer l'importance de l'apprentissage, du contexte social et de l'enseignement, et donc tend à contredire le postulat fondateur pour toute démarche éducative : celui d'éducabilité (Meirieu, 2004). Finalement, les explications lacunaires se situent « sur le registre lamentatoire de la baisse de niveau » (Bautier et Rochex, 1998, p. 142).

Que dire du déficit de capital culturel ?

D'un autre point de vue, l'explication de l'échec par un déficit de capital culturel, portée par certains sociologues qui se réclament de Pierre Bourdieu, consiste à mettre en évidence des logiques de *distinction* à l'œuvre en classe de philosophie, permettant de mesurer les enjeux de *pouvoir* qui l'animent. L'analyse s'effectue en termes de rapports de domination, d'héritage et d'*habitus*. Le système scolaire produit lui-même l'échec parce qu'il « exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 163). Ainsi, l'enseignement de la philosophie s'inscrirait dans la continuité des conditions de mise en place de la discipline à ses origines, destinée à relever le niveau de la bourgeoisie (Poucet, 1999), ce que reconnaissait déjà le rapport Bouveresse-Derrida (1989, p. 636). L'opposition entre *doxa* (populaire) et (noble) connaissance, entre hétéronomie (liée à une culture vulgaire) et autonomie (liée à la culture savante), l'exigence de dépassement, ne seraient que des manifestations déguisées de la distance de classe. L'échec en philosophie serait donc dû à une « guerre des classes » perdue d'avance par les dominés du fait de leur enfermement dans des *habitus* défavorables et du caractère objectivement inadapté des exercices proposés (Bourdieu et Passeron, 1964). La classe de philosophie serait organisée en vue de la sélection des élites plus que de l'émancipation du peuple.

Cependant, quoique déterminante pour les enjeux démocratiques, une telle analyse relève encore d'une approche déficitariste. Elle ne répond pas à la question de la réalité sociale des élèves les « moins pourvus », néglige la place du sujet et de ses trajectoires singulières (Bautier et Rochex, 1998), ne permet pas d'expliquer que les processus de différenciation opèrent également au sein de milieux sociaux pourtant réputés homogènes, et finalement porte peu sur les mécanismes d'appropriation des savoirs. Elle tend à oublier la réelle « rupture épistémologique entre l'expérience première, la connaissance spontanée, et le savoir », et laisse penser que nous sommes condamnés à un déterminisme social tragique (Grataloup, 1990). Au fond, le problème d'une telle analyse, qui reste au niveau macrosociologique et structural, c'est qu'elle ne pose pas le problème en termes de pratiques effectives, d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, l'équipe ESCOL considère que les concepts de reproduction et de déficit « résolvent mal trois questions pour nous importantes : celle de la singularité, celle du sens, celle du savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 15). La singularité, fruit d'une interaction entre individu et milieu social, exige de prendre en compte la façon dont « chaque individu traite les informations issues de l'environnement » (Barré-De Miniac, 2015, p. 56) ; le sens est le produit d'une complexité difficile à anticiper : deux individus, pourtant issus du même milieu (par exemple défavorisés) n'attribuent pas nécessairement le même sens à l'écriture philosophique, ce « rapport est singulier et donc irréductible à la structure des rapports de classes, même s'il porte la marque des rapports sociaux » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 20, cités par Barré-De Miniac, 2015, p. 56) ; l'accès au savoir est médiatisé par ces questions de singularité et de sens, liées à des représentations, des affects et des usages spécifiques du langage.

Finalement, les approches déficitaristes de manière large tendent à confondre *compétences* et *performances* : des individus peuvent faire preuve d'excellentes capacités langagières dans des contextes non scolaires tout en ayant de piètres performances à l'école (Labov, 1978). C'est donc leur rapport à la forme sociale scripturale-scolaire qui fait obstacle à leur réussite et non un handicap ou une aptitude « en soi » (Lahire, 2021, p. 61). Il faut plutôt relier les difficultés en philosophie à des divergences de conception du savoir et de l'apprentissage, ainsi qu'à la manière dont les élèves donnent du sens à leur scolarité et interprètent les situations scolaires. Ce qui nous amène à poser le problème plutôt en termes de conflits ou de contradictions, de processus différenciateurs et de malentendus.

