

Repères

À l'évidence, un « désir de philosophie » traverse la société française depuis le début des années 1990, accompagné par des initiatives éditoriales nombreuses et variées. Dans ce mouvement, un intérêt social pour une sensibilisation précoce des enfants à la réflexion philosophique s'est fait jour, au tournant des années 2000. Cet intérêt, lorsqu'il pénètre l'école et la classe, soulève cependant des interrogations légitimes quant à la nature et à la teneur philosophiques réelles des pratiques mises en œuvre, et plus généralement la question de la possibilité ou non de formes authentiques d'enseignement de la philosophie à destination de jeunes élèves, ou du moins de sensibilisation à la philosophie en amont du lycée¹. Il paraît hautement souhaitable que la configuration pédagogique et les contenus d'activités de cette nature, pour adaptés qu'ils doivent inévitablement être à des publics scolaires plus jeunes que ceux du lycée, soient conçus et mis en œuvre en cohérence systémique et en continuité avec les enseignements de philosophie qu'ils seront appelés à suivre plus tard, au cours du dernier cycle de leurs études secondaires, et qu'ils soient suffisamment solides pour constituer les prodromes de l'acquisition par les élèves concernés d'une pratique sérieuse de philosophie et de premiers éléments de culture que celle-ci suppose.

Ce questionnement a pu constituer ces dernières années, dans certaines académies, l'objet d'expérimentations spécifiques, dont la visée consiste précisément, avec l'accompagnement et l'appui des IA-IPR de philosophie, à explorer des pistes et à tester des dispositifs pédagogiques configurés tout autrement que ceux ordinairement pratiqués dans les ateliers de discussion ou de débat avec les enfants, parfois sur des objets semblables ou voisins, mais avec des résultats – des effets de compréhension, d'apprentissage, d'acquisition, et même de prise de parole libre des élèves – notablement différents. On peut citer notamment l'expérimentation *Mathématiques et Philosophie au collège*, conduite dans l'**académie de Lille** depuis la rentrée 2022, sous l'autorité conjointe des inspections pédagogiques régionales de philosophie et de mathématiques², et l'expérimentation de

¹ Château, J.-Y. (2004). La philosophie à l'école primaire. Dans *Actes du colloque interacadémique des 26, 27 et 28 mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier : Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?* (p. 29-51). Paris : Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. (Rééd. dans *La Nouvelle école des philosophes*, 1. Canopé, Lille, 2011).

² Marcelli, S. (2025, 12 mai). L'académie de Lille expérimente une option « maths philo » pour développer les capacités de raisonnement des collégiens. *AEF Info*. <https://www.aefinfo.fr/depeche/730680-l-academie-de-lille-experimente-une-option-maths-philo-pour-developper-les-capacites-de-raisonnement-des-collegiens>

sensibilisation à la philosophie en CM2 conduite dans l'**académie de Rennes**, qui fait l'objet du présent article.

Un exemple d'expérimentation

C'est ainsi que, sous la supervision de l'IA-IPR de l'Académie de Rennes, se poursuit depuis 2022 une expérimentation en cycle 3, où un professeur de philosophie intervient en classe de CM2. L'objectif est d'évaluer la capacité de jeunes élèves à recevoir positivement un enseignement de philosophie qui répondrait tout à la fois aux exigences de cette discipline et qui serait adapté à ce public particulier. Il ne s'agit pas d'organiser des débats « philosophiques », mais bel et bien de travailler philosophiquement à partir d'une question ou d'un support issu de l'histoire de la discipline, comme des mythes platoniciens (mythes de Prométhée, de Gygès le Lydien, etc.). Ce choix permet de travailler directement sur un texte accessible qui propose par ailleurs la mise en scène attractive d'un problème philosophique.

Cette expérimentation, qui se déroule généralement sur quatre séances d'une heure environ, semble porter ses fruits : des élèves souvent motivés et intéressés, une participation qui s'est étoffée au fur et à mesure des séances, culminant avec une séance bilan où de nombreuses questions d'élèves ont été posées, ce qui atteste de l'intérêt mais aussi de la compréhension des problèmes soulevés.

Les séances de philosophie proposées en cycle 3, et particulièrement en CM2, dans le cadre de cette expérimentation reposent sur une approche adaptée à l'âge des élèves, visant à les sensibiliser à la pensée réflexive dans un cadre structuré et progressif. Le professeur a notamment cherché à développer des capacités précises, comme l'argumentation, l'écoute active, et l'élaboration d'une pensée personnelle, à partir de l'étude d'un texte canonique. Cette activité s'inscrit également dans un projet scolaire, en lien avec d'autres disciplines enseignées en cycle 3.

