



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



**ÉduNum**  
Philosophie

**N°17**

septembre 2025

Faisant suite à la [précédente lettre](#), qui présentait d'autres contextes d'enseignement de la philosophie que ceux du tronc commun de terminale ou de la spécialité HLP au lycée, ce nouveau numéro s'intéresse à la place occupée par les pratiques numériques dans différents types d'interventions pédagogiques se référant à la discipline « philosophie », en amont et en aval du lycée.

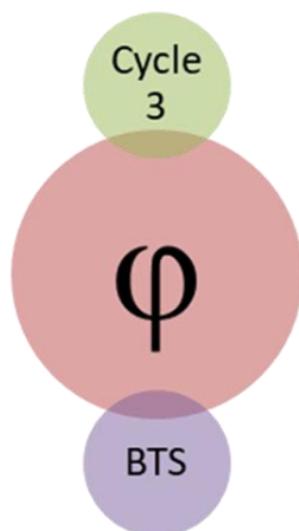
En amont, certains professeurs volontaires, accompagnés par leurs IA-IPR, se sont engagés ces dernières années dans des dispositifs expérimentaux de sensibilisation à la philosophie à l'école élémentaire ou au collège. Ce numéro en présente le contexte ainsi que les motifs, et propose le compte rendu d'une expérimentation menée au cycle 3 dans l'**académie de Rennes**.

En aval, dans l'enseignement supérieur, outre les enseignements de philosophie présents dans les classes préparatoires aux grandes écoles, le professeur de philosophie peut être amené à prendre en charge des formes d'enseignement de la philosophie en section de technicien supérieur.

Ainsi, l'[arrêté du 12 mars 2024](#) introduit en première année du BTS « Biotechnologie en recherche et en production » un coenseignement philosophie-biotechnologie. Cet enseignement d'« humanités scientifiques », d'une heure hebdomadaire, consiste à traiter en co-enseignement de questions d'éthique en recherche en biologie et bioproduction. Cet enseignement fera l'objet d'une prochaine lettre ÉduNum bidisciplinaire. La présente édition s'intéresse quant à elle à l'enseignement de la philosophie en DN MADe : elle interroge la place et le sens que peuvent y prendre les humanités numériques.

# Sommaire

<b>Une sensibilisation à la philosophie au cycle 3 .....</b>	<b>3</b>
<b>Repères.....</b>	<b>3</b>
<b>Un exemple d'expérimentation.....</b>	<b>4</b>
Séance 1 .....	4
Séance 2 .....	5
Séance 3 .....	7
Séance 4 : l'évaluation.....	9
Bilan .....	10
<b>Pour aller plus loin.....</b>	<b>12</b>
<b>Enseigner la philosophie en DN MADe .....</b>	<b>13</b>
<b>Repères.....</b>	<b>13</b>
<b>Quelles humanités numériques s'agit-il d'enseigner en DN MADe ?.....</b>	<b>14</b>
Quelle culture numérique ?.....	14
Commune condition numérique.....	18
Usages récents des « IA génératives » .....	19
<b>Sitographie .....</b>	<b>21</b>



■ S'abonner à la [liste de diffusion en philosophie](#)

■ S'abonner à la [lettre ÉduNum thématique](#)

## 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 lycée<sup>1</sup>. 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 mathématiques<sup>2</sup>, et l'expérimentation de

---

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> 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 ?*

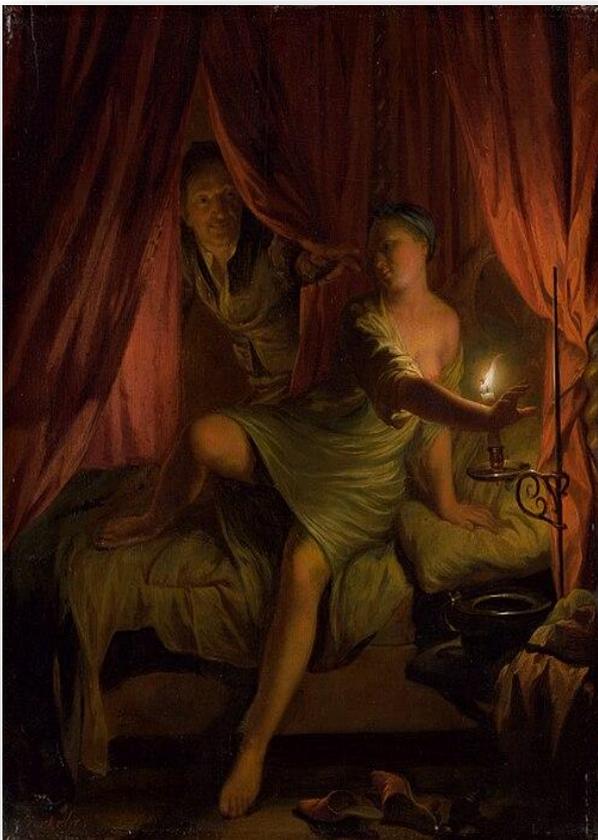
Trouver le mot dans le deuxième paragraphe qui vous permet de répondre à cette question.