Le rapport à l'école / aux savoirs / au langage

Le nouveau paradigme proposé, fruit d'une analyse qualitative des processus d'apprentissage, qui entremêle différentes dimensions faisant « système » (Barré-De Miniac, 2015, p. 138), s'exprime en termes de *rapport à* : rapport à l'école ; rapport aux savoirs ; rapport au langage et spécifiquement rapport à l'écriture (Lahire, 1994 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Barré-De Miniac, 2015).

Un rapport à l'école entre conflit identitaire et (en)jeux de pouvoir : La philosophie, en semblant engager l'individu dans son entier, confronte les élèves à des enjeux de pouvoir qui renvoient à la quête de soi et au conflit de loyauté. Ils peuvent redouter d'être transformés et adopter des stratégies d'évitement pour ne pas révéler leur vulnérabilité (Bautier et Rochex, 1998 ; Rayou, 2002 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Rayou, 2016). L'enjeu de leur vie d'écolier est d'être reconnus comme « interlocuteurs valables » plus que de s'élaborer une identité complexe. Cette priorité donnée à la reconnaissance plutôt qu'à l'édification de

soi, au maintien de son identité première plutôt qu'à sa transformation, représente un obstacle à l'investissement dans l'écriture philosophique qui, *a contrario*, exige une dynamique évolutive. Par ailleurs, l'exercice dissertatif, censé favoriser la pensée critique, est souvent vécu comme un jeu de dupes : on leur demande de s'exprimer, de se « libérer » par l'écriture, et lorsqu'ils ont le sentiment de le faire se trouvent sanctionnés.

Un rapport aux savoirs biaisé, des malentendus sociocognitifs : Le rapport aux savoirs (comme « ensemble de relations de sens, et donc de valeur, entre un individu et les processus du savoir » – Charlot, 1997, p. 93), est influencé par plusieurs types de croyances (Gagnon, 2015) qui peuvent empêcher l'exercice d'une pensée critique. Les croyances épistémologiques et épistémiques de type positiviste peuvent entraver l'élaboration d'hypothèses, la mise en réseau de concepts, la construction de sens en communauté de recherche dans une perspective socioconstructiviste, et la recherche de théories « viables ». Les croyances gnoséologiques et didactiques peuvent renvoyer à une conception de l'apprentissage comme mémorisation solitaire et développement d'automatismes, assimilation de concepts bien définis ou application de « techniques », plutôt que « travailler avec l'incertitude, l'ambiguïté et la multiplicité en portant davantage un regard sur les processus que sur les produits » (Gagnon, 2015, p. 9). Les croyances idiosyncratiques poussent certains à aborder les savoirs de manière dualiste (l'axe du vrai et l'axe du faux, du bien et du mal, ...), dogmatique (place aux experts !), relativiste ou sceptique. Si ces croyances varient en fonction des disciplines et des concepts en jeu, la tendance en philosophie est au subjectivisme et au relativisme, peu favorable à une visée universalisante (Gagnon, 2015).

Un rapport au langage non réflexif, oral et pratique : De nombreux élèves perçoivent le langage comme un simple véhicule de la pensée ou une expression immédiate de la réalité, sans en faire un outil de réflexion, d'élaboration de savoirs ou de construction de point de vue. Ils restent ancrés dans des usages premiers et contextualisés. Ce rapport empêche la mise à distance nécessaire pour secondariser. Or, en philosophie, il s'agit de donner une large place au registre métadiscursif, entretenir un rapport scriptural au monde (Lahire, 2021). Autrement dit, c'est en termes de contradiction entre deux « formes de relations sociales » (scripturales et orales) que l'on peut expliquer l'échec, évitant de tomber dans les ornières déficitaristes et tout en maintenant la problématique des rapports de domination (Lahire, 2021, p. 287). L'enjeu est donc d'initier le plus tôt possible les élèves aux processus de secondarisation, ceci par la pratique de l'écriture.

Un rapport à l'écriture défavorable : Finalement, sorte de synthèse des rapports au monde, à soi, aux autres, à l'école, aux savoirs et au langage, le rapport à l'écriture elle-même (Barré-De Miniac, 2015), lié à la compétence scripturale,

explique un certain nombre de difficultés à entrer dans l'écriture philosophique. Entre autres, nombreux sont ceux qui ont une simple conception phonographique (transcription des structures oralisées de la langue) ou idéographique³ (encodage d'une pensée préalablement formulée) rendant difficiles les phases scripturales de recherche, de planification et de révision.