Voici un exemple de scénario de séances menées dans le cadre de cette expérimentation et des retours de terrain :

Texte choisi : « Mythe de Gygès », **Platon**, *La République*, II, 359d-360d (traduction Pachet revue et légèrement adaptée)

Séance 1

Après une présentation rapide des protagonistes intervenants, la séance se déroule en deux étapes.

Dans un premier temps, la première partie du texte de Platon est distribuée (jusqu'à la prise du pouvoir par Gygès) ; le professeur explicite les mots difficiles du texte et en note les définitions sur le tableau numérique interactif ; après une lecture individuelle silencieuse du texte avec pour objectif la mise en scène du récit du mythe, les élèves s'organisent en îlots, ils prennent des notes. La consigne donnée est : que faut-il comprendre du texte ? Lors d'une mise en commun, on inscrit sur le tableau les éléments essentiels du mythe qui doivent être représentés.



Der Ring des Gyges. Anonymous. [Wikimedia Commons](#)

Le deuxième temps est celui de la création d'un diaporama collectif sur le mythe. Les élèves, en groupes, utilisent un outil numérique pour illustrer en direct les étapes clés du récit : chaque groupe travaille sur une étape du mythe et conçoit une instruction ou *prompt* (donner un titre, dégager l'idée principale de l'étape, proposer une structure visuelle) qui sera proposée à un outil génératif d'images pour réalisation.

En fin de séance, un groupe présente son travail sur le TNI et le fait évoluer en fonction des remarques de la classe : un support visuel est ainsi construit collectivement et peut être réutilisé lors des séances suivantes. C'est l'objet d'un travail à finaliser avec le professeur de la classe pour la deuxième séance.

Séance 2

Dans un premier temps, un élève présente l'affiche du support visuel en classe. Le professeur de philosophie rappelle ensuite les acquis de la première séance et propose une première activité à

l'écrit : « que feriez-vous, en toute honnêteté, si vous possédiez un tel pouvoir ? » Lors de la mise en commun des réponses, on constate que plus de 90% de la classe choisit de se satisfaire égoïstement et même de commettre des injustices, comme voler. On en dégage une première approche de ce que c'est que d'être juste ou injuste, les définitions sont inscrites sur le tableau numérique, construites ensemble sur la base du comportement de Gygès et des réponses des élèves.

Le deuxième temps commence par une lecture silencieuse de la dernière partie du mythe, où Glaucon soutient la position de Thrasymaque. Les élèves doivent répondre à trois questions à l'écrit :

1) *Pourquoi, selon toi, une fois devenus invisibles, les possesseurs des deux anneaux auraient-ils tant de mal à résister à la tentation ?*

Trouve des expressions dans le texte qui nous aident à comprendre leur tentation.

2) *Quel court extrait du texte résume le mieux l'opinion du narrateur ?*

Recopie le passage.

3) *Quelle est, selon toi, la conséquence de cette opinion ?*

Coche la bonne réponse :

- ☐ Les hommes sont naturellement justes
- ☐ Quoiqu'on fasse, les hommes seront toujours injustes.
- ☐ Parce que les hommes ne sont pas justes volontairement, il faut les obliger à agir justement.
- ☐ Pour devenir juste, il faut posséder un pouvoir magique

La mise en commun des propositions des élèves pour chaque question et la synthèse par le professeur permet de dégager les idées suivantes : à partir de l'hypothèse d'une nature humaine spontanément égoïste (« personne n'est juste naturellement »), on tire la conséquence qu'il faut contraindre les hommes à être justes si l'on veut faire société. Comment procéder ? Par l'établissement de lois qui découragent de se laisser aller à ses penchants égoïstes. La distinction de la nature et de la loi (en grec : *physis/nomos*) est ainsi introduite.

Quelques élèves ne partagent pas l'anthropologie de Glaucon et se manifestent nettement. Cette réaction tout à fait remarquable montre déjà, pour certains, une bonne compréhension des

enjeux philosophiques du texte. La séance se termine par l'annonce de la prochaine qui consistera notamment en une discussion critique de la position proposée ce jour.