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 Gygès (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.

## Bilan

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 concernés<sup>3</sup>, renvoyant des enseignables bien identifiés<sup>4</sup>, 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 moraline<sup>5</sup>, 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 unilatéral<sup>6</sup>, 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 variantes<sup>7</sup>, de reposer sur des partis pris idéologiques plus ou moins implicites<sup>8</sup>, 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 républicaine<sup>9</sup>. L'intervention d'un professeur de philosophie en titre, dont les compétences proprement disciplinaires ont été construites au fil d'un parcours de formation

---

<sup>3</sup> 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 Bardin, « Propos introductif » in *Synthèse sur la Philosophie au Cycle 3* (2018–2020), pp. 3-4.

<sup>4</sup> 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>

<sup>5</sup> 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>.

<sup>6</sup> Christophe Bardin, « 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.

<sup>7</sup> B. Berton, *op. cit.* pp. 108 à 113.

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

<sup>9</sup> 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 apprentissages<sup>10</sup>.

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, écriture<sup>11</sup>, 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 réalisés<sup>12</sup>, 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.

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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

## Repères

En 2018, le BTS design a été remplacé par le [Diplôme national des métiers d'art et du design \(DN MADe\)](#), formation en trois ans qui propose, au sein d'un pôle Culture et Humanités où interviennent aussi les Lettres, un enseignement progressif de la philosophie, dont le programme est présenté dans l'[arrêté du 28 octobre 2022 modifiant l'arrêté du 18 mai 2018 relatif au diplôme national des métiers d'art et du design](#). Il existe environ trois-cent-vingt parcours nationaux en DN MADe<sup>13</sup>.

L'enseignement des humanités aborde des notions de philosophie générale et de philosophie de l'art dans un cadre progressif d'initiation à la recherche. Tout au long du cursus des étudiants en DN MADe, l'acquisition d'une culture philosophique est essentielle pour les aider à soumettre à la critique et à la controverse leurs études et pratiques.

L'enseignement de première année « inclut des connaissances du domaine de l'esthétique, et des sciences humaines, sans toutefois s'y réduire. Il aborde également des questions qui concernent le monde contemporain en montrant leur incidence et leur actualité dans le design et les métiers d'art ».

L'enseignement de deuxième année « étudie les problèmes que pose la pratique du design et des métiers d'art en recourant à des expérimentations ou des exemples précis, et il veille à l'articulation de ces problèmes à ceux, plus généraux, de la philosophie, des théories esthétiques, notamment modernes et contemporaines ».

La troisième année est organisée en TD d'accompagnement de la rédaction et finalisation du mémoire du projet de l'étudiant, la philosophie y prenant une part importante pour travailler la problématisation à partir des thèmes de recherche des étudiants.

Si chaque établissement accorde à la philosophie et au numérique une part qui peut être variable, il est d'usage dans les écoles d'art de dénommer le professeur de philosophie par l'appellation « professeur d'humanités modernes » : il doit donc inclure à son enseignement l'accompagnement de tous les étudiants dans leur utilisation du numérique, celui-ci n'étant pas réservé aux étudiants du DN MADe mention numérique.

---

<sup>13</sup> Mentions : animation, espace, événement, graphisme, innovation sociale, instrument, livre, matériaux, mode, numérique, objet, ornement, patrimoine, spectacle.

## Quelles humanités numériques s'agit-il d'enseigner en DN MADe ?

Si les profils et pratiques des étudiants sont variables selon les écoles, le point commun des établissements formant aux métiers d'art et du design est de permettre le côtoiement de pratiques expérimentales, artisanales et technologiques. Ce contexte hybride constitue ce que **Simondon** nomme un « milieu associé » au développement des pratiques individuelles des étudiants : ce milieu conditionne grandement la nature de leurs relations au numérique.