Passer d'un paradigme déficitariste à un paradigme de *rapport à*, pour l'explication des difficultés d'apprentissage, permet ainsi de surmonter un certain nombre de malentendus concernant ce que peut être une « démocratisation de la philosophie », au service d'une pratique précoce ou renouvelée de son écriture.

Les malentendus de la démocratisation

S'il peut y avoir aujourd'hui consensus quant au projet de démocratisation de la philosophie, par opposition au *paradigme aristocratique* des XIX et XX^e siècles (Poucet, 2023), ce que l'on met derrière cette expression fait l'objet de débats plus ou moins violents (Cosperec, 2019). Il existe une tension entre deux grandes positions : la première, *élitaire*, repose sur le concept d'égalité des chances ; la seconde, *différenciatrice*, repose sur le concept d'égalité différenciée. La tension entre ces deux positions repose à la fois sur des conceptions divergentes de ce que peut être une démocratie, sur une série de malentendus, et sur des présupposés pédagogiques et didactiques qui n'ont pas fait leurs preuves. Ce qui nous amène à les rejeter toutes deux pour adopter une troisième position, proprement *différenciée* qui repose sur le concept d'*égalité de résultat*, avec des conséquences déterminantes pour les « rapports à » et la « place de » l'écriture en philosophie.

Au nom de l'élitisme républicain, renoncer à différencier

Certains acteurs du monde éducatif (Citot, 2018, par exemple), souvent qualifiés de « républicains », proposent de démocratiser la philosophie en luttant contre l'égalitarisme ou le « nivellement par le bas », négation selon eux de l'idéal visé. Paradoxalement, pour respecter ce cadre démocratique (postulé plutôt qu'à bâtir), ils réclament pour tous un enseignement unique, un examen

³ A ne pas confondre avec « idéographique », qui renvoie aux idéogrammes.

unique et donc *une* philosophie unique, reconnue comme genre génétiquement scriptural, le « pour tous » étant suivi de « ceux qui en ont les capacités ». En effet, ils considèrent qu'il est malhonnête ou irresponsable de donner l'illusion que n'importe qui puisse accéder à la lecture de Hegel, Husserl ou Heidegger et répondre aux hautes exigences du genre dissertatif, au même titre qu'il ne serait pas raisonnable de penser que n'importe qui puisse accéder à la théorie de la relativité restreinte et résoudre des problèmes de mathématiques abstraites de haut niveau. S'il y a pour tous accès de droit, il ne peut y avoir accès de fait, l'enjeu étant de se positionner par-delà les aléas d'une époque et des déterminismes sociaux. Cette conception de la démocratisation repose sur une subordination du principe d'égalité au principe de liberté, pensée dans le cadre d'un paradigme méritocrate qui permettrait aux meilleurs de réussir et aux autres d'assumer un échec inéluctable ou dont ils porteraient la responsabilité. Seule une école sélective donnant sa « chance » à chacun mais en passant par « l'autorité des savoirs », permettrait d'instaurer l'ordre républicain et par là même conditionnerait une authentique démocratisation scolaire.

Cette position élitaine semble faire fi, consciemment ou inconsciemment, du contexte qui a présidé à la naissance de la classe de philosophie au XIX^e siècle, au service d'une poignée de lycéens issus de la bourgeoisie, naturalisant ce qui relève d'une construction historique. Aussi, si l'on tient compte des travaux des historiens et des sociologues de l'éducation, de deux choses l'une : ou bien il faut renoncer à la démocratisation de la philosophie ; ou bien il faut prendre en compte la massification de l'enseignement et la forte hétérogénéité qui en résulte, qui ne saurait être traitée uniformément selon les anciens modes d'enseignement. Il est illusoire de croire que les élèves puissent apprendre les savoirs selon le même agenda et les mêmes méthodes. Comme l'écrit Pierre Bourdieu, « pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères du jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales... » (Bourdieu, 1966, p. 336-337). On imagine donc aisément la principale critique formulable à l'égard de l'approche méritocratique : elle revient à entériner une lutte des classes.

