

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Association pour la Création
d'Instituts de Recherche sur
l'Enseignement de la Philosophie

ACIREP

DOSSIER

*La philosophie en amont
de la Terminale*

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour la Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

Éditeur : ACIREPh, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Directrice responsable : Fanny Bernard,
ACIREPh, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Rédacteur en chef : Serge Cospérec
ACIREPh, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Comité de rédaction : Fanny Bernard, Serge Cospérec, Rémy David, Laurent Germain, Charlie Renard, Maxime Volta, Sylvain Theulle, Lisa Tierny

Imprimerie : Fadora, 55, rue Jean-Pierre Timbaud, 75011 PARIS

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs

Pour écrire dans *Côté Philo*

Adressez vos textes au comité de rédaction par *email* : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision : acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

**Retrouvez *Côté Philo* et les autres travaux de
l'ACIREPh sur notre site
www.acireph.org**

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL	3
DOSSIER	<i>Annonce des Journées d'études de novembre 2026</i>
Journées d'études de novembre 2026 : La philosophie en amont de la Terminale : présentation et programme	5
La philosophie avant le lycée : éclairages historique, philosophique et didactique Michel Tozzi	8
Entretien avec Isabelle Pouyau : Peut-on philosopher avec les enfants ? Propos recueillis par Emile Petitjean	21
Bibliographie commentée	31

Éditorial

Ce numéro de *Côté-Philo* présente la thématique des prochaines journées d'étude de l'ACIREPh, qui auront lieu les 9 et 10 novembre 2026 à l'AGECO, rue de Charonne à Paris : « la philosophie en amont de la Terminale ».

Il s'agit d'une préoccupation de longue date de l'association : elle correspond au neuvième des dix chantiers énumérés dans son texte fondateur, le « Manifeste pour l'enseignement de la philosophie », approuvé par l'assemblée générale en 2001.

La philosophie en amont de la Terminale - parfois connue sous le nom de philosophie avec les enfants et les adolescents - est aussi un vaste champ de pratiques, d'expérimentations pédagogiques et de recherches depuis plusieurs années dans de nombreux pays du monde.

Le but de ce numéro, volontairement court, est de fournir quelques repères afin de guider les lecteurs et lectrices qui souhaiteraient commencer à se familiariser avec ces travaux. Vous y trouverez quatre entrées : l'annonce de nos Journées d'études, une présentation de ce champ et de son histoire par Michel Tozzi, un entretien avec Isabelle Pouyau, une professeure des écoles qui mène des ateliers de philosophie dans sa classe depuis de nombreuses années, et enfin quelques indications bibliographiques. Bonne lecture !

Dossier

La philosophie en amont de la Terminale

Journées d'étude des 9 et 10 novembre 2026

La philosophie avant la terminale
Une condition de sa démocratisation ?

AGECA, 177 rue de Charonne, 75011 Paris - Métro : ligne 2, station Alexandre Dumas

Renseignements pratiques et inscription uniquement en ligne dans la limite des places disponibles [sur la page consacrée aux JE](#).

*
* *

Si l'on souhaite que tout le monde puisse philosopher, ne faut-il pas commencer à pratiquer la philosophie plus tôt ? Non seulement pour permettre à celles et ceux qui n'iront pas jusqu'en Terminale générale ou technologique, de rencontrer la philosophie, mais aussi pour préparer davantage et progressivement celles et ceux qui y parviendront. Depuis sa création, l'ACIREPh soutient, dans la continuité des travaux du GREPH, la nécessité d'un enseignement de la philosophie avant la Terminale comme une mesure concrète pour permettre une véritable démocratisation de la philosophie.

L'idée d'introduire la philosophie avant la Terminale a fait l'objet de nombreuses controverses au sein de la profession. Des expérimentations d'enseignement de la philosophie avant la Terminale ont été développées dans divers cadres. L'Inspection a elle-même proposé un cadre expérimental d'*Éclairages philosophiques* en Seconde et Première (voir son [rapport de 2013](#)). L'introduction d'un enseignement en Première de la spécialité HLP a incontestablement déplacé les termes du débat, mais la question demeure : l'extension est-elle possible et souhaitable ? L'Acireph propose de s'emparer de cette question, renforcée par un élément encore largement délaissé par l'Inspection : le développement d'un ensemble d'initiatives qui défend une introduction de la philosophie au Collège et même, à l'école Primaire en France depuis près de 30 ans désormais. À la suite des programmes pensés par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp dans les années 1970 pour enseigner la philosophie

en Primaire et dans le Secondaire aux États-Unis, des initiatives avant le lycée se sont développées progressivement en France. Des recherches académiques y sont consacrées et des formations universitaires leur sont dédiées.

En se développant, ce mouvement de philosophie pour/avec les enfants interroge les finalités, les modalités et les fondements du modèle traditionnel d'enseignement de la philosophie confiné à la Terminale.

Ces initiatives conduisent, d'abord, à regarder et interroger la conception de l'enfance *et* celle de la philosophie qui conduit à affirmer que des élèves avant la Terminale seraient trop jeunes, trop immatures pour philosopher, toujours en défaut de quelque chose. Ces élèves font pourtant de la physique, des mathématiques, de la littérature et s'exercent à l'écriture ou aux discussions argumentées dans d'autres disciplines en amont de la classe de terminale. Que manquerait-il donc aux enfants et aux adolescents pour pratiquer la philosophie ? Sont-ils en défaut par nature (leur âge) ou par rapport à une façon de concevoir la philosophie, celle du Lycée français ?

Elles conduisent, ensuite, sur le plan didactique, à questionner l'affirmation selon laquelle la philosophie doit s'enseigner comme un *tout indivisible*, en une année, d'un seul *bloc*. Les élèves apprennent les mathématiques tout au long de leur scolarité. Et non *toutes* les mathématiques *en une fois*, en CP ou en CM2. De même pour les autres disciplines. Pourquoi un enseignement *progressif* de la philosophie serait-il « par nature » impossible ? Interroger la notion de *progressivité* impose d'abandonner une fois pour toutes l'idée qu'il faudrait enseigner « toute la philo » et « en une seule une fois ». Que peuvent nous apprendre ici les diverses didactiques de la philosophie avant la Terminale ?

Mais interroger la *progressivité*, c'est aussi interroger le sens et la pertinence des exercices traditionnels en philosophie. Nous savons que ces exercices canoniques sont impraticables avant la Terminale. Faire de la philosophie en Seconde, au Collège ou en Primaire, suppose donc d'accepter la *diversification des formes d'exercices et d'exercisation à la philosophie*. Si l'Inspection a essayé de libérer les exercices de leurs exigences formelles les plus contestables, il n'en demeure pas moins qu'elles pèsent encore fortement sur notre enseignement, au risque de le vider de son sens et de son intérêt. Accepter la *diversification des formes d'intervention de la philosophie dans le cursus scolaire* impliquerait donc aussi de repenser *le sens et les finalités* de la philosophie à l'École, pour tenir compte de la pluralité possible de ses temps et lieux d'exercices. Comment concevoir cette redéfinition ? Quelles pourraient en être les reformulations ?

Surgissant brutalement en Terminale, la philosophie conserve l'image d'une discipline difficile, insaisissable et aristocratique. Seul.es « meilleur.es » pourraient y réussir. Et l'enseignant.e de philo. est perçu.e comme « *un.e prof. pas comme les autres* ». Si la philosophie était enseignée avant la Terminale, elle

ferait moins peur aux élèves, mieux préparés. Le rôle et l'image de l'enseignant.e de philosophie seraient aussi transformés

PROGRAMME DES JOURNÉES D'ÉTUDE

Accueil 9h00

9h30-12h00. Chaque journée sera introduite par un temps de plénière :

- **Conférence inaugurale de Michel Tozzi** : Histoire et développement des pratiques d'introduction de la philosophie en amont de la Terminale en France
- **Table-ronde de collègues ayant expérimenté des pratiques d'introduction de la philosophie en amont dans le cadre scolaire** : enseignement primaire, collège, lycée.

13h30-17h30. Des ateliers seront proposés autour de plusieurs axes :

ATELIERS THÉMATIQUES : (PROGRAMME DÉTAILLÉ À VENIR)

- **Progressivité** : Que peut signifier progresser en philosophie ? Comment décomposer les compétences complexes mobilisées en sous-compétences qu'on pourrait acquérir progressivement ?
- **Démocratisation et frontières d'accès** : quels sont les prérequis pour accéder à la philosophie ?
- **Spécificité disciplinaire et transversalité** : quelles articulations avec les autres savoirs ?

ATELIERS PRATIQUES : (PROGRAMME DÉTAILLÉ À VENIR)

Quelles pratiques ? Quels exercices ? Démonstration de dispositifs élaborés pour introduire la philosophie en amont du lycée.

Merci de nous soutenir et de nous aider à vous des proposer des JE en adhérant à L'ACIREPh : [adhésions](#)

La philosophie avant le lycée : éclairages historique, philosophique et didactique

Michel Tozzi¹

Remarque préalable : nous ne parlerons pas dans cet article des expériences de philosophie en seconde ou au lycée professionnel, de même que de la pratique de la philosophie en lycée dans le cadre de l'éducation civique. Nous nous intéresserons plutôt à l'amont, aux nouvelles pratiques « philosophiques » avant le lycée, à l'école primaire et au collège.

I. Un peu d'histoire

A) L'origine : Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

L'origine de la théorie et de la pratique de la philosophie avec les enfants² et les adolescents se trouve chez un couple américain, Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp. Lipman était un universitaire professeur de logique au Montclair State college près de Washington, où il fonda en 1974 l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Il trouvait que ses étudiants manquaient gravement de logique, et en conclut qu'il fallait les former beaucoup plus tôt à l'argumentation. D'où son premier ouvrage pour des enfants de 10-12 ans, *La découverte de Harry Stottlemeier* (traduit en France en 1970 par Pierre Belaval, édit. Vrin), où en manipulant des phrases, on pouvait s'exercer à découvrir les règles de la logique d'Aristote. Il mit au point, avec sa collaboratrice, dans les années 1970, une méthode pour les enfants de 6 à 18 ans, avec des romans adaptés à chaque âge, et un guide d'accompagnement très copieux pour chaque roman. La méthode consistait à lire en classe, constituée en « communauté de recherche philosophique » (CRP), le chapitre d'un ouvrage de l'âge des enfants, à

¹ Michel Tozzi est philosophe, professeur des universités honoraire en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3.