Presse à bras de 1811, pratiquement inchangée depuis Gutenberg. [Wikimedia](#)

La question des humanités numériques dans les formations d'art et de design se pose à une époque de coexistence des technologies et de transformations en cours d'accélération, notamment depuis la mise en circulation publique des « IA génératives » de textes et d'images ; *mutatis mutandis*, ce que nous vivons actuellement peut se comparer à l'époque dite des incunables dans l'histoire de l'imprimerie (entre 1454, date de parution de la Bible dite B42 et 1500). Fréquemment avancée, cette comparaison entre le développement du numérique et celui de l'invention de l'impression typographique par **Gutenberg** (et son associé **Fust**) au milieu du XV<sup>e</sup> siècle permet aussi de souligner combien, dans les deux cas, la part du

prévisible s'accompagne d'une notable marge d'imprévisible : la diffusion de la Bible conformément à une demande grandissante qui a correspondu au développement des universités, à la mise à disposition de manuels et de commentaires, a été accompagnée peu après par la montée en puissance de la Réforme occasionnant divers conflits d'interprétation<sup>14</sup>.

Quelle acception le terme d'humanités modernes revêt-il lorsqu'on lui adjoint la dimension du numérique et dans quelle mesure le professeur de philosophie voit-il son rôle auprès des étudiants transformés par ce nouveau champ du savoir et ces nouvelles pratiques ?

### *Quelle culture numérique ?*

Lorsqu'on employait encore l'expression désormais désuète « faire ses humanités », on savait très bien de quoi il retournait : étudier les langues anciennes, le grec et le latin, en lisant les grands auteurs. **Littré** donne comme exemple de cette acception une moquerie de **Molière** contre les

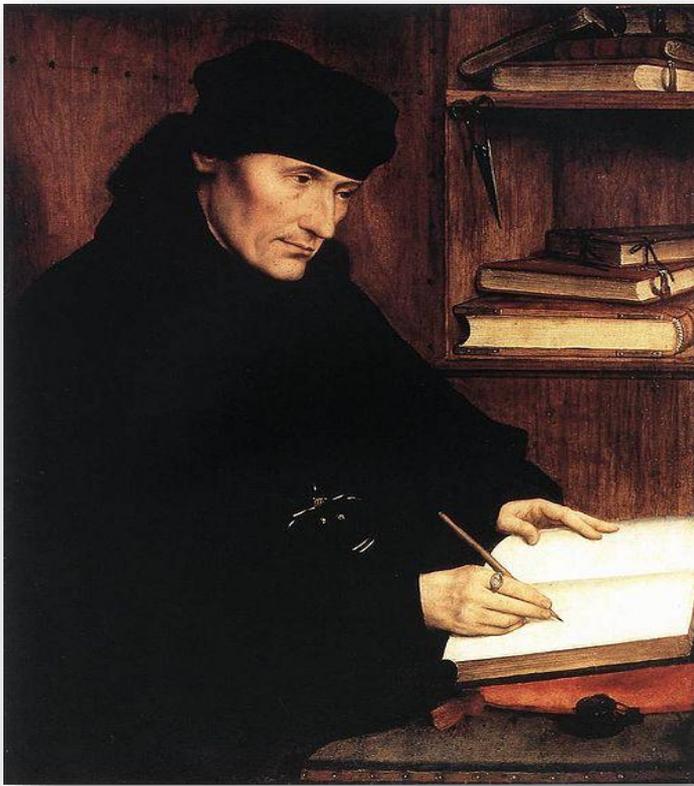
---

<sup>14</sup> Sur la question typographique on pourra consulter la [Lettre thématique](#) n°27

médecins dans son *Malade imaginaire* : « Ils [les médecins] savent pour la plupart de fort belles humanités, savent parler en beau latin » (III,3). Les humanités ne visaient-elles qu'à entretenir la capacité à produire de beaux discours enchanteurs et persuasifs ? Pour Molière comme pour nous aujourd'hui, la lecture d'**Homère**, de **Virgile**, de **Platon** ou **Sénèque** permet surtout de constituer ce qu'on nomme une culture partagée avec nos élèves ou étudiants. Non pas pour les doter d'une « culture générale » (comment décider de cette généralité ?) ou faire étalage d'érudition, mais pour démontrer qu'une communication des consciences d'époques hétérogènes demeure possible et fructueuse. Que fait en réalité tout professeur de philosophie lorsqu'il explique un texte de Platon ou d'**Aristote** ? Il montre qu'il n'est pas seulement inscrit dans son époque, mais qu'il continue à nous interroger sur nos manières d'envisager la fiction s'il s'agit par exemple de la *Poétique* ou de réfléchir au statut de l'écriture, s'il est question du *Phèdre*. Ces textes dits classiques soulèvent encore des questions au regard de l'état de fait de ce monde, qui est notre quotidien. « Nous restaurons l'ancien, nous ne faisons pas naître le nouveau » (« *Nos vetera instauramus, nova non prodimus* ») disait l'humaniste **Érasme**.