Au nom de l'adaptation, différencier les objectifs (le philosophe versus la philosophie)

Certains considèrent que le positionnement des républicains repose sur une vision restrictive de la philosophie. Ils proposent, contre le paradigme méritocrate et pour obtenir une réelle démocratisation, de différencier les objectifs en ciblant le *philosopher* essentiellement oral pour les plus fragiles, plutôt que *la* philosophie essentiellement scripturale (et globalement universitaire). Il s'agit de révolutionner l'enseignement de la philosophie en renonçant à des formes jugées aujourd'hui inadaptées, au profit de nouveaux modèles moins littéraciques. L'argument avancé est à première vue séduisant : « inclure celui qui n'écrit et ne lit pas (...). Nul besoin de connaissances expertes, d'un isolement ou d'un silence supposément propices à la réflexion : pour peu qu'on s'y applique consciencieusement, la philosophie peut naître au sein de n'importe quel groupe en discussion, si jeune et inexpérimenté soit-il » (Philocité, 2020, p. 7).

Or, outre la distinction discutable entre *philosopher* et *philosophie* (Blond-Rzewuski, 2025, p. 155), n'est-ce pas renoncer à porter un objectif commun dans une école commune ? Quand bien même les critiques viseraient d'abord les contraintes de la forme scolaire, il existe un risque politique d'une différenciation des objectifs quand elle devient différenciation des destins scolaires. En admettant qu'il y ait un *philosopher* à côté de *la* philosophie, est-ce pour autant qu'il faille, comme le proposent certains, réserver le *philosopher* au « peuple » et la philosophie (essentiellement écrite) à une élite intellectuelle ? Et quand bien même ne serait-ce qu'une propédeutique⁴, cette option semble liée une fois de plus au paradigme déficitariste comme « pédagogie de l'adaptation au manque » (Terrail, 2016, p. 17) ou à la pédagogie des préalables, avec ce choix de confronter les élèves les plus fragiles à des savoirs expérientiels plutôt qu'abstraits, sans garantie de transferts en raison des ruptures épistémologiques.

A *minima*, viser une authentique démocratisation consiste au contraire à travailler le plus tôt possible à rendre les esprits lettrés (qui n'est pas rendre les conformes à des normes scolaires), ouvrir à de nouveaux usages langagiers, favoriser un rapport scriptural au langage et au monde, indispensable à

⁴ Bien entendu, certains didacticiens distinguent le *philosopher* de la philosophie sans conditionner l'accès à l'un par l'accès à l'autre : ils les considèrent comme complémentaires. Ce n'est pas ce qui est visé ici.

l'élaboration d'une pensée complexe. Il s'agit donc de donner accès à un pouvoir et réduire une domination, tout en transformant ce que l'école a fait jusqu'à présent de l'écriture (Bucheton, 2014). L'objectif n'est pas seulement la réussite au baccalauréat mais surtout une politique de l'accès aux moyens symboliques (Lahire, 2021).

Un objectif unique mais des pratiques « différenciatrices »

Dernier malentendu : penser la démocratisation en termes de mesures compensatoires. Partant d'une intention généreuse et réfléchie (Rayou, 2018), celle d'adapter les parcours d'apprentissage en vue d'atteindre cette fois un objectif commun (*la philosophie*), certains enseignants mettent en place des dispositifs de simplification de la tâche ou de haut degré d'explicitation, qui ne la rendent pas forcément plus facile mais certainement moins complexe. Toutes ces pratiques se révèlent finalement *différenciatrices* et vectrices de creusement des inégalités. En effet, il n'est pas pertinent d'appréhender la complexité d'une tâche comme somme de tâches simples, de même qu'opposer la complexité à la facilité et la simplicité au compliqué sont des croisements malheureux relevant du paralogisme. Une tâche complexe peut être facile et une tâche simple compliquée. La différenciation *différenciatrice* est celle qui pense rendre accessibles les apprentissages en simplifiant les situations plutôt qu'en les facilitant. C'est entre autres à l'équipe ESCOL, ainsi qu'aux travaux de Dominique Bucheton (2019), que l'on doit la mise en évidence de la moins-value de certains gestes et postures de sur-étayage, au même titre que le sous-ajustement didactique et pédagogique (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Bautier et Goigoux, 2004). Dans un cas, les élèves sont face à des situations et des tâches trop ouvertes, qui demandent une trop grande autonomie cognitive et langagière pour leur réalisation et qui, du fait des interprétations diverses possibles du travail à effectuer, les conduisent à des réalisations très différentes dans l'activité de textualisation. Dans l'autre cas, au contraire, ils sont face à des situations et des tâches très fermées et contraintes, qui demandent peu d'activités cognitives complexes, limitent le développement de l'autonomie et de stratégies de résolution. Entrer en complexité, affronter la complexité, accompagner la complexité, sans préalables, relèvent des conditions de possibilité d'une réelle démocratisation de la philosophie.