² On trouvera une bonne synthèse sur le sujet in : https://fr.wikipedia.org/wiki/Philosophie_pour_les_enfants

formuler les questions que les enfants soulevaient à propos de l'histoire (la « cueillette des questions »), à en choisir une, puis à la discuter sous la conduite de l'enseignant.e.

B) Extension de la pratique dans le monde

Cette méthode fut développée à partir de 1985 au Québec, notamment par Michel Sasseville à l'Université de Laval, et en Belgique, dans les hautes écoles de Bruxelles et Mons. Plus tard, l'association PhiloCité à Liège fera, en liaison avec l'université, un gros travail sur la question (Gaelle Jeanmart et Anne Herla)¹. Une organisation mondiale rend compte régulièrement de ses travaux, l'ICPIC (<https://www.icpic.org/>). Elle se répandit largement dans le monde anglophone, notamment sous l'influence d'universitaires. Patricia Sustrac tenta de l'introduire en France à la même époque, mais sans succès.

En 1996, une institutrice, Agnes Pautard, initia par ailleurs des ateliers philo dans sa classe de maternelle, sans référence à Lipman, avec le soutien de Jacques Lévine, psychanalyste pour enfants et psychologue développementaliste, et son association l'AGSAS (*Soutien au soutien*)².

C'est vers les années 1998 que Marc Bailleul à l'IUFM de Caen, et Emmanuèle Auriac à l'université de Clermont-Ferrand, revenant de colloque au Québec, organisèrent les premières formations sur la question.

En 1998, une institutrice, Anne Lalanne, pratiquant la CRP de Lipman dans son CP³, puis dans tout le cursus du primaire, prit contact avec Michel Tozzi, maître de conférences à Montpellier 3. Celui-ci forma, notamment avec Alain Delsol, un groupe de travail pour des expérimentations. Un pôle universitaire de recherche sur la philosophie avec les enfants était né, qui engendrera une dizaine de thèses dans cette université sur la question.

Alain Beretesky faisait intervenir, dans son Centre Scientifique de Montreuil, des philosophes dans des classes de Segpa. En 2001, il coorganisa, avec Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier, un premier colloque international sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, dont une journée se tint à l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), berceau des innovations. Nous en sommes en 2026 au 25^e colloque ! Ils furent soutenus par des CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique), où se tenaient les colloques, puis depuis 2006 par l'Unesco, dont la politique prône la diffusion de la philosophie durant tout le

¹ Voir leur ouvrage : *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020.

² <https://www.agsas.fr/ateliers-arch/atelier-philo/>

³ *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, 2004.

curus scolaire et dans la cité (voir son ouvrage de 2007 : *La philosophie, une école de la liberté*. Je fus chargé du chapitre sur la philosophie au primaire dans le monde).

Une chaire Unesco sur la philosophie avec les enfants fut créée en 2016 : *Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale*, portée par Edwige Chirouter à l'Université de Nantes. Nous fêtons cette année ses 10 ans à l'Unesco les 18 et 19 novembre. Son DU aura formé plus de 400 étudiant.es à ces pratiques, et autant de travaux universitaires sur cette question.

Depuis les années 2000, l'extension de cette pratique est continue, et s'est diversifiée. On trouve aujourd'hui plusieurs courants qui coexistent : la CRP de Lipman ; l'AGSAS (avec des tours de table sans intervention de l'animateur/trice) ; la DVDP (Discussion à Visées Démocratique et Philosophique) de Michel Tozzi et Sylvain Connac ; la méthode holistique de Chiara Pastorini (qui mobilise le corps et les arts plastiques) ; la méthode maïeutique d'Oscar Brénifier (qui a écrit de nombreux ouvrages pour enfants) etc., avec toutes sortes de variations (notamment à partir de jeux et d'approches artistiques, développés par exemple par le Centre laïque Brabant-Wallon de Bruxelles)¹.

En 1996 s'est créée l'association SEVE (Savoir Être et Vivre Ensemble)², qui a formé des centaines d'animateurs/trices ces dernières années. Sa particularité, sous l'impulsion de Frédéric Lenoir et Martine Roussel-Adam, est de faire précéder l'atelier philo d'un moment de « pratique de l'attention », dont l'objectif est de favoriser le recentrement sur soi et l'écoute d'autrui dans l'atelier philo qui suit.

Notons aussi la création en 1999 par Michel Tozzi de la revue *Diotime*³, qui est une mine d'or avec des centaines d'articles sur les nouvelles pratiques philosophiques !

Par ailleurs Catherine Audrain fonda à Montréal en 2015 le Centre international franco-qubécois Philojeunes⁴, qui forma à Montréal et Toronto, et en France dans les académies de Versailles et Créteil, des animateurs à la DVDP, et fabriqua de nombreux outils pédagogiques pour enfants et adolescents⁵.

¹ <https://www.calbw.be/pole-philos>

² <https://asso.seve.org/qui-sommes-nous/vision-mission-histoire/>

³ <https://diotime.lafabriquephilosophique.be>

⁴ <https://philojeunes.org/philojeunes/>

⁵ On trouvera le matériel pédagogique sur le site : <https://philojeunes.org/philojeunes/le-materiel-pedagogique/>

Les *Francas*, association d'Éducation Populaire, œuvrent aussi beaucoup depuis des années pour former des animateurs et animer des ateliers, surtout dans le domaine périscolaire¹.

II. Les fondements de la philosophie avec les enfants

A) Le postulat d'éducabilité philosophique

Un des présupposés de l'enseignement philosophique traditionnel, tel que stabilisé en France à la fin du 19^e, c'est que l'on ne peut philosopher que lorsque l'on a acquis une certaine maturité, est parvenu à « l'âge du philosophe », et que l'on a assimilé un solide bagage scolaire (la philosophie est en fin de cursus, avec la « métaphore du couronnement » des études secondaires).

La philosophie avec les enfants fait rupture avec cette tradition séculaire, car elle implique au contraire un « postulat d'éducabilité philosophique » : adopter le point de vue que l'enfant, malgré son jeune âge, est capable de réfléchir, quand certaines conditions sont réunies (notamment quand le groupe d'échanges est régi par des règles d'éthique communicationnelle, au sens de Habermas, et animé par une personne formée aux compétences philosophiques à acquérir). Les enfants découvrent le monde, et posent pour la première fois avec massivité et radicalité les questions essentielles de l'humanité. Groethuysen affirmait ainsi que « la philosophie est la réponse aux questions des enfants ». Comme l'exprimait Épicure : « Il n'est jamais **trop tôt** ou trop tard pour philosopher ». Et Montaigne (chapitre 26 des *Essais*) proposait même de commencer à la nourrice ! Avec l'aide d'un animateur dans l'atelier philo, les enfants font *l'expérience* de leur pensée (celle du cogito) et de celle des autres, par la confrontation de points de vue argumentés.

B) Introduire le paradigme de la discussion

Cela implique de favoriser dans le groupe-classe l'animation d'échanges entre pairs, la **discussion**, pratique assez minoritaire traditionnellement dans les classes terminales. Elle est à la base de la Communauté de Recherche selon Lipman. Il s'agissait là de l'ouverture à d'autres pratiques que le trépied français de l'enseignement de la philosophie : cours magistral de l'enseignant (avec pour modèle la leçon d'agrégation), lecture de textes des grands philosophes, et dissertation. Cette innovation dérangeait fortement les habitus de la profession.

¹ <https://www.francas.asso.fr>

C) S'ancrer dans la didactique de l'apprentissage du philosophe

Lipman s'inspirait de la Communauté de recherche du philosophe et pédagogue John Dewey, et il était influencé par la philosophie aristotélicienne et la philosophie analytique anglosaxonne (d'où sa sensibilité à la logique). Michel Tozzi s'inspirera davantage de la philosophie continentale, et, notamment sous l'influence de son doctorant, Sylvain Connac (spécialiste de la pédagogie coopérative), de la pédagogie de Célestin Freinet et de la pédagogie institutionnelle de Oury et Vasquez¹. Bien avant de connaître les travaux de Lipman, il avait tenté, dans les années 1990, de contribuer à l'élaboration d'une Didactique de l'Apprentissage du Philosophe (DAP)². Il s'appuyait sur :

- les théories cognitivistes de l'apprentissage (Albert Bandura ; École genevoise de psychologie sociale : Willem Doise, Gabriel Mugny, Anne-Nelly Perret-Clermont) ;
- sur la révolution copernicienne en pédagogie, passée du primat de la logique d'enseignement du professeur (ce que je vais leur dire) à celle de l'apprentissage de l'élève (ce que je vais leur faire faire) ;
- et sur la transposition en philosophie de certains concepts issus des didactiques disciplinaires (ex : transposition didactique, triangle didactique, savoir savant et savoir enseigné de Y. Chevallard, pratique sociale de référence de J.L. Martinand, concept-clef de J.P. Astolfi, objectif-obstacle de M. Develay, mais aussi conflit sociocognitif de P. Meirieu etc.).

Centré sur la **didactisation de la lecture et de l'écriture** philosophique dans les années 1990-2000, Michel Tozzi s'orienta dans les années 2000, en travaillant sur la philosophie avec les enfants, vers une **didactisation de la discussion à visée philosophique**. Il mit au point avec Alain Delsol et Sylvain Connac un dispositif ad hoc : la DVDP (Discussion à Visées Démocratique et Philosophique)³, auquel il forma des enseignants pendant des années. C'est sur le terreau de cette élaboration didactique que s'ancrera pour lui et ses équipes la philosophie avec les enfants, à partir des années 2000.

¹ Pour un aperçu global, voir sous la direction de Michel Tozzi : *Perspectives Didactiques en philosophie - Eclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, éditions Lambert-Lucas, 2019.