Cependant, on ne peut pas ignorer que les étudiants ont désormais tendance, lorsqu'ils mènent des recherches documentaires, à prendre en considération les références et ressources les plus actuelles en accordant d'emblée moins de crédit à une source dont le contexte leur paraît d'abord désaccordé au leur. C'est d'ailleurs un des effets de l'usage des moteurs de recherche dont l'objectif est le plus souvent immédiatement d'ordre mercantile : ils les orientent vers les produits culturels récemment disponibles et non forcément vers les ressources les plus légitimes pour leur permettre de réfléchir à telle ou telle question. Il faut indiquer ici une exception, massivement consultée, en l'occurrence l'encyclopédie collective *Wikipédia*, même si la prudence s'impose lors de sa consultation. Lorsqu'il s'agit de donner des indications méthodologiques pour réaliser un exposé ou le « mémoire » (DN MADe 3), les conseils relatifs à l'établissement d'une bibliographie sont souvent l'occasion de vérifier que les investigations menées par moteur de recherche (à visée non savante) se sont instituées comme un préalable ou une habitude. N'est-ce pas d'abord à cette culture numérique établissant relations, valeurs et créances, que nous avons concrètement affaire en tant qu'enseignant lorsqu'il s'agit de guider des étudiants dans une thématique de recherche pour leur mémoire ?

Au début de son ouvrage *Pour un humanisme numérique* (2011) **Milad Doueïhi** formulait déjà le même constat : « Si le livre comme objet résiste, la culture du livre et de l'imprimé est en crise en



Quentin Massys. Erasmus of Rotterdam. [Wikimedia](#)

grande partie à cause des pratiques courantes et quasi naturelles dans l'environnement numérique ». Et il poursuit après avoir pris en compte cette « seconde nature » : « Car les objets sont aussi associés à des institutions qui sont des lieux de production, de transmission et de préservation du savoir. Et la fragilisation actuelle de ces objets implique une déstabilisation de ces espaces lettrés et savants, de même que leur soumission aux pressions suscitées par les modèles de la production du savoir inhérente à l'environnement numérique. » (p.10).

Autrement dit, une école d'art et de design peut bien disposer d'une bibliothèque, rien ne peut faire désormais que de prime abord un étudiant n'interroge pas un moteur de recherche à l'aide de son *smartphone* ou de son ordinateur plutôt que de se rendre dans un espace dédié à la conservation du savoir dans des livres. La réalité de la culture numérique est l'expérience de cette « fragilisation », pour emprunter ce terme à Milad Doueïhi, qui ne signifie pas pour autant qu'il faille nécessairement désespérer d'un éventuel « humanisme numérique », mais il implique alors de prendre en considération d'autres formes du savoir comme le participatif. Il n'est que de constater que les étudiants en viennent fréquemment à connaître telle ou telle pratique en design ou telle démarche artistique ou vue générale en philosophie par le biais de forums, de sites, de réseaux sociaux, c'est-à-dire d'espaces dits virtuels de diffusion ou d'échanges d'opinions et d'expériences. Dans ce cadre, ils s'intéressent par exemple à un avis ou un point de vue qu'ils prennent en considération parce qu'il est porté par un ou plusieurs internautes manifestant avec persuasion leur intérêt et auxquels ils peuvent éventuellement poser des questions. La forme même du forum, du réseau social ou du site exhibe une mise en commun, soit par l'échange spontané (avec ses dérives allant de la haine au narcissisme exacerbé), soit par la totale disponibilité d'accès pour tout autre individu, dès lors qu'il est en mesure de se connecter en fonction de ses capacités physiques, linguistiques et techniques.

Tout en ne perdant pas de vue, en tant qu'enseignant, la définition de la culture rappelée par **Hannah Arendt** ou Érasme, comme nécessité de prendre soin d'une tradition, celle en somme de l'humanisme du livre (*La Crise de la culture*), une question se pose concernant la culture numérique : dans quelle mesure peut-elle favoriser cette « mentalité élargie » qu'Arendt retient comme un apport

majeur, sur le plan politique, de la *Critique de la faculté de juger* kantienne ? L'accès au numérique s'est révélé dans certaines circonstances comme un enjeu politique majeur (révoltes des Printemps arabes, affaire Wikileaks, usage des réseaux sociaux en situation de guerre, etc.). Le processus en acte dans les usages technologiques du numérique n'offre-t-il pas, par-delà le repli sur soi et les logiques de séduction narcissique, la possibilité d'« une communication anticipée avec autrui avec qui je sais finalement devoir trouver un accord »<sup>15</sup> ? Ce déplacement de la lecture arendtienne du jugement esthétique selon Kant entend surtout proposer l'hypothèse que l'exposition aux échanges numériques simule et stimule aussi cette « communication anticipée avec autrui ».