Pour un renouveau démocratique : l'écriture comme enjeu d'émancipation

Le renouveau démocratique met en jeu deux principes liés l'un à l'autre : une véritable différenciation non différenciatrice, et donc un objectif commun (*la philosophie*), faisant de l'accession à l'ordre du scriptural un enjeu central du philosopher. Cela n'est possible que dans la durée, engageant sur la voie de pratiques précoces.

Une différenciation non différenciatrice

Une authentique pédagogie différenciée promeut « l'égalité de droit d'accès » à la philosophie, « l'égalité d'attention » aux processus particuliers de chacun dans ses compétences scripturales, « l'égalité dans le statut de chacune et de chacun » au sein de situations coopératives, « l'égalité dans l'ambition pour que chacune et chacun puisse investir des espaces et des temps lui permettant d'approfondir certains apprentissages et d'accéder aux œuvres de culture les plus exigeantes. » (Meirieu, 2018, p. 58). Cette différenciation consiste à reconnaître les différences sans les hiérarchiser, sans tomber non plus dans le relativisme culturel, en partant de ce que sont les élèves, de leur besoin de reconnaissance, de leur culture, de leurs représentations, de leurs préoccupations, de leurs rapports aux savoirs, pour les emmener ailleurs, dans un esprit de concorde et de complémentarité. Il s'agit de distinguer différents registres (social et épistémique) et considérer qu'ils n'ont certes pas la même valeur mais bien la même respectabilité. Une différenciation non différenciatrice n'enferme pas les élèves dans un « style cognitif », ni dans des pratiques simplificatrices, ne réserve pas certaines tâches à certaines catégories d'individus et n'isole pas : elle personnalise plutôt qu'elle individualise, et pour ce faire met au premier plan les pratiques collaboratives : aide, entraide, tutorat, travail en groupe (CNETCO, 2017 ; Connac, 2021). Tout cela ne prend sens, n'est possible, que dans la durée, engageant sur la voie de pratiques précoces.

La démocratisation bien comprise est un accès de tous à l'écriture philosophique, avec des adaptations sans concessions, par la diversification des formes d'écriture proposées, toutes réunies sous l'appellation de genre philosophique (Tozzi, 2000). Il s'agit de sortir de l'impasse sociologique décrite plus haut en définissant la compétence ou l'activité philosophique « dans ce qu'elle a d'universellement pertinent » (métadiscursive, métacognitive et interrogative) et en déplaçant le problème « de la dissertation vers le texte philosophique » (Grataloup, 1990, p. 94). « Dès lors, le problème pédagogique et didactique posé par la « dissertation » peut se formuler ainsi : comment faire

accéder tous les élèves au registre du « méta », à l'élaboration de l'interrogation philosophique, comment leur apprendre, non pas à réussir une dissertation, mais à écrire des textes philosophiques ? » (p. 95).

Écrire pour s'émanciper : « être auteur » comme condition de la démocratie

Si l'on considère l'émancipation comme un *devenir auteur* (Go, 2011), non au sens de l'auteur romantique-génial mais de l'agentivité et du droit d'énoncer, enseigner et apprendre à écrire philosophiquement c'est finalement enseigner et apprendre à s'émanciper, enjeu démocratique majeur. « L'auteur, distinct de l'acteur, c'est celui qui crée son propre texte, sa propre œuvre » et le « principe d'autorisation » s'entend comme *être auteur* (c'est-à-dire « être à l'origine de ») et *s'autoriser* (c'est-à-dire « être à soi-même sa propre autorité ») (Go, 2011, §I). La devise kantienne, *Sapere aude*, se transforme ainsi en : « Ose devenir auteur de toi-même ». Passer du « jeu » d'acteur au « je » d'auteur, de l'objet du scénariste au sujet du scénario, c'est écrire et plus précisément « s'écrire ». S'écrire en pensée, en acte, à l'aide de paroles ou de gestes, que ce soit du corps tout entier (de la gesticulation au geste dans la danse par exemple) ou de la main qui laisse trace : trace à dominante symbolique (le dessin), graphique ou sémiotique.