² Pour un développement de cette didactique, consulter les sites : www.philotozzi.com (articles jusqu'en 2013) et www.micheltozzi.com (articles à partir de 2013). Et son dictionnaire : <https://www.philotozzi.com/2012/08/dictionnaire-sur-lapprentissage-du-philosophe-et-les-nouvelles-pratiques-philosophiques/>

³ Pour une description du dispositif voir : <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

III. Préventions et critiques

Ces conceptions et pratiques furent très critiquées dès leur émergence par l'Inspection générale de philosophie et l'APPEP, association des professeurs de philosophie influente dans le milieu. Michel Tozzi et Yveline Fumat, philosophe et Directrice du département de sciences de l'éducation de Montpellier 3, organisèrent en 1988 et 1989, avec une vingtaine de professeurs de philosophie et correcteurs au baccalauréat, un séminaire de recherche sur la didactique de l'apprentissage du philosophe, qui servira de base à la thèse de Michel Tozzi : *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe* (1992), puis une session de recherche au Plan national de formation en 1991. En mars 2003, avec le soutien de la DGESCO, service du Ministère chargé de l'innovation, et contre l'avis de l'Inspection Générale de Philosophie, fut organisé un colloque à Balaruc : « Discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? ». L'inspection y vint en nombre pour « quadriller » les groupes de travail, et dénoncer la subversion de la philosophie par les sciences de l'éducation¹.

Quelles sont les objections principales de l'IG à la philosophie avec les enfants ?

- 1) Les enfants manquent de maturité pour apprendre à philosopher.
- 2) Ils ne sont pas suffisamment équipés intellectuellement : ils n'ont pas, selon le psychologue du développement Jean Piaget, la maîtrise du raisonnement hypothético-déductif, nécessaire à l'argumentation.
- 3) Ils n'ont pas non plus le bagage scolaire et les connaissances nécessaires à cet exercice. La philosophie est pour cette raison en fin de scolarité secondaire, où elle peut réfléchir à partir de et sur ces connaissances. C'est la « métaphore du couronnement », comme dit G. Deleuze, illustrée dans l'iconographie par la philosophie placée en position de surplomb au-dessus des autres disciplines.

Pour toutes ces raisons ils n'ont pas atteint « l'âge du philosophe ».

- 4) Est aussi fortement critiquée l'approche par compétences mise en avant dans la philosophie avec les enfants, à cause de son origine dans les milieux patronaux et de son application à l'enseignement professionnel : la pensée y serait réduite à des mécanismes de pensée formels, des formes vides déconnectées de contenus précis. Un colloque coorganisé à l'Unesco par l'équipe des Nouvelles Pratiques Philosophiques et le collège International de Philosophie a longuement débattu de cette question.
- 5) De plus, ceux qui développent cette pratique, généralement en classe des instituteurs/trices, ont une formation philosophique insuffisante. Il n'y a

¹ Compte-rendu de ce colloque in *Diotime* n°18 : <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/018/059/>

de ce fait aucune garantie de la « philosophicité » des échanges, qui en restent de fait à un débat d'opinions sans rigueur conceptualisante, problématisante et argumentative.

- 6) On peut à la limite concéder que ces pratiques sont intéressantes pour les enfants, mais il ne faut en aucun cas leur prêter le qualificatif de « philosophique » ... Ce serait un abus de langage et un dévoiement de la spécificité de la philosophie. Si l'on enlevait le mot philosophique, la controverse s'éteindrait d'elle-même...
- 7) Enfin on parle d'enfants plus que d'élèves, minimisant leur place institutionnelle, et surtout d'animateur/trice, et non d'enseignant.e ou professeur.e, modifiant la posture souhaitable et nécessaire de transmission du savoir d'un responsable dans sa classe. C'est ainsi l'identité professionnelle du professeur de philosophie qui est écornée, après avoir abandonné le noyau dur d'un enseignement philosophique de ce nom : le cours magistral du maître, la lecture des grands auteurs et la dissertation philosophique !

Il y eut une avancée dans le cadre du cours d'éducation à la citoyenneté : il était mentionné plusieurs fois dans le programme de CM2 de 2015 que l'on pourrait pratiquer des discussions réglées en classe, des discussions « philosophiques ». Mais la doyenne de l'Inspection générale de philosophie, Souâd Ayada, dès qu'elle fut nommée Présidente de la Commission des programmes, supprima aussitôt du programme en 2018 ces occurrences ...

L'ACIREPh (Association pour la Création d'Instituts de Recherche en Philosophie), une autre association de professeurs de philosophie créée en 1998, fut par contre sensibilisée à la question, et publia un *Côté Philo* spécial sur la question en novembre 2003. Elle organise cette année 2026 ses journées d'études des 9 et 10 novembre sur « La philosophie en amont de la terminale ».

IV. Réponses aux objections

Il était important pour les promoteurs de la philosophie avec les enfants d'alimenter la controverse sur la question, et d'y répondre point par point, pour asseoir sa crédibilité (les numéros des réponses aux objections correspondent aux numéros des objections).

- 1) Comme tout postulat, le « postulat d'éducabilité philosophique » des enfants n'était pas scientifiquement démontré. C'est une croyance. Si l'on n'y croit pas, rien d'intéressant ne se passera avec les enfants. Mais si l'on y croit, on fera son possible pour que les conditions de la réflexivité soient réunies. De nombreuses

expérimentations ont ainsi montré dans la pratique dans et hors la classe que les enfants, placés dans des conditions favorables (un groupe socialisé et un animateur vigilant sur les exigences philosophiques), avaient des compétences réflexives significatives.

2) D'après les stades de Piaget, le raisonnement argumentatif était acquis vers l'âge de 12 ans, ce qui ouvrait déjà la voie aux adolescents. N'a-t-on pas introduit officiellement depuis peu la philosophie en première, détrônant l'exclusivité de la classe terminale, écornant ainsi « l'âge du philosophe » et la « métaphore du couronnement » ? Les stades de Piaget ont été formalisés par des études en laboratoire, et furent critiqués par certains chercheurs opérant en situation ordinaire, qui repéraient bien plus tôt des conflits sociocognitifs entre enfants (Ex. : Albert Bandura, ou l'équipe de psychologie sociale à Genève : Doise, Mugny, Perret-Clermont). Les expériences de pensée (Exemple kantien : « Si tout le monde mentait... alors dans quel monde vivrions-nous... ?), produisent ainsi de quasi-raisonnements hypothético-déductifs chez les enfants.

3) Même si les enfants n'ont pas, vu leur âge, beaucoup de connaissances ni vécu et accumulé une longue expérience, ils vivent des situations marquantes comme l'amour, la camaraderie, l'amitié, la jalousie, l'injustice etc., qui leur fournissent déjà dans leur vécu un matériau de réflexion dès lors qu'ils sont sollicités à cet effet. Dès que l'enfant acquiert d'ailleurs le langage, cet outil social qui permet d'abstraire et généraliser leur permet d'élaborer une vision du monde, certes assez simple, mais qui peut s'affiner en étant confrontée par la médiation de l'adulte à celle d'autres enfants.

4) Le séminaire montpelliérain avec une vingtaine de professeurs-correcteurs au bac de 1988-1989, avait dégagé un certain nombre d'exigences pour évaluer le caractère philosophique d'une dissertation, à l'examen et dans l'année. Elles furent affinées dans une action au Plan National de formation de 1991, et formalisées en 1992 dans la thèse de Michel Tozzi. Il s'agissait de problématiser la question posée aux élèves, de conceptualiser la ou les notions convoquées par le sujet, d'argumenter les thèses soutenables sur le problème abordé, avec une justification rationnelle de leur bien-fondé ou de leur non-pertinence... Ce sont ces « gestes » intellectuels, ces processus de pensée, ces « habiletés » comme disent les québécois, ces « compétences » qui forment l'architecture intellectuelle de la pensée à mettre en œuvre dans une dissertation. La didactique de l'apprentissage du philosophe a donc fait de ces compétences des objectifs d'apprentissage pour lire un auteur, écrire un texte et discuter entre pairs¹.

5) Certes, il est exact que la plupart des praticiens ont une formation philosophique sommaire (celle du lycée), encore que certains instituteurs/trices

¹ Pour un développement in *Diotime* N° 48. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/048/019/>

peuvent avoir aujourd'hui une licence voire un master de philosophie (c'est le cas par exemple d'une promotrice, Anne Lalanne). Mais rares sont ceux qui pratiquent sans éprouver le besoin de se former à une pratique nouvelle pour eux, d'étayer réflexivement leur pratique du débat en classe, par exemple dans le cours d'éducation à la citoyenneté, de se légitimer aussi par rapport au vocable « philosophique ». Ils peuvent suivre à cet effet le DU de philosophie avec les enfants de la chaire Unesco à l'Université de Nantes (il y a d'autres DU à Grenoble et Nice). De nombreux ouvrages ont été écrits pour les enseignants et animateurs intéressés¹, et même pour les parents². Et nombre d'associations proposent des formations ad hoc : SEVE, Les Petites Lumières (Chiara Pastorini), l'Institut de Pratiques Philosophiques (Oscar Brenifier et Isabelle Millon), l'AGSAS (avec le regretté J. Lévine), etc. Elles ont formé des milliers de praticiens depuis 25 ans...

L'important dans ces formations est moins l'acquisition d'une culture philosophique (les auteurs et leurs œuvres) que, dans une perspective d'approche par compétences, l'apprentissage des processus de pensée philosophique à mettre en œuvre dans un échange à visée philosophique : la conceptualisation des notions, la problématisation des questions, l'argumentation de thèses et d'objections, l'interprétation de textes, d'images et de situations...

6) Le mot philosophique fut volontairement maintenu, pour préciser sans ambiguïté l'orientation de la pratique et maintenir la controverse sur la question. Un échange entre enfants n'est jamais spontanément philosophique, mais il peut le devenir, à un certain nombre de conditions, élaborées par la recherche : des exigences intellectuelles de la part de l'animateur/trice ; et une « éthique discussionnelle », au sens de Habermas, dans le groupe. D'où l'expression de J.C. Pettier « discussion à visée philosophique ».