Séance 3

Après une relecture collective du dernier paragraphe du texte et un résumé de l'essentiel de la séance précédente, la consigne suivante est donnée :

Relisez le texte et répondez à ces deux questions :

1) *Quel est ce « même objectif » que viseraient aussi bien l'homme juste et l'injuste s'ils possédaient chacun l'anneau d'invisibilité ?*

Trouver les mots et les expressions qui permettent de répondre à cette question dans le premier paragraphe de l'extrait.

2) *Selon le narrateur, quel serait l'unique moyen de faire en sorte que l'un et l'autre agissent de manière juste ?*

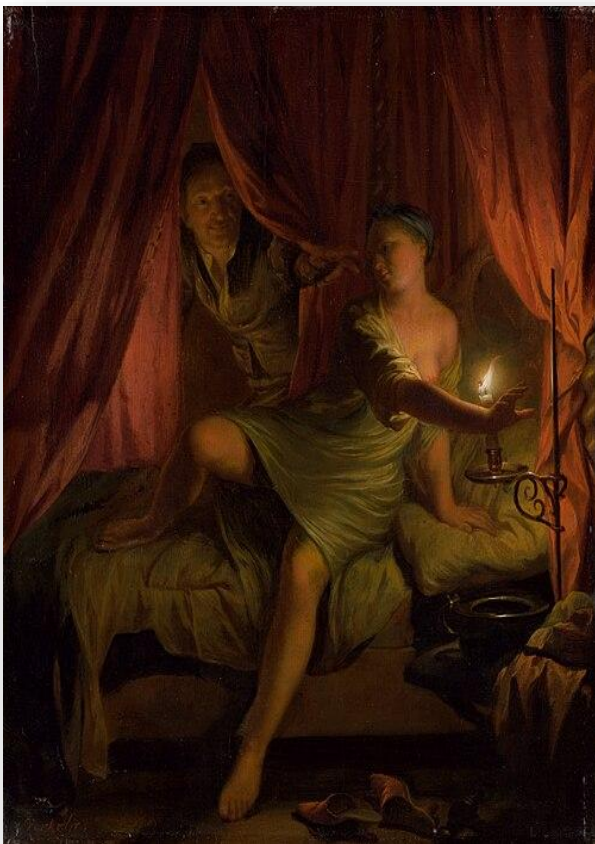
Trouver le mot dans le deuxième paragraphe qui vous permet de répondre à cette question.

Les réponses proposées à la première question sont : faire « tout ce dont il aurait envie », « accomplir tout ce qu'il voudrait », s'amuser (« cela l'amuse »), en résumé : le juste et l'injuste ne se distinguent

pas, ils veulent en vérité la même chose. Ce n'est pas paradoxal car dans le fond, ils partagent la même nature, le même penchant naturel à l'égoïsme mais, aussi, éprouvent du plaisir à faire du mal.

À la deuxième question, la majorité des élèves répondent : « il faut y être forcé pour être juste », autrement dit, du fait du naturel égoïste et injuste des hommes, les élèves conviennent alors qu'il faut des contraintes (des lois, des règles, des conventions) pour établir la justice et la sécurité.

En s'appuyant sur certaines réponses données durant l'expérience de pensée de la séance 2 (« que feriez-vous si vous aviez un tel anneau ? »), on demande à la classe des exemples de contraintes (sociales) qui s'opposent justement à leurs envies spontanées, manifestées à travers la possibilité



Nicolaas Verkolje. Gyges in the Bedroom of King Candaules' Wife. [Wikimedia Commons](#)

d'invisibilité. Plusieurs réponses sont proposées autour de l'éducation parentale mais également l'école, ainsi que l'utilité des lois en général et des sanctions. On peut alors résumer ce travail sur le tableau numérique : les possibilités offertes par l'anneau révèlent la véritable nature de l'homme, égoïste et volontiers méchant (injuste), y compris celui qui pourrait paraître juste en apparence. Aussi, pour corriger ce défaut naturel, il n'y a qu'un seul moyen : la contrainte de la loi et de la règle.

Le professeur pose alors une question de transition à la classe :

« Contraindre quelqu'un à bien se comporter, lui faire suffisamment peur pour qu'il agisse bien, est-ce pour autant parvenir à le rendre vraiment juste ? »

Puis on fait la synthèse des réponses : sans doute pas, son action aura l'apparence de la justice, mais il est fort possible qu'il n'agisse que par peur des représailles et pas par amour du bien, du juste ou des autres. Dès lors, sommes-nous condamnés à faire semblant d'être justes ? N'y a-t-il pas des actions et des individus qui semblent témoigner d'une certaine bonté humaine, bonté qui ne doit rien à la contrainte ou à la peur du gendarme ?