On retrouve cette idée dans les travaux de Bruno Hubert, qui montre en quoi les pratiques d'écriture de récits de vie sont vectrices d'émancipation, parce qu'en écrivant l'enfant s'approprie le monde (Hubert, 2014 et 2023), ainsi que dans ceux de José Morais, qui s'intéresse au récit de soi comme acte de résistance (Morais 2015). Marie-France Bishop (2006) va encore plus loin lorsqu'elle analyse l'enjeu politique de l'écriture autobiographique, qui engage une identité de classe. Faire usage de l'écriture, dans le cadre d'une pensée critique et créative est à ses yeux étroitement lié à l'établissement de la démocratie. Il faut donc aider les élèves à *s'autoriser*, leur permettre de devenir auteurs de leurs pensées, finalité particulière de l'écriture philosophique, contre une école caserne qui enseignerait la soumission à des manières normées de penser.

L'écriture philosophique est ainsi tout à la fois un objectif de démocratisation de la philosophie et un vecteur de la démocratie. Pour reprendre les mots de Jack Goody, l'écriture est une valeur promue de façon anthropologique en ce qu'elle nous institue comme « êtres de culture » et nous donne une « liberté d'expression par rapport à nos propres pensées » (Goody, 1979, p. 263). Dans l'esprit des travaux de Bernard Lahire, qui eux-mêmes s'inscrivent dans ceux de

Jack Goody, accéder à l'écriture c'est finalement accéder à un pouvoir. Apprendre à écrire « c'est se constituer les dispositions mentales qui vont pouvoir agir à l'intérieur de formes de relations sociales spécifiques (dominantes historiquement) comme une disposition à exercer le pouvoir. » (Lahire, 2021, p. 290). Elle est non seulement un véritable transformateur cognitif mais contribue également à la transformation des modalités d'exercice et de distribution de ce pouvoir (Lahire, 2021). Plus on y accèdera tôt, par des pratiques réflexives explicites et diversifiées, davantage on évitera les malentendus, les conflits et donc l'échec, et plus se réduira le rapport de domination des uns sur les autres. Il s'agit d'un enjeu politique majeur.

L'écriture est finalement vectrice d'autorité, sur soi et sur les autres, à la fois au sens d'« auctoritas », comme ce qui permet de se faire auteur, de *s'auctoriser* ; et au sens d'« *augere* », comme ce qui permet de s'augmenter, de grandir, pousser vers le haut, permettant une direction de l'esprit plutôt qu'une domination subie, donc cheminement vers l'autonomie. Il est question non seulement de ne pas renoncer à l'écriture philosophique pour tous, mais plus encore d'en faire un point d'ancrage des pratiques précoces, en vue d'une acculturation généralisée, de l'établissement d'*habitus* et de la construction précoce d'un rapport complexe favorable à un usage réflexif. Un enseignement explicite, dès que possible, d'un rapport scriptural à la philosophie peut être garant de sa réelle, complète et authentique démocratisation. Et cela relève du *droit à l'écriture* pour reprendre l'expression de Bruno Hubert (2023).

Le droit à l'écriture

L'écriture relève des droits fondamentaux de l'être humain. Son accessibilité « à tous les âges de la vie », de façon continuée, conditionne l'instauration d'une démocratie digne de ce nom, dans le rapport spécifique à soi et aux autres qu'elle établit, l'extimité qu'elle autorise (comme rencontre de soi à travers l'autre), le renouveau du rapport à l'intimité qu'elle engage (qui peut prendre place dans la sphère publique parce que ne relevant pas de la sphère privée : la propriété privée n'est pas de l'ordre de l'intimité), s'affranchissant des hiérarchies sociales dans une visée d'authenticité. « Donner le droit à l'écriture à tous les âges de la vie, c'est d'abord faire en sorte que les personnes ne soient pas, comme le montre Michaël Foessel (2008), privés de cet intime absolument nécessaire à la démocratie. » (Hubert, 2023, p. 12). Parlant principalement d'une écriture de soi mêlant autobiographie et fiction, Bruno Hubert réaffirme l'importance du