7) Enfin le vocable d'animateur/trice tient à sa place dans la communauté de recherche : c'est quelqu'un.e qui « anime » les échanges oraux entre enfants, avec doigté, bienveillance et exigence. Il est vrai que la forme qui s'est presque exclusivement développée depuis Lipman dans la philosophie avec les enfants est surtout orale, discussionnelle, rompant avec la tradition de l'enseignement philosophique en France de ces deux derniers siècles. Ce qui n'exclut pas des prolongements, notamment artistiques ou écrits (voir la thèse d'Oliver Blond : *L'enseignement de l'écriture philosophique au cycle 3*, 2025). Apprendre à philosopher oralement est une longue tradition dans l'Antiquité, et d'abord socratique, puis au Moyen Âge, sous la forme de la disputatio. Mais elle

¹ Un bon exemple de ces ouvrages est *Pourquoi et comment Philosopher avec les enfants ?*, coordonné par Olivier Blond-Rzewuski chez Hatier, 2018.

² Cf. Tozzi Michel et Gilbert Marie, *Ateliers philo à la maison*, Eyrolles, 2016.

avait été quelque peu délaissée par l'enseignement traditionnel moderne. Elle est réactualisée aujourd'hui par cette pratique, et étayée par la didactisation de la discussion par des chercheurs. On la trouve aussi déployée par l'extension en France depuis 1992 des cafés-philos. Il faudrait la considérer comme un enrichissement de la culture professionnelle du professeur de philosophie, et non comme un dévoiement de son identité par des « philo-traîtres » ...

Ajoutons que l'université a pris au sérieux cette nouvelle pratique, par le développement de pôles de recherche en France (Montpellier - Michel Tozzi, Sylvain Connac ; Grenoble - Jean-Pascal Simon, Anda Fournel ; Clermont-Ferrand - Emmanuelle Auriac ; Nantes - Edwige Chirouter) et dans l'espace francophone (Université Laval au Québec - Michel Sasseville, Marc Gagnon ; Université de Liège - Anne Herla, Gaelle Jeanmart etc.). Plus de 25 thèses ont été soutenues en France sur la philosophie avec les enfants, en sciences de l'éducation, en sciences du langage et même en philosophie (Johanna Hawken, Marie Coasne-Khawrin, Marion Bérard), et une dizaine sont en préparation (Voir l'annexe).

V) Comment poursuivre ?

Se pose la question de la reconnaissance de la légitimité philosophique de la philosophie avec les enfants. C'est un point qui fait encore problème chez certains philosophes et dans l'institution.

Il faut aussi étoffer la didactique de l'apprentissage du philosophe avec les enfants, qui reste un chantier à labourer. Quelques éléments nouveaux des dernières années :

- François Galichet a développé avec pertinence une autre compétence à développer, la **compétence interprétative**. Michel Tozzi était parti avec ses collègues des exigences de la dissertation. Mais l'épreuve de commentaire posait la question de l'interprétation d'un texte. Par ailleurs se sont beaucoup développées en philosophie avec les enfants des pratiques d'accompagnement artistique, dans lesquelles entrent facilement les enfants, avec leur sensibilité et leur imagination : travail sur des images, dessins, peintures, collages, modelage, sculpture, chansons, vidéo etc. Leur compétence interprétative est fortement sollicitée par ces activités.

- Frédéric Lenoir a par ailleurs proposé en 1996 de faire précéder l'atelier philo d'un moment de « **pratique de l'attention** », où chacun est amené à se recentrer avec sa respiration sur ses sensations internes, ce qui permet dans le calme d'être

plus disponible et accessible à l'écoute d'autrui. Cela facilite la tenue ultérieure de l'atelier philo.

- Anne-Marie Lafont a voulu dépasser l'aspect juxtaposé des deux activités successives (méditation puis atelier), et les rendre plus **interactives**. Pour ce faire, des expériences de pensée ont été introduites dans le moment d'attention, philosophiquement exploitées ensuite dans l'atelier philo. Dans ces expériences de pensée, les dilemmes éthiques se sont révélés particulièrement féconds pour la réflexion collective...

- Enfin l'apparition des Intelligences Artificielles a provoqué un débat sociétal très clivé entre technophobes et technophiles. Se posait pour les éducateurs la question d'une véritable pédagogie de l'IA à construire, si l'on voulait par exemple éviter les effets pervers dans les modes d'évaluation (ex. : se faire faire ses devoirs par l'IA, sans effort personnel), et plus généralement ne pas « subir » l'IA. D'où la recherche menée en 2025-2026 par Michel Tozzi, Christian Belbeze, Anne-Marie Lafont et François Galichet, qui va se prolonger l'an prochain : **une IA peut-elle aider un atelier philo à réfléchir**, en particulier avec des enfants ? Et à **quelles conditions** ? La conclusion provisoire est qu'il faut pour y parvenir réunir impérativement trois conditions :

1) Il faut d'abord disposer d'une **IA configurée spécialement** pour cette tâche. Une IA consensuelle ne facilite pas par exemple la confrontation, qui fait avancer la pensée. Elle doit donc, comme n'importe quel participant, soutenir sur une question posée un point de vue argumenté, faire des objections, répondre aux objections qu'on lui fait, déplacer la question etc. Elle doit aussi savoir manier les processus philosophiques de pensée : la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation, l'interprétation. Elle doit aussi être imprégnée d'une éthique communicationnelle : écouter attentivement, ne pas chercher à avoir raison à tout prix, être capable de nuancer sa position etc.

2) Il faut ensuite, côté participants, prendre au sérieux les interventions de l'IA ;

3) Et, ce qui n'est pas évident, une disposition à considérer l'IA de façon désenchantée, sans l'anthropomorphiser, sans lui prêter une conscience et des émotions, sans lui attribuer un pouvoir, mais en la traitant **comme un simple participant, un outil d'aide à la réflexion...**

L'approfondissement de cette didactique de l'apprentissage du philosophe doit être à la fois théorique - du domaine de la recherche, et pratique - relevant de l'inventivité des praticiens.

Conclusion

La philosophie avec les enfants s'est beaucoup développée en France depuis les années 2000, suscitant de l'intérêt chez beaucoup d'enseignants, particulièrement de l'école primaire, de formateurs, d'éducateurs, mais aussi de thérapeutes, de parents ... Elle a suscité aussi un rejet de l'institution philosophique, qui ne veut pas reconnaître sa visée « philosophique ». Elle a nourri beaucoup de controverses avec et entre les philosophes sur la définition de la philosophie et du philosophe, les compétences philosophiques à développer, le statut et le potentiel réflexif de l'enfance, l'« âge du philosophe », l'identité du professeur de philosophie etc. Elle interpelle enfin les modalités de l'enseignement philosophique en classe terminale aujourd'hui, son paradigme traditionnel, en diversifiant les pratiques philosophiques à l'école et dans la cité, et notamment en revalorisant l'importance de l'oral et du dialogue¹.

Annexe

Quelques thèses soutenues en France sur la philosophie avec les enfants

Pettier Jean-Charles, « La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ? », 2000.

Auguet Gérard, « La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ? », 2003.

Connac Sylvain, « Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire », 2004.

Pilon Yvette, « La discussion philosophique à l'école élémentaire et l'éducation interculturelle », 2005.

Go Nicolas, « Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école », 2006.

Guirlinger-Especier Sylvie, « La discussion à visée philosophique à l'école primaire, quelle formation ? », 2006.

Chirouter Edwige, « À quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire », 2008.

Pettier Jean-Charles, « Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? : les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire », 2008.

Usclat Pierre, « Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas », 2008.

Agostini Marie, « L'apprentissage du philosophe à l'école primaire - Analyse de l'expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne », 2010.

Desault Monique, « Le rôle de la littérature et de la philosophie pour enfants dans l'éducation aux valeurs. Quels gestes professionnels ? L'exemple de l'"Anneau de Gyges" au cycle 3 de l'école primaire », 2011.

¹ Sur la diversification de ces pratiques, je renvoie à deux de mes ouvrages :

- *Nouvelles pratiques philosophiques - Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Chronique Sociale, 2012 ; - *Diversifier les pratiques philosophiques - Éloge des temps longs*, Chronique Sociale, 2024.

La philosophie avant le lycée : éclairages historique, philosophique et didactique

Le Montagner Jacques, « L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe chez les élèves de classes terminales », 2012.

Detailleur Audrey, « Configurations disciplinaires du débat au cycle 3 », 2014.

Abi Fadel, « Une rencontre "philosophique" avec l'art ? Les ateliers Philosoph'art : observations, interprétations, interrogations en France et au Liban », 2015.

Berton Bettina, « Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction », 2015.

Hawken Johanna, « Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit », 2016.

Henrion-Latché Johanna, « Résilience culturelle et discussion à visée philosophique : Étude suivie de sept élèves en lycée professionnel », 2016.

Ledoux Julien, « L'imaginaire : espace médiateur entre l'enfant et l'élève », 2016.

Fournel Anda, « Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école », 2018.

Breton Laurence, « La pratique philosophique à l'école élémentaire avec des textes philosophiques : une absence à interroger, une présence à penser », 2019.

Cayet Anne-Sophie, « La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle », 2020.

Budex Christian, « L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école, 2020.

Gosselin-Kerkhom Marie « Ouvrir l'enseignement de la philosophie aux élèves des lycées professionnels », 2021.

Delanöe Agathe, « Effets de la pratique et du dialogue philosophique sur le processus de construction identitaire à l'adolescence », 2023.

Coasne-Khawrin Marie, « Enseigner la philosophie avant le lycée : réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants », 2023.

Pierquin-Rifflet Lara, « La métaphore arendtienne des oasis de pensée, un modèle d'intelligibilité pour la philosophie avec les enfants ? », 2024.

Dufourt Pénélope, « Penser le droit à l'éducation aux droits humains au XXI^e siècle. Pour une épistémologie juridique de la complexité », 2024.

Bérard Marion, « Pratiquer la philosophie par la discussion. Le cas de la philosophie avec les enfants », 2025.