Enfin, les élèves cherchent des exemples de bonnes actions ou d'individus qui illustrent la grandeur d'âme et on recueille leurs réponses au tableau.

Le deuxième temps de cette séance va réhabiliter la nature humaine : pourquoi Glaucon fait-il l'hypothèse d'une nature humaine égoïste et volontiers injuste ? Parce qu'il cherche à expliquer pourquoi il y a des hommes qui agissent mal, injustement, mais aussi afin de comprendre la raison pour laquelle nous-même, nous nous laisserions volontiers aller à l'égoïsme si nous avions l'anneau de Gyges (parce ce serait supposément là notre vraie nature). Est-ce qu'on ne pourrait pas expliquer autrement la raison pour laquelle l'homme se comporte trop souvent injustement ? Faut-il nécessairement faire l'hypothèse d'une nature « mauvaise » de l'homme ? Est-il spontanément si mauvais que cela ? N'est-ce pas un présupposé très discutable ?

Quelques élèves s'étaient émus de la thèse exposée par Glaucon, il faut à présent leur demander, à eux et aux autres, de proposer une autre vision de la nature humaine et les raisons qui pourraient conduire les hommes à la méchanceté et à l'injustice. À l'aide d'un outil de carte mentale, les élèves en groupe organisent leurs idées autour de deux thèses :

1. Les hommes sont naturellement injustes.
2. Les hommes ne sont pas injustes par nature.

Chaque groupe enrichit le schéma en justifiant sa position avec des arguments issus du texte ou de leurs propres exemples.

Voici des exemples de questions et remarques que cette activité a fait surgir :

1) *Si les hommes n'étaient pas méchants et injustes naturellement, que seraient-ils alors ?*

Réponses proposées : ni bons ni méchants, moralement neutres ou alors naturellement bons.

2) *Qu'est-ce qui, dans leur comportement, pourrait le montrer ?*

Réponses proposées et reformulées : leur capacité d'empathie pour leurs semblables ou d'autres êtres vivants, la pitié et le dégoût de la souffrance, etc.

3) *Comment expliquez-vous, si les hommes ne sont pas spontanément injustes ou mauvais, qu'ils se comportent parfois injustement ou mal ?*

Réponses proposées : la méchanceté est le résultat de causes extérieures, si la vie en commun génère de la souffrance, cette souffrance peut m'amener à la méchanceté, etc.

En conclusion de la séance, on s'aperçoit finalement que la raison pour laquelle les hommes agissent parfois injustement n'est pas si simple et aussi évidente qu'on pourrait le croire. On serait tentés, avec Glaucon, de penser que c'est la nature qui est responsable de leur tendance à la méchanceté, mais on peut tout aussi bien penser qu'ils ne sont pas méchants par nature, et que c'est bien plutôt au contact des autres, dans la vie sociale, que la méchanceté va naître et se développer, malgré une certaine capacité à la pitié naturelle.

Séance 4 : l'évaluation

Durant une ultime séance, une évaluation écrite est organisée dans la première partie de l'heure :

1) Raconte brièvement l'histoire de Gygès

2) Complète : cette histoire a été écrite pour nous montrer que l'homme...

3) Réponds : connais-tu une autre façon, tout à fait différente, d'expliquer pourquoi les hommes commettent de mauvaises actions ?

4) À partir de ces deux points de vue distincts sur la nature humaine, tu expliqueras, en choisissant deux exemples de personnalités historiques, l'une illustrant la bonté, l'autre la méchanceté, la raison pour laquelle ces deux individus ont fait ce qu'ils ont fait.

Après avoir recueilli les écrits, le professeur de philosophie fait une synthèse à partir des réponses des élèves (les $\frac{3}{4}$ de la classe ont bien, voire très bien répondu) et la séance se termine par une discussion au cours de laquelle la participation est très active et des questions très pertinentes sont posées.

Cette expérimentation de la philosophie en cycle 3 a le mérite de répondre à des objectifs pédagogiques clairs et bien ajustés à l'âge des élèves concernés³, renvoyant des enseignables bien identifiés⁴, sans transiger sur les exigences intellectuelles qui sont celles d'une réflexion bien ordonnée, bien informée, bien construite et en cela authentiquement philosophique.