champ de l'intimité, à première vue éloigné de la philosophie. Mais à y regarder de plus près, il semblerait que nous tenions là un élément important de la réconciliation entre registre social et registre épistémique, par les migrations et tensions existentielles que génère l'écriture (Hubert, 2014), et un levier pour travailler les *rapports à*. L'écriture comme reconnaissance et respect de l'intime, distinct de l'expression de l'intimité, permet de construire un dedans au service du dehors, des *topos* propices au philosophe. Se dire pour dire, se connaître pour connaître, se subjectiviser pour objectiver.

Ce droit fondamental à l'écriture ne peut s'acquérir que sur le long terme, pour permettre la dialectique entre mêmeté et ipséité, « la personne n'existant comme personne qu'en se dépassant elle-même à travers la relation » (Hubert, 2023, p. 13). Il nécessite de surcroît une dialectique de l'écriture qui, dans le cadre de l'école, sort de l'école, propose des situations « qui engagent la personne au-delà de la sphère de l'école » (p. 46).

Ce que Bruno Hubert fait pour la fiction et l'autobiographie, il nous semble donc souhaitable de le faire pour la philosophie, en adoptant ce qu'il appelle une « éthique de la délicatesse » qui permette aux élèves de « concilier la difficulté de l'acte d'écriture, la vulnérabilité dans laquelle celui-ci place tant celle ou celui qui s'y essaie que celle ou celui qui l'accompagne avec une prévenance pour ne pas brusquer et quand même une certaine adresse » (p. 15). Loin de relever d'une simple posture morale ou d'une confiance naïve dans les dispositions individuelles des enseignants, l'« éthique de la délicatesse » est une attitude intégrée à une démarche pédagogique qui vise à rendre l'écriture accessible et signifiante pour tous les sujets. Didactiquement, la délicatesse désigne ici un ensemble de gestes professionnels ajustés visant à rendre possible l'entrée de tous les élèves dans le risque scriptural. Elle se traduit par la diversification des formes d'écriture, l'autorisation explicite du tâtonnement et de l'inachèvement, une centration sur les processus plutôt que sur la seule conformité aux normes. Elle est condition de possibilité, dans et par l'écriture, d'une communauté de recherche fraternelle, créant « les conditions pour que chaque participant pense à la fois sa parole digne d'être entendue par l'autre, et la parole de l'autre précieuse pour lui-même » (p. 129), le constituant comme sujet citoyen. « Le partage de la délicatesse crée un espace complexe d'altérité où la personne tente de ne pas se laisser aller à ce qui pourrait être ressassement du vécu pour être sujet de son écriture » (*Ibidem*). Une attention rigoureuse est ainsi portée aux effets différenciateurs des situations d'écriture, à la manière

dont celles-ci autorisent ou disqualifient, et aux conditions concrètes permettant que chacun puisse s'engager sans renoncement ni assignation. À ce titre, l'accès à l'écriture philosophique peut être compris comme un enjeu majeur de justice scolaire et démocratique, non parce qu'il garantirait mécaniquement l'émancipation mais parce qu'il ouvre un espace où celle-ci peut advenir. C'est dans cette perspective que l'on peut parler d'un droit à l'écriture philosophique, entendu comme droit à des situations d'apprentissage qui rendent possible, pour chacun, l'expérience d'une pensée qui s'élabore, se transforme et se confronte à d'autres dans un espace commun.

En définitive, les conditions d'une démocratisation de la philosophie résident d'une part dans l'exigence d'un enseignement pour tous de son écriture, diversifiée dans ses formes ; d'autre part dans un apprentissage sur le long terme, dès le plus jeune âge. Ceci représente de surcroît un enjeu d'émancipation sociale, vers une société toujours plus démocratique. A l'heure de la montée des extrêmes, dans un monde post-moderne, d'accélération et d'incertitude, développer l'écriture philosophique pour tous semble relever du bon sens.