Sakal Sandra, « Enjeux et effets de la pratique de la philosophie avec les enfants dans le contexte géopolitique libanais : une étude monographique au Collège Mariste : Liban », 2025.

Blond-Rzewuski Olivier, « L'enseignement de l'écriture philosophique au cycle 3 : enjeux et conditions de possibilité dans le cadre d'une recherche collaborative », 2025.

Perronet Muriel, « Le dialogue philosophique à l'école primaire à partir d'une littérature de jeunesse océanienne métissée : apprentissage d'une pratique pour penser et vivre l'interculturalité », 2025.

Directions de thèses en cours (Edwige Chirouter)

1. Renard C., « Les pratiques argumentatives orales collectives des lycéens en classe de philosophie : interactions, rapports aux savoirs et exposition de soi ».

2. Barrès R., « Vers une philosophie révoltée : proposition d'une lecture camusienne des pratiques philosophiques au collège ».

3. Metz M., « Une grammaire de l'imagination pour philosopher avec les enfants sur les émotions par le jeu ».

4. Chaillan M. « La pop philosophie, un gai savoir au service d'un renouveau de la philosophie et de son enseignement ».

5. Schindler E., « Philosophie avec les adolescents, pensée écologique et formation éthique ».
6. Wagny P-B., « Pratiques en ateliers de la littératie numérique et la philosophie avec les enfants à l'école primaire en contexte camerounais ».
7. Yu A., « Des pratiques éducatives en milieu socio-culturel polynésien au service de la professionnalisation des enseignants et de la didactique du philosophe à l'école ».

NB : Il y a aussi de nombreux mémoires de Master MEEF, LIJE et autres qui sont réalisés depuis les années 2000 sur cette question.

Peut-on philosopher avec les enfants ?

Entretien avec Isabelle Pouyau

Propos recueillis par Émile Petitjean

Isabelle Pouyau est professeure des écoles et formatrice à l'INSPÉ du Rhône. Depuis plusieurs années, elle pratique la philosophie pour enfants, notamment en cycle 1, et a publié plusieurs ouvrages de formation, notamment Préparer et animer des ateliers philo - MS/GS/CP/CE en 2020. Je suis moi-même formateur à l'INSPÉ du Rhône, et je souhaitais aborder avec elle le cœur de son travail, qui peut sembler très lointain de la tradition de l'enseignement philosophique en Terminale, et permet ainsi de l'interroger en profondeur, depuis le commencement de l'école.

1. La philosophie en terminale : trop jeunes pour en profiter ?

Emile Petitjean— Alors, donc, la première question que je voulais te poser, elle me vient de ce que j'ai beaucoup entendu de la part d'adultes qui ne font plus de philosophie depuis longtemps et qui disent qu'ils n'ont « pas réussi à profiter de leur année de terminale parce qu'ils étaient trop jeunes », et que maintenant qu'ils ont 30, 40, 50 ans, ils aimeraient bien en refaire. Qu'est-ce que tu en penses ?

Isabelle Pouyau — J'ai peut-être trois réactions par rapport à cette affirmation qu'on serait encore trop jeunes en terminale — et donc, *a fortiori*, au collège, à l'école élémentaire, à l'école maternelle.

D'abord, tout bêtement, en me référant à certains philosophes qui nous disent qu'il n'est jamais trop tôt pour philosopher. Donc là, je cite Épicure. Ou Montaigne qui nous dit : « Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communiquons-nous pas ? Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou à écrire. » Donc, si un enfant en est capable, évidemment, un élève de 17-18 ans de terminale est capable aussi.

Autre réponse à ça : il y a le fait que depuis 2016, il existe une chaire UNESCO qui s'appelle « Pratiques de la philosophie avec les enfants ». Donc voilà, pour

dire : si on est capable de le faire avec des enfants, on est aussi capable de le faire avec des jeunes adultes de 17-18 ans. Et Edwige Chirouter, qui est titulaire de cette chaire UNESCO, précise qu'il s'agit de tous les enfants. Elle insiste bien sur le fait que ce n'est pas que les filières technologiques ou générales, mais aussi les filières professionnelles.

Sur cette question de savoir s'il n'est pas trop tôt pour faire de la philosophie en Terminale : pourquoi est-ce qu'on ne se pose pas aussi la même question pour d'autres disciplines ? Moi, qui aime beaucoup lire, je me dis : est-ce que j'ai l'impression d'être, entre guillemets, passée à côté de plein d'oeuvres littéraires que pourtant, sur le moment, j'ai apprécié travailler au lycée. Et on pourrait même dire "oui, mais à trente ans, on n'est pas encore prêt ». Finalement, quand est-on vraiment prêt ? C'est dans le début de La République, il y a l'idée que c'est vraiment quand tu es vieux, presque au seuil de la mort et que tu quittes ton corps et que là, tu es vraiment capable de faire de la philo.

Et pourtant, on peut se dire qu'effectivement, est-ce qu'un adulte, est-ce qu'il profite de la même manière d'un texte littéraire qu'un enfant ? On en profite différemment.

J'aime bien donner cet exemple aussi des mathématiques où, en petite section, les élèves travaillent, apprennent à différencier en numération « peu » et « beaucoup ». C'est déjà une notion mathématique. Et après quinze ans d'apprentissage mathématiques, ils apprennent les suites et les fonctions. Pourquoi en philosophie, on n'aurait pas le droit de se dire qu'on va commencer "petit" — ce qui ne veut pas dire « moins bien » — mais qu'on va commencer et avoir une progression petit à petit pour que, justement, peut-être, ils soient davantage en mesure d'en profiter.

Et en fait, les enfants, ils en profitent. On le voit, on l'entend, on le ressent. Ils réclament les ateliers. Dans les ateliers philosophiques, j'ai ressenti ce besoin de leur offrir cet espace de parole, une parole authentique, une parole valorisée, leur parole à eux, pas dans l'attente d'une bonne réponse. L'école demande aux élèves d'avoir un esprit critique. Et si on ne leur permet pas de le construire dès le plus jeune âge, on va creuser comme ça des inégalités et c'est inadmissible. Et elles sont même institutionnalisées puisqu'il n'y a pas de philosophie au lycée professionnel.

Emile — Oui, finalement, le fait qu'on n'en profite pas, ce n'est pas une question d'âge, c'est justement le fait qu'on ne l'étale pas sur plusieurs années, et c'est ça qui fait que tu ne peux pas en profiter : parce qu'un enseignement de la philosophie cantonné à la Terminale, c'est structurellement raté.

2. La question de l'abstraction

Emile — Du coup, parce qu'en fait, c'est la suite directe, j'avais envie de t'interroger, c'est la question de l'abstraction, justement. Parce qu'on va se dire que l'abstraction nécessite de l'expérience pour abstraire, notamment une expérience linguistique.

Isabelle — Je pense que la crainte de l'institution — au sens de l'inspection de philosophie —, c'est de dire que ce qu'on prodigue en cycle 1, 2, 3, 4 même, c'est de la philosophie qui, entre guillemets, n'en est pas, c'est une illusion de philosophie. Parce qu'en fait, elle serait de l'ordre du développement personnel, du café philo, des bars, et qu'on n'est pas dans de l'abstraction, et que sans abstraction, il n'y a pas de caractère philosophique.

Emile — Eh bien, à mon avis, il y a deux problèmes. Il y a le problème de penser qu'il n'y a pas d'abstraction infantine et puis aussi, est-ce qu'il n'y a pas une philosophie qui ne soit pas uniquement de l'abstraction ?

Isabelle — Oui, c'est ça. Je pense que c'est ça qui est notamment au cycle 1.

Bon, une première réponse, c'est que souvent, et là Michel Tozzi le dit aussi, on démarre plutôt en moyenne section qu'en petite section. En PS on ouvre cet espace de dialogue, mais on n'aura pas d'emblée ces questionnements à visée universalisante, parce que les enfants sont encore très centrés et donc ils n'ont pas cette ouverture. Cette ouverture, elle vient plutôt à partir de 4-5 ans.

Aussi, pour viser cette abstraction, parce qu'il me semble que c'est important de se dire que cette abstraction, c'est une visée. Si on est dans cette idée d'un curriculum, l'abstraction n'est pas un fait, ou un prérequis. Et d'ailleurs, Tozzi dit bien « des discussions à visée philosophique ».

Donc, on a des questions ou des thématiques à visée universalisante. Nous, ce qu'il faut qu'on définisse, c'est quelles sont les caractéristiques de la philosophicité d'une interaction entre les enfants.

Derrière, on met l'idée que les enfants, on souhaite qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes et avec les autres. On a vraiment cette double entrée individuelle et collective. C'est l'ensemble de l'atelier, c'est l'ensemble des interactions qui est philosophique. Et ce n'est pas nécessairement chaque enfant, dans ce qu'il va dire lui, qui va pouvoir avoir d'emblée un discours universalisant. C'est le collectif qui rend abstraite une pensée qui ne l'est pas individuellement.

Par ailleurs, on n'est vraiment pas sur du développement personnel, ce n'est pas thérapeutique, ce n'est pas des ateliers psycho, on n'est pas là pour gérer les conflits qui sont passés dans la cour de récréation. Voilà, ça c'est très clair. On est sur autre chose. On est vraiment sur quelque chose qui est déconnecté du contexte de la classe, même si on espère que ça va avoir un impact sur le climat

scolaire par rapport aux dispositifs démocratiques, citoyens qu'on va mettre en place. Mais ce n'est pas l'enjeu. L'enjeu premier, il est vraiment autour de la construction d'habiletés de pensée. Et c'est en ça qu'on est vraiment dans la philo et qu'on a cette visée d'abstraction.