Dans sa forme et dans les choix pédagogiques qu'il opère, le dispositif retenu évite l'écueil qui consisterait à verser dans un débat informel entre élèves, conceptuellement désordonné et philosophiquement fragile, dans lequel la spontanéité primerait sur la rigueur, la pensée philosophique étant alors confondue avec l'expression d'opinions ou le récit d'expériences personnelles, fortement teintés d'un relativisme facile ou de moraline⁵, ou faisant des notions et des concepts philosophiques, dans l'hypothèse où ils seraient néanmoins convoqués dans le contexte de ce type de débats, un usage simpliste, formaliste, rigide et peu consistant, dont toute réflexion philosophique véritablement instruite, libre et vivante serait paradoxalement absente. Tout à l'inverse, l'expérimentation ci-dessus décrite se prémunit contre ces pièges. Elle demeure pleinement ouverte à une multitude d'activités possibles, sans risque de s'enfermer dans un schéma procédural de discussion univoque et partant unilatéral⁶, qui serait admis comme un dogme pédagogique indiscutable, dont les fondements philosophiques ne seraient pas questionnés, dont le dispositif même ne serait pas interrogé au moyen d'une comparaison sérieuse et non partisane avec d'autres conceptions et d'autres méthodes possibles – ce qui paraîtrait contredire frontalement son ambition philosophique – et qui risquerait ainsi, quelles qu'en soient les variantes⁷, de reposer sur des partis pris idéologiques plus ou moins implicites⁸, litigieux d'un point de vue éthique et déontologique dans le cadre de classes, eu égard aux principes de neutralité, de laïcité et de pluralisme fondateurs de l'institution scolaire républicaine⁹. L'intervention d'un professeur de philosophie en titre, dont les compétences proprement disciplinaires ont été construites au fil d'un parcours de formation

³ On a pu souligner avec raison la disproportion, très fréquemment observable dans les pratiques de discussion ou de débat à visée philosophique avec des enfants, entre le caractère exorbitant des questions auxquelles ceux-ci sont exposés par rapport à ce qu'ils sont en mesure de recevoir sans perturbations socio-psychologiques, et l'indigence intellectuelle du résultat auquel leur examen aboutit bien souvent : cf. Christophe Bardyn, « Propos introductif » in *Synthèse sur la Philosophie au Cycle 3* (2018–2020), pp. 3-4.

⁴ Ce qui constitue au contraire une impasse bien documentée des pratiques de débat ou de discussion à visée philosophique avec les enfants : cf. Berton, B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction* [Thèse de doctorat, Université de Lille, Laboratoire Cirel]. <https://theses.fr/2015LIL30026>

⁵ Durand-Terreux, M. (2018), « Le choix de la philosophie à l'école élémentaire », *Revue Spirale*, n°62. <https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2018-2-page-89?lang=fr>.

⁶ Christophe Bardyn, « Propos introductif » in *Synthèse sur la Philosophie au Cycle 3* (2018–2020), ARED – Atelier de Recherche en vue d'une Diffusion – Philosophie au cycle 3, académie de Toulouse, <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/system/files/2021-03/SYNTHESE%20ARED%20PHILOSOPHIE%20AU%20CYCLE%203.pdf>, p. 9.

⁷ B. Berton, *op. cit.* pp. 108 à 113.

⁸ Lalanne, A. « [Le cercle des petits philosophes ou l'illusion philosophique](#) » (Philosophie - Académie de Toulouse).

⁹ Ibid.

fondamentale dans sa discipline, institutionnellement validé par la possession de diplômes universitaires et par le succès à un concours de recrutement, garantit de toute évidence la très grande solidité académique des contenus travaillés, la progressivité et la fluidité du parcours de réflexion proposé, de l'élémentaire au complexe, et par conséquent la qualité des apprentissages¹⁰.