Références

- APPEP (2017). *Rapport sur la session 2017 du baccalauréat*.
<https://www.appep.net/rapport-sur-la-session-2017-du-baccalaureat/>
- APPEP (2022). *Rapport de l'enquête sur l'année 2021-2022 et sur le bac 22*.
<https://www.appep.net/rapport-de-lenquete-sur-lannee-2021-2022-et-sur-le-bac-22/>
- Arendt, H. (2005). *Responsabilité et jugement*. Payot.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : Démocratisation ou massification ?* Armand Colin.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive: un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Editions de Minuit.

Bishop, M-F. (2006). Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34.

Blond-Rzewuski, O. (2025). L'enseignement de l'écriture philosophique au cycle 3 : enjeux et conditions de possibilité dans le cadre d'une recherche collaborative [Thèse de doctorat, Nantes Université].

Bouveresse, J., & Derrida, J. (1989). Rapport de la commission de philosophie et d'épistémologie. *Philosophie*, 24, 620-638.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7-3, 325-347.

Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661, 4, 49-68.

Charbonnier, S. (2013). Histoire des discussions critiques sur l'enseignement institutionnel de la philosophie. *Diotime*, 58.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Chirouter, E. (2024). Processus d'exclusion de la philosophie : enfants et femmes même combat. *XXVe congrès mondial de la philosophie. La philosophie au-delà des frontières*, Università di Roma, Aug 2024, Rome Sapienza Università di Roma.

Citot, V. (2018). Difficultés et curiosités de l'enseignement de la philosophie en France. *L'Enseignement philosophique*, 68A, 55-63.

CNESCO (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Education et socialisation*, 59.

Cosperec, S. (2019). *La guerre des programmes (1975-2020). L'enseignement de la philosophie, une réforme impossible ?* Lambert-Lucas.

Cosperec, S. et Le Plaine, F. (2019). Introuvable démocratisation de la philosophie. *Le Monde diplomatique*, 786.

DGESCO (2022). *Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves. Campagne 2022*. <https://eduscol.education.fr/800/orientation-priorites-et-perspectives>

Gagnon, M. (2015). Rapport aux savoirs et pratiques critique en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants. *Éducation et Socialisation*, 39. <https://doi.org/10.4000/edso.I4I8>

Go, N. (2011). L'enfant auteur : pratiques d'émancipation. [Conférence d'ouverture] 50e Congrès de l'ICEM. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20198>

Goody, J. (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.

Grataloup, N. (1990). La dissertation de philosophie : Un exercice de distinction sociale ? *Pratiques*, 68, 87-102.

Hubert, B. (2014a). Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire. *Revue Hommes & migrations*, 1306, 23-30.

Hubert, B. (2014b). Raconter l'école... quand on entre à la grande école. Dans Lani-Bayle M. et Pas-seggi M., *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. L'Harmattan.

Hubert, B. (2023). *Le droit à l'écriture: Une éthique de la délicatesse au service de la démocratie face à l'Anthropocène*. L'Harmattan.

IGEN (2008). *Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*. [Rapport]. <https://acireph.org/textes-et-rapports-officiels-39/article/rapports-officiels>

Labov, W. (1978). *Le Parler ordinaire*. Éditions de Minuit.

Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, 9, 15-27. <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2106>

Lahire, B. (2021). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses universitaires de Lyon.

Lipman, M. (1995/2011). *A l'école de la pensée* (traduit par N. Decostre). De Boeck & Larcier.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF.

Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Autrement.

Morais, J. (2015). *Lire, écrire et être libre, De l'alphabétisation à la démocratie*. Odile Jacob.

Ong, W. J. (1982/2014). *Oralité et écriture (La technologie de la parole)*. Les Belles Lettres.

Philocité (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*. Vrin.

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

Poucet, B. et Rayou, P. (dir.). (2016). *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Rayou, P. (2002). *La « dissert' de philo »*. Presses universitaires de Rennes.

Rayou, P. (2016). Un enseignement à reconstruire. Dans B. Poucet et P. Rayou, *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p.19-37). Presses Universitaires de Bordeaux.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>

Rochex, J.-Y., Bautier, É. (dir.). (2005). *Rapport de recherche. L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel. Analyses. Expériences. Témoignages.*

Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps.* La Découverte.

Terrail, J.-P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique.* La Dispute.

Tozzi, M. (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique.* Montpellier : CNDP.