Et là, je reprends aussi les trois habiletés de pensée développées par Michel Tozzi : conceptualiser, argumenter, problématiser. Et ça, les enseignants les ont comme objectifs dès la moyenne section. Et en ça, j'aime beaucoup cette citation d'Edwige Chirouter. Je trouve qu'elle est hyper parlante. Elle nous dit : « Le moment philo, ce n'est pas un moment où chacun dit ce qu'il pense, mais au contraire un moment où chacun est amené à penser ce qu'il dit. »

Alors, tout à l'heure, tu disais que peut-être un enfant, il n'a pas vécu, ou pas assez vécu. Je réponds à ça : ce qu'ils vivent, ils le vivent avec une intensité tout aussi forte et ils n'ont aucun mal à s'appuyer sur leurs expériences pour répondre aux questions. C'est même presque tellement spontané que nous, notre rôle, ça va être de les amener à dépasser cette exemplification continue pour aller vers l'abstraction. Mais leurs expériences sont suffisamment riches, et évidemment, on choisit les questions qu'on leur pose aussi pour qu'ils s'appuient dessus.

Donc, bien sûr, ils s'appuient toujours sur l'expérience personnelle : « moi, ma grand-mère... », « moi hier, j'ai fait ci, j'ai fait ça ». Voilà. Et parfois, nous, on peut avoir l'impression que ça part un peu dans tous les sens ou même que l'exemple qui est donné, l'illustration qui est donnée par l'enfant, elle est éloignée de la question initiale. Et en fait, pour l'avoir beaucoup vécu, quand le facilitateur amène l'élève à argumenter, à développer, et qu'il l'amène lui à faire le lien avec la question initiale, il y a toujours un lien en fait. Il y a quasiment toujours, toujours un lien, et qui nous permet d'aller ensuite vers l'abstraction.

Ça nous amène aussi à interroger le rôle très important de l'animateur, facilitateur, enseignant.

Le rôle du facilitateur : trois gestes professionnels

Mais pour aller vers l'abstraction, le facilitateur, on va l'appeler comme ça, il a un rôle fondamental. Et il y a trois gestes, il me semble, professionnels et essentiels, qui sont : la reformulation, le questionnement et la mise en relation.

Quand un élève part d'un exemple pour illustrer une idée, les autres élèves ne font pas forcément le lien avec la question initiale, c'est alors le rôle du facilitateur, sous couvert de l'élève, de reformuler : « Si j'ai bien compris ce que tu as voulu me dire, tu, à partir de l'exemple de ta grand-mère, tu penses que... »

Deuxième élément, c'est le questionnement. Et ça, je pense que c'est l'essentiel. La philosophie, c'est vraiment une pédagogie de la question, pas une

Peut-on philosopher avec les enfants ?

pédagogie de la réponse. Et le facilitateur, il repose systématiquement des questions. Nous, on a l'habitude de faire des fiches de prép avec une temporalité anticipée, un temps de 5min puis un deuxième de 10min, etc. Là, il y a de l'inattendu, et un des moyens de se préparer, c'est de lister plein de sous-questions qui sont des balises et qu'on va pouvoir proposer comme relance pour rebondir en fonction des interactions entre les enfants.

Et le troisième geste que j'avais noté, c'est cette question de la mise en relation, qui est : un élève va dire quelque chose, un autre élève va dire autre chose, ils ne vont pas avoir forcément perçu, soit qu'ils sont d'accord, soit qu'ils ne le sont pas. Mais nous, en tant qu'adultes facilitateurs, on l'a entendu, et donc là, on peut intervenir et faire ce lien pour mettre en valeur cet accord ou ce désaccord et l'interroger. C'est ainsi qu'on accompagne les élèves vers l'abstraction.

3. Les pratiques concrètes

Le cadre démocratique

Emile – Et bien justement, c'est quoi les pratiques pour un enseignement de la philo dans les premiers cycles ? Qu'est-ce qu'on met en place concrètement ? Comment est-ce qu'on fait pour que ça puisse marcher ? Puis j'imagine aussi, qu'est-ce qu'on ne fait pas ?

Isabelle - Par rapport aux pratiques, je pense qu'il faut distinguer le dispositif et puis ensuite, ce qu'on fait à l'intérieur.

Le dispositif : qu'est-ce qui peut être favorable pour amener les élèves petit à petit à être capables justement d'abstraire, de se décentrer ? C'est d'abord leur proposer un cadre qui va être propice justement à la fois au développement de leur pensée et à l'expression de cette pensée.

Ce qui est essentiel, c'est qu'il y ait un cadre démocratique. On est dans le cercle des philosophes où tout le monde a la même valeur, où on a une reconnaissance d'un principe d'éducabilité philosophique de chacun, et ça s'exprime par le fait qu'on est tous installés en cercle, tous au même niveau – l'enseignant pas au-dessus des autres, l'adulte est assis dans le cercle.

Autre élément de ce dispositif : le fait qu'on modifie le contrat didactique – donc il n'y a pas de bonne réponse – et ça, c'est exprimé dans les règles qu'on se donne ensemble. C'est vraiment un espace où on va inviter l'enfant à penser par lui-même et ne pas chercher *la* réponse supposée attendue. Et c'est une expérience assez fondatrice, je trouve, à l'école, parce qu'il y a peu d'espaces comme ça. En fait, quasiment dans tous les enseignements, quand l'enseignant pose une

question, il a la réponse et il attend des élèves qu'ils lui donnent la réponse à laquelle il s'attend. Et là, on n'est plus du tout là-dessus.

Et d'ailleurs, quand on le fait avec des cycles 3, moi je constate que certains élèves, bons élèves, sont déstabilisés parce que justement, il n'y a pas la bonne réponse. Et eux qui ont l'habitude d'avoir toujours la bonne réponse, de lever la main et d'avoir le feedback positif parce qu'ils ont la bonne réponse, là, ça les oblige à aller chercher en eux leur idée, leur réponse à eux, nourrie de tout ce que les autres auront pu dire.

Emile — Je pense que les collègues de philosophie reconnaîtront la façon dont, arrivés en terminale, certains élèves ont pleinement embrassé ce formatage-là. Et notamment des élèves qui ont pleinement embrassé le format très mathématique et magistral de l'école vont avoir du mépris pour la philosophie comme une non-discipline, parce que justement elle n'offre pas un espace dans lequel il peut y avoir des bonnes ou des mauvaises réponses. C'est un espace un peu désévaluatif en un certain sens, tu vois. Et moi, j'ai des élèves qui jusqu'à la fin de l'année me disent « j'ai bien aimé, mais vraiment, ce n'est pas pour moi, le fait qu'il n'y ait pas une réponse attendue ».

Isabelle — Et c'est en ça que c'est très fondateur, parce qu'en termes d'estime de soi, des élèves, qui sont moins reconnus par les autres comme bons élèves à l'école, eh bien là, ils n'osent peut-être pas le premier atelier. D'abord, ils observent. Ils prennent la température. Et après, quand ils se sentent prêts, quand ils ont intégré le cadre sécurisant de ces ateliers et qu'ils ont compris précisément qu'il n'y avait pas une seule réponse attendue, ils peuvent se lancer et voir le regard des autres sur eux... — on voit ce que ça représente pour eux comme reconstruction de ce qu'ils sont aussi en tant qu'élèves. Et ça peut avoir un impact en dehors.

L'ouverture aux autres

Isabelle — On a dit tout à l'heure, la philo, c'est une pédagogie de la question, c'est aussi une pédagogie de l'écoute. Et ça, je trouve ça vraiment très important.

C'est-à-dire qu'on a le droit de parler, on a le devoir d'écouter, on n'a pas le devoir de prendre la parole. C'est-à-dire qu'on ne va pas considérer que l'élève n'a pas participé à l'atelier philosophique parce qu'il n'a pas pris la parole. Donc, on va avoir d'autres moyens de laisser des traces pour pouvoir voir l'implication de chacun — et puis même corporellement, on la voit, l'implication de chacun dans les regards, etc. Cette pédagogie de l'écoute, c'est un gros enjeu de l'école maternelle. Et au-delà de ça, être capable d'écouter les autres, pas seulement de tolérer ce qu'ils pensent, mais de s'ouvrir à ce qu'ils pensent pour se dire : « Ah

Peut-on philosopher avec les enfants ?

oui, moi je ne pensais pas ça, mais c'est intéressant, je peux peut-être aussi l'intégrer dans ma pensée. »

C'est Johanna Hawken qui fait cette différence entre tolérer et s'ouvrir. Au-delà de tolérer la pensée de l'autre, il s'agit de s'ouvrir à la pensée de l'autre.

Les pratiques concrètes à l'intérieur du dispositif

Isabelle — Et donc maintenant, je voulais en venir à des pratiques concrètes.

Edwige Chirouter dit qu'il s'agit d'une philosophie avec les enfants et pas pour les enfants, parce que ce n'est pas une philo au rabais. Ça passe par une ritualisation : on va avoir ce cercle des philosophes dont on a parlé, un rituel de début et de fin qui marquent vraiment l'entrée dans ce cadre démocratique et cette rupture du contrat didactique habituel de manière très officielle. Ça peut être une lumière, ça peut être un rythme, etc.

Autre élément qui va être ritualisé, c'est les règles de l'atelier. On a dit tout à l'heure le droit de parler, le devoir d'écouter, ou des rôles. En maternelle, on en donne peu. Mais par exemple, dès le cycle 2, il peut y avoir le président de séance qui distribue la parole, le gardien du temps, le gardien du thème, etc.

Et ce qu'on va ritualiser aussi, c'est comment vont se faire les échanges. Est-ce qu'il y a un bâton de parole, par exemple ? Donc, le bâton de parole, c'est très discuté. Certains trouvent que ça parasite un peu les échanges, donc on perd en spontanéité. D'un autre côté, sur les premiers ateliers, ça va les cadrer quand même. Et ça va donner aussi une sorte d'assise à celui qui a le bâton pour prendre la parole, notamment pour les enfants dits « petits parleurs », qui ont parfois besoin de cet objet concret pour oser prendre la parole.

Ou à la place du bâton, je sais que Chiara Pastorini ou Edwige Chiroutier utilise la petite peluche de Socrate pour intégrer un petit peu l'histoire de la philosophie.