Centrée sur l'analyse d'un mythe platonicien, la séquence détaillée ci-dessus montre que des élèves de CM2 bien accompagnés peuvent s'approprier des problématiques philosophiques complexes dans des formes de travail intellectuel adaptées, simples, progressives, méthodiques, et développer ce faisant leurs capacités d'analyse et d'argumentation, ainsi que leur réflexion critique. Le travail proposé s'appuie sur des extraits de textes classiques, qui font l'objet d'une lecture patiente, attentive, ordonnée et informée. Ce travail convoque plus généralement la gamme complète des modalités possibles de mise en activité des élèves : lecture, écriture¹¹, discussion organisée et instrumentée entre élèves et avec le professeur, ouvrant ainsi à un développement riche et véritablement formateur de leurs capacités sur ces différents plans. Une mise en œuvre progressive et structurée, ancrée dans des supports concrets et interactifs, contribue à rendre les travaux proposés non seulement accessibles, mais aussi stimulants pour les élèves. Le dispositif est enfin assorti d'une procédure d'évaluation simple, claire, accessible et probante des acquis réalisés¹², qui permet à l'enseignant de mesurer le degré de compréhension du problème travaillé et d'appropriation par les élèves des ressources mobilisées. Les résultats obtenus montrent également le vif intérêt des élèves pour la démarche et les contenus proposés, leur capacité à réfléchir et à dialoguer de façon ordonnée, une fois guidés, sur les notions de justice et d'injustice, ainsi que leur aptitude à remettre en question les présupposés identifiés. Cette démarche a permis de poser méthodiquement les bases d'une pensée réflexive qui enrichit leur parcours scolaire tout en travaillant des compétences transversales telles que la lecture compréhensive de textes patrimoniaux, l'expression orale et écrite, la coopération, l'écoute et le respect des idées d'autrui dans un cadre de travail intellectuel philosophiquement ordonné.

¹⁰ C'est là un autre point de fragilité notoire des pratiques de discussion ou de débat à visée philosophique avec les enfants, dont la très grande majorité des praticiens ne possède pas de formation académique fondamentale en philosophie, les attestations délivrées par certaines associations à l'issue de quelques heures de formation simplement procédurale, pas plus que les diplômes en sciences de l'éducation créés dans le domaine de la conception et de l'animation d'ateliers de philosophie avec les enfants, ne pouvant en constituer des équivalents, eu égard à la garantie d'une maîtrise disciplinaire raisonnable et suffisante pour permettre la conduite d'enseignements ou d'activités pédagogiques dans un cadre scolaire, au moyen de gestes pédagogiques professionnels dont la solidité puisse être assurée.

¹¹ À l'inverse des pratiques courantes de débat ou de discussion à visée philosophique avec des enfants, qui sont caractérisées, dans leur très grande majorité, par le rejet, au nom de l'oralité, des pratiques de lecture et d'écriture.

¹² Démarche également très majoritairement ignorée ou rejetée dans les pratiques de discussion ou de débat philosophique avec les enfants.

Pour aller plus loin



ARED – Atelier de Recherche en vue d'une Diffusion. (2020). [Synthèse sur la philosophie au cycle 3](#) (Travail collectif 2018–2020). Académie de Toulouse)

Ce travail collectif interroge la pertinence de la démarche maïeutique à l'école, distingue débat et discussion, souligne le rôle de l'enseignant dans l'élaboration du jugement moral et propose des séquences concrètes autour des notions de règle, respect et promesse.



Bardyn, C. (2020). Propos introductif. Dans ARED – Atelier de Recherche en vue d'une Diffusion, [Synthèse sur la philosophie au cycle 3](#) (2018–2020). Académie de Toulouse.

Cet article interroge la notion de problème philosophique ainsi que la possibilité d'aborder des problèmes philosophiques avec des enfants.



Berton, B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction* [Thèse de doctorat, Université de Lille]. Laboratoire Cirel. <https://theses.fr/2015LIL30026>

Une analyse critique très approfondie de l'émergence et du cadre pédagogique à la fois confus et fragile du « débat philosophique » à l'école élémentaire.



Château, J.-Y. (2004). La philosophie à l'école primaire. Dans *Actes du colloque interacadémique des 26, 27 et 28 mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier* (p. 29-51). Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. (Rééd. dans *La Nouvelle école des philosophes*, 1. Canopé, Lille, 2011).



Durand-Terreux, M. (2018). Le choix de la philosophie à l'école élémentaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 62(2), 89-102. <https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2018-2-page-89?lang=fr>



Lalanne, A. *Le cercle des petits philosophes ou l'illusion philosophique*. Académie de Toulouse, site Pédagogie – philosophie. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/varier-ses-pratiques/avant-le-lycee>

Cet article défend la prudence de l'école, qui, contrairement aux structures associatives, vise tous les élèves et respecte un cadre laïque et neutre ; il remet en question la posture du « maître ignorant », défendant au contraire le rôle actif de l'enseignant comme garant d'un débat rigoureux