On peut ajouter à ça d'autres idées. Par exemple, Edwige Chirouter propose d'avoir une loupe et de sortir la loupe quand un élève a proposé une idée. On revient sur nos idées d'amitié, il dit « ah ben non, un ami et un copain, ce n'est pas pareil ». Et là, le facilitateur, il sort sa loupe, il dit « attends, avec notre loupe, on va aller regarder cette idée de plus près ». Et donc là, ça veut dire, on va se prendre un petit moment où vraiment, on va rester centré sur la différence entre un ami et un copain pour pouvoir répondre à notre question. Voilà, donc on essaye de concrétiser aussi aux yeux des élèves toute cette visée d'abstraction dont on parlait tout à l'heure, ces exigences intellectuelles, avec des petits outils qui leur rappellent qu'on est dans un temps particulier, avec des objectifs particuliers.

Les mises en activité entre pairs

Isabelle — Donc, ça, c'est la ritualisation. Il y a ensuite le fait de les mettre en activité et beaucoup entre pairs. Ça peut être, par exemple des tris d'images : sur la question « qu'est-ce qui est beau ? ». J'avais choisi plein d'images d'arbres : des œuvres d'art, des photographies de la nature, de la réalité des arbres, de dessins d'enfants, de dessins d'adultes, etc. Enfin, plein de représentations imagées d'arbres. Alors ils sont quatre autour de la table et on les invite à trier les images en fonction de celles qu'ils considèrent belles ou non.

Emile — Oui, et de là naissent les critères.

Isabelle — Voilà. Et qu'ils puissent dire « ben non, moi je ne suis pas d'accord », « ben pourquoi tu n'es pas d'accord », etc. Et je leur donne toujours l'autorisation de mettre au milieu ou d'entourer ceux sur lesquels ils ne sont pas d'accord ou de laisser de côté ceux sur lesquels ils ne sont pas d'accord. Donc, ça leur permet d'échanger entre eux, de se rendre compte que déjà tout le monde n'est pas d'accord, que ce qu'on pense comme universel comme critère de beauté, ben ça ne l'est pas forcément. Et donc là aussi, on va vers l'abstraction.

Et ensuite, par contre, ces mises en activité, ce n'est pas la fin de l'atelier. C'est-à-dire qu'ils font ça et ensuite, on revient tous ensemble. S'ils ont travaillé en 4-5 groupes. On revient tous ensemble, on affiche les différents tris et là, on voit qu'ils sont tous différents, forcément. Et donc, ça nous permet, là vraiment, de sortir de leur expérience personnelle du beau mais de dire, voilà, on a une expérience commune avec ces images, vous n'êtes pas d'accord. Mais alors, en fait, quelles caractéristiques on peut donner à ce qui est beau ? Est-ce qu'on peut le faire ? Pourquoi ? Est-ce que c'est un problème ? Est-ce que ça ne l'est pas ?

Ça peut être des expériences aussi — sur la question « avons-nous besoin d'un chef ? », j'aime bien faire une séance où on est en salle de musique ou salle de motricité avec des instruments et où ils peuvent librement explorer ces instruments. Il n'y a pas de chef et ils explorent. Et puis, il y a un temps où par contre, on désigne un chef qui va dire : « toi, vas-y, tu peux jouer, toi tu t'arrêtes, toi tu recommences, etc. ». Ils vivent ces deux expériences et puis après, on en discute. Est-ce qu'on a besoin d'un chef ? Dans quelle expérience vous vous êtes sentis le plus à l'aise ? Pourquoi ?

4. La spécificité de la philosophie : ni bonne réponse unique, ni relativisme

Emile — Tout ce que tu dis me fait penser à une question qu'on se pose en terminale dans la spécificité de la philo par rapport aux autres disciplines sur ce

Peut-on philosopher avec les enfants ?

fameux « il n'y a pas de réponse ». Du coup, comment est-ce que toi, avec une pratique sur des premiers cycles scolaires, tu arrives à leur faire comprendre ce qui pourrait être la spécificité de la philosophie, à savoir qu'il n'y a potentiellement pas de bonne réponse comme un calcul mathématique, mais qu'il y a de mauvais raisonnements ?

Isabelle — Alors, ça passe beaucoup par les questionnements de l'adulte. Avec un enfant de moyenne section, on lui dira après un raisonnement : « toi, tu dis ça, tu donnes un exemple de ça, mais est-ce que, et si tout le monde faisait ce que tu viens de dire, est-ce que c'est acceptable ? » C'est cette notion d'acceptabilité.

Charlie Renard a fait une vidéo là-dessus, justement, sur comment on peut réagir quand on est face à des propos ou des raisonnements qui dysfonctionnent. Et donc, elle dit effectivement qu'on va être sur ces questionnements. On ne va pas dire « non, ça, ce n'est pas acceptable », mais on va amener l'enfant à réfléchir sur pourquoi ça ne l'est pas. Donc on ne ferme pas la porte et on engage les élèves à réfléchir à l'acceptabilité de la proposition.

5. La place des textes philosophiques et de la littérature

Emile — J'ai une dernière question qui me semblait importante : le programme de notions en terminale, c'est un programme qui donne l'impression qu'il y a une espèce de pureté de la philosophie où tu peux juste venir et philosopher. Et d'un autre côté, on a aussi cette idée qu'en fait, on ne peut pas juste prendre des notions et les discuter comme ça. Il faut qu'on aille voir ce qui s'est fait, ce qui a été dit, qu'on prenne connaissance de l'histoire des idées, de l'histoire de la philosophie, parce que sans ça, en fait, on ne pourra pas apprendre à philosopher.

Et donc, nous, au lycée, on a une difficulté monstrueuse — puisque tous nos cours sont axés là-dessus — à trouver des textes lisibles par les élèves, sans nous, notamment. Ma question, c'est quelle place il a, ce patrimoine philosophique, avec des élèves qui, soit, ne savent pas lire, soit découvrent la lecture et ne peuvent évidemment pas lire une densité notionnelle aussi forte ? Est-ce qu'on y fait référence ? Est-ce qu'on les oublie parce qu'on se dit que c'est plutôt pour plus tard dans le curriculum ?

Isabelle — Alors, on peut y faire référence. Il y a des adaptations, aussi. Par exemple, l'allégorie de la caverne de Platon, ça fonctionne très bien avec du cycle 3, voire avec une fin de cycle 2. L'anneau de Gygès, c'est pareil. On peut faire référence à la pensée de certains philosophes, nous, en la reformulant, voilà : « tu dis ça sur l'amitié, et bien Aristote dit que... ». Moi, j'aime bien nommer les philosophes. Et il peut, comme je disais tout à l'heure, il peut y avoir Socrate qui

est là, présent, pendant les ateliers philo et on en parle, on se demande qui était Socrate.

On va alors privilégier des textes de fiction. Et la fiction, voilà, je cite à nouveau Edwige Chirouter qui dit que c'est par la fiction qu'on comprend le réel.

Pour nous, c'est très intéressant de partir de la fiction parce qu'on parlait tout à l'heure du fait que l'enfant, il est très centré, qu'il va partir de ses expériences personnelles. Mais moi, quand un élève parle de sa grand-mère, je ne sais pas vraiment ce qu'il a vécu. Ce n'est pas une expérience commune. Donc, à travers la fiction qu'on va partager avec les élèves, on va se créer une culture commune à partir de laquelle on va pouvoir réfléchir ensemble. Donc, c'est comme si on se créait une expérience commune avec la fiction à partir de laquelle on va pouvoir réfléchir et abstraire.

La littérature, ça permet de mettre le problème à distance de soi. On peut utiliser un réseau de livres même. Si on travaille sur l'amitié et qu'on travaille à partir de *La Brouille* de C. Boujon ou de *Loulou* de Solotareff, on va avoir des entrées différentes. Je trouve que c'est intéressant d'avoir un temps collectif où on pose la question et où chacun peut aussi partir de son expérience personnelle et où on va voir émerger des sous-questionnements. Et à partir de ces sous-questionnements, aller chercher dans la littérature. À l'atelier suivant, on va rester sur l'amitié, mais on va proposer *La Brouille* parce que l'autre fois, on s'est demandé si on pouvait être amis avec quelqu'un même quand on se disputait. À partir de cet album, on va aussi avoir cette culture commune et on va aller creuser avec notre petite loupe.

Il ne s'agit pas vraiment de texte de philosophe, mais peut-être que justement, si on est toujours dans notre curriculum et qu'on prend l'habitude de réfléchir à partir de textes de fictions, petit à petit, au cycle 2, au cycle 3, au cycle 4, les élèves vont être moins en difficulté pour aborder ensuite les textes de philosophie. Et puis ça replace aussi la philosophie dans cette progression comme le reste des autres disciplines puisqu'en maths, on ne commence pas par les *Éléments* d'Euclide.

Bibliographie commentée

Ce parcours bibliographique, volontairement succinct, est destiné à guider ceux et celles qui voudraient commencer à lire sur le sujet. Nous nous sommes restreints aux ouvrages en langue française, mais il ne faut pas oublier qu'une importante production existe dans d'autres langues dans ce champ. Bonne exploration !

Ouvrages théoriques

Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, trad. Nicole Decostre, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2006. (Version originale : Lipman Matthew, *Thinking in Education*, 2^e éd., New York, Cambridge University Press, 2003.)

L'ouvrage probablement le plus souvent conseillé dans le champ est ce livre de Matthew Lipman, philosophe et pédagogue états-unien considéré comme le fondateur de la philosophie avec les enfants, pour ses travaux menés à partir des années 1970 à l'université de Montclair (New Jersey), au sein de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Il explique les fondements théoriques de sa démarche, la « communauté de recherche philosophique » (notamment dans la philosophie pragmatiste américaine), la critique du système éducatif dans laquelle elle s'inscrit, et son ambition : le développement d'une pensée multidimensionnelle, c'est-à-dire une pensée à la fois critique, créative et attentive (*caring*). Son horizon est de former des citoyens capables de délibérer afin de participer à la vie démocratique.

Matthew Lipman, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, trad. Pierre Belaval, Paris, Vrin, 1978. (Version originale : Lipman Matthew, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Upper Montclair N.J., Institute for the Advancement of Philosophy for Children - Montclair State College, 1974.)

La méthode pédagogique mise au point par Lipman pour philosopher à l'école à tout âge s'appuyait sur des romans philosophiques qu'il avait lui-même écrit. Il s'agit de dialogues philosophiques mettant en scène des enfants, dont certains passages sont des réécritures d'œuvres philosophiques célèbres. L'ouvrage ci-dessus est le premier de ces romans, qui est aussi le plus facilement accessible en français.

Maughn Rollins Gregory et Megan Jane Laverty (dir.), Ann Margaret Sharp. *Aux sources de la philosophie pour enfants*, trad. Johanna Hawken, coll. « Pratiques philosophiques », Vrin, 2023. (Version originale : Maughn Rollins Gregory et Megan Jane Laverty (ed.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*, London New York, Routledge, coll. « Philosophy for Children Founders », 2018)

Si l'œuvre d'Ann Margaret Sharp, collègue de Lipman, a longtemps été moins mise en avant, elle est aujourd'hui de plus en plus étudiée et éditée. En témoigne ce recueil dirigé par deux philosophes qui ont travaillé avec elle à l'IAPC, Maughn Gregory et Megan Laverty. L'ouvrage regroupe certains des articles écrits par Sharp, des contributions d'autres auteurs portant sur son travail, ainsi qu'une introduction qui présente son œuvre. Sharp a notamment développé la notion de pensée attentive (*caring thinking*), et sa portée à la fois épistémique, éthique et politique. L'ouvrage a été récemment traduit aux éditions Vrin par Johanna Hawken.

Michel Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e éd., Québec, QC, Presses Université Laval, 2009.

Les travaux de l'IAPC ont d'abord connu une importante réception au Québec, où Michel Sasseville (Université Laval) a longtemps pratiqué et enseigné la méthode de la « communauté de recherche philosophique » (CRP), y formant un grand nombre de praticiens francophones. L'ouvrage ci-dessus, qui contient des chapitres rédigés par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, est significatif de cette réception. Il offre une présentation utile et claire de la méthode de Lipman, complétée par des apports nouveaux, en particulier des outils d'observation des pratiques. Voir aussi le blog de l'auteur : <https://philoenfant.org/>.

Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2007.

Cet ouvrage, qui regroupe des chapitres écrits par des auteurs différents, donne un aperçu des potentialités qu'offrent les nouvelles pratiques philosophiques et des questions qu'elles soulèvent. Les chapitres, réunis en quatre parties (I. Des expériences de terrain ; II. Quelle formation à ces pratiques ? ; III. Éclairages disciplinaires de ces pratiques ; IV. Quelle légitimité à ces pratiques ?), sont encadrés par une introduction, un premier chapitre et une conclusion rédigée par Michel Tozzi, qui identifie la discussion comme un point commun des nouvelles pratiques d'apprentissage de la philosophie qui se développent avec les enfants comme avec les adultes, et problématise ce recours à la discussion.

Claudine Leleux, *La Philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2008.

Cet ouvrage collectif fait le point sur l'héritage de Lipman en l'enrichissant du point de vue de plusieurs chercheuses et chercheurs en pédagogie et spécialistes de la philosophie avec les enfants. Il est structuré selon deux apports principaux de la philosophie avec les enfants : apprendre à penser par soi-même, et apprendre la citoyenneté.

Edwige Chirouter, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2015.

À partir d'une analyse des liens entre la littérature et la philosophie, qui voit la fiction comme un « immense laboratoire » (P. Ricoeur) pour expérimenter la pensée, cet ouvrage montre la richesse des ressources qu'offre la littérature jeunesse pour philosopher avec les enfants. Il s'appuie sur une expérimentation menée dans des classes de CE2, CM1 et CM2.

Edwige Chirouter, *À quoi pense la littérature de jeunesse ? : des enfants, des questions, des histoires*, Paris, L'École des loisirs, 2025.

Edwige Chirouter interroge dans cet ouvrage la possibilité de rapprocher deux mondes qu'on a longtemps opposés: celui de la philosophie, associé à la rationalité adulte, et celui de l'enfance, à l'immaturité - oubliant sans doute que l'étonnement, moteur de la philosophie, est d'abord une spécialité enfantine. *À quoi pense la littérature de jeunesse ?* entend montrer que ces œuvres, riches en questionnements existentiels, constituent un terrain privilégié pour initier les jeunes à la pensée philosophique. L'ouvrage prolonge plus de vingt ans de recherches et actualise les réflexions amorcées dans la thèse d'Edwige Chirouter de 2008, hommage à Pierre Macherey et à son livre *À quoi pense la littérature ?* (PUF, 1990). Un [compte-rendu détaillé du livre](#)

Bibliographie commentée

Johanna Hawken, *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*, Lambert-Lucas, coll. « Didac-philo », 2020.

Dans cet ouvrage précis et documenté, Johanna Hawken, après avoir présenté une histoire des pratiques de philosophie avec les enfants ainsi que les principaux courants, expose les principes de sa propre pédagogie, dite « sensorielle ». Sans nier l'importance de l'intellect dans la pratique de la philosophie, cette méthode cherche à éviter l'écueil d'un excès d'intellectualisme, en prenant en compte l'importance du corps et de la dimension sensorielle dans les apprentissages que peuvent faire les enfants.

PhiloCité, *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, Paris, Vrin, 2020.

Le collectif belge PhiloCité propose ici un ouvrage clair et stimulant qui commence par mettre en avant la conception de la philosophie dans laquelle s'inscrivent les pratiques du dialogue philosophique : une philosophie vivante, orale et collective, destinée à tous et non à une seule élite, renouant avec la conception antique de la philosophie comme manière de vivre. L'ouvrage présente ensuite quatre méthodes : la « Communauté de Recherche Philosophique », la « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique », l'« Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine » et la « réfutation socratique ».

Ouvrages tirés d'expérimentations et manuels pour animer des ateliers

Pour finir, nous vous laissons explorer ces ouvrages proposant diverses méthodes pour des pratiques en contextes variés. La plupart proposent des ateliers clés en main. Certains contiennent aussi une partie théorique qui explicite les principes de la méthode proposée, ou compare entre elles différentes méthodes.

ÂGES DIVERS

Olivier Blond-Rzewuski (dir.), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, Paris, Hatier, 2018.

François Galichet, *Philosopher à tout âge*, Paris, Vrin, coll. « Pratiques philosophiques », 2019.

Johanna Hawken, *1... 2... 3... Pensez ! Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques*, Lyon, Chronique sociale, 2019.

Michel Tozzi, *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique Sociale, 2006.

PRIMAIRE

Edwige Chirouter, *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Vanves, Hachette éducation, « Pédagogie pratique », 2016.

Serge Cospérec et Julien Delaye, *Faire vivre l'enseignement moral et civique. Enquêter et discuter collectivement en classe*, ESF, 2023.

Mathieu Gagnon et Eveline Mailhot-Paquette, *Pratiquer la philosophie au primaire. Conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*, Chenelière Education, « Didactique - Apprentissages », 2021.

Isabelle Pouyau, *Préparer et animer des ateliers philo, de la MS au CE1*, Retz, coll. « Pédagogie pratique », 2016.

COLLÈGE ET LYCÉE

Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses universitaires de Laval, coll. « Dialoguer », 2016.

Patricia Strauss, Yan Marchand et Jean-Paul Mongin, *Cogito ! 16 ateliers pour philosopher en cours de français : collège 6e-5e-4e-3e*, Paris, Nathan, 2022.

REVUE

La revue *Philéas & Autobule* est une revue trimestrielle d'initiation à la démarche philosophique destinée aux enfants de 8 à 13 ans. Chaque numéro aborde une grande question philosophique à travers des contenus variés qui invitent les enfants à réfléchir et à construire leur propre pensée. La revue est complétée par des dossiers pédagogiques prêts à l'emploi destinés aux enseignants et animateurs souhaitant pratiquer la philosophie avec les enfants. <https://phileasetautobule.be/>

SITOGRAPHIE

Site **DSDEN Phil2éc** : Le projet collaboratif Phil2éc (2021-2024) étudie les conditions d'un enseignement-apprentissage de l'écriture philosophique au cycle 3, dans une perspective de continuité entre l'école et le collège. Réunissant enseignants, formateurs et chercheur au sein d'un LéA-IFÉ, il a développé et expérimenté des outils et dispositifs d'écriture favorisant la réflexion et la créativité, avec un double objectif : démocratiser l'accès à la philosophie et préparer progressivement les élèves aux formes scolaires de l'écriture philosophique. Vous trouverez [sur le site](#) toutes les ressources créées par le collectif du LéA ainsi que les différents travaux de la recherche collaborative.

Un **Genially** : Ce [Genially](#) de Réseau Canopé accompagne plusieurs parcours de webinaires consacrés aux pratiques philosophiques avec les enfants et les adolescents, notamment à la discussion à visées démocratique et philosophique, aux nouvelles pratiques philosophiques et à la citoyenneté. Il rassemble des vidéos, dispositifs, méthodes d'animation et pistes pédagogiques proposés par des praticiens reconnus, afin d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre d'ateliers philosophiques en amont de la terminale.

Lien vers la [playlist des webinaires](#).

La revue [Diotime](#) est une revue internationale consacrée aux nouvelles pratiques philosophiques et à la didactique de l'apprentissage du philosophe, à l'école comme dans la cité. Fondée en 1999 par Michel Tozzi, elle ne se limite pas aux pratiques philosophiques développées en amont de la classe de terminale, mais couvre plus largement l'enseignement et les pratiques de la philosophie, de la maternelle à l'université et hors de l'école. Elle articule retours de pratiques, ressources de formation et travaux de recherche, en accordant une place importante aux expériences et recherches menées dans différents pays.

Le site du **Pôle Philo** : Le [Pôle Philo](#), service de Laïcité Brabant wallon, développe des pratiques philosophiques accessibles à tous les publics, fondées sur le libre examen et l'exercice de l'esprit critique. Il propose animations, formations et publications en associant rigueur de la réflexion, jeu, culture et convivialité, avec une attention particulière aux publics habituellement éloignés des pratiques philosophiques.

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des *Dossiers* sur des questions intéressant l'enseignement de la philosophie
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe
- Des pratiques pédagogiques
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