La censure du numérique par les pouvoirs autoritaires et conservateurs montre d'ailleurs qu'il est non seulement porteur de dérives, mais aussi propagateur de valeurs comme le note encore Milad Doueïhi : « transparence, responsabilité dans l'échange et le dialogue, primauté de la libre circulation de l'information et des opinions... » (p.42). L'élargissement propre au web (*World Wide Web*, « toile d'araignée mondiale », c'est-à-dire le réseau mondial d'hyperliens interconnectant des ressources numériques accessibles par l'intermédiaire de navigateurs web) construit le non-lieu consultable sans arrêt ou presque de cet accord toujours possible *a priori* avec un autre et il est l'intercesseur, désormais quasi incontournable, pour toute requête ou tout questionnement. Les sites consultés (participatifs ou non), les forums, les conférences ou *podcasts* en ligne, les vidéos, les échanges sur les fils sans fin des diverses plateformes, les tutoriels concernant tel ou tel savoir-faire constituent désormais un préalable ou un supplément aux apports de l'enseignant. Cette mutation maintenant installée dans les usages produit un double effet signalé par **Pierre Mounier** dans son *Histoire des humanités numériques* (2018) : l'emprise des industries culturelles s'est approfondie avec les technologies numériques et cette emprise qui s'accompagne d'une submersion culturelle appelle plus que jamais un travail de discernement critique.

La tâche pour l'enseignant ne se résume sans doute pas à celle d'un prescripteur ; la maîtrise d'un tel champ culturel paraît illusoire et les étudiants se montrent souvent, à cet égard, mieux informés que leur professeur. Par ailleurs, la quantité démesurée des « données » étant proprement surhumaine, ce n'est pas sur ce terrain que l'on peut intervenir. En revanche, l'enseignant est légitime comme un incitateur à réfléchir les présupposés ou les conditions de cette culture universelle modifiant nos mœurs ; Milad Doueïhi parle même d'une « nouvelle civilisation » parce qu'il en va d'une « quête d'absolu et de totalité dans ses effets sur les hommes, leurs sociétés, leurs comportements et leurs valeurs » (p.37).

---

<sup>15</sup> Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (p. 281). Paris : Gallimard.

## *Commune condition numérique*

De quoi parlons-nous au juste lorsqu'on désigne cette « civilisation numérique » (Doueihi) ? Qu'est-ce qui nous est commun ? Puisque l'enseignement ne peut se construire qu'en favorisant l'émergence d'un « terrain commun », pour reprendre cette formule utilisée par **Merleau-Ponty**<sup>16</sup> pour caractériser le dialogue, c'est sans doute à partir de ce « commun » qu'il est possible d'élaborer un questionnement d'ordre philosophique. Nous avons en commun des usages. Plus précisément, une langue propre au numérique, des pratiques par exemple celles d'« amitiés » caractérisant de nouvelles formes de sociabilité, des modes de « visualisation » du savoir<sup>17</sup> qui engendrent paradoxalement, s'agissant d'une technologie dite de l'immatériel, de nouvelles manières d'expérimenter le corps (casque de réalité virtuelle) et l'espace (réalité augmentée).

Si cette civilisation numérique est fortement marquée par la culture occidentale qui impose à nouveaux frais ses cadres de référence (de la notion d'« ami » déjà évoquée à celle de « personne » ou d'« archive ») et ses biais, il faut commencer par signaler à la suite d'**Anne Cauquelin**<sup>18</sup> l'importance d'une langue plus ou moins adaptée à l'appréhension d'une expérience spatiale d'un autre ordre, celle de l'espace numérique. Pourtant, comme le souligne la philosophe, les mots mobilisés pour dire ce qui a lieu avec le numérique sont plutôt égarants ou employés de manière faible. Sans doute que les mots d'usage ordinaire ont pour vertu de nous rassurer devant une réalité d'un genre nouveau qu'il est d'abord difficile d'appréhender dans sa spécificité. Interroger, comme l'a initié Anne Cauquelin, la légitimité des mots du numérique permet assurément d'approcher de plus près l'expérience dont il s'agit, en partie dissimulée derrière des mots usés par avance ou inadéquats. Depuis *Le site et le paysage* (2002), de nombreux termes mis en circulation pour désigner ce qui est en jeu avec internet ont, pour certains, disparu, tandis que d'autres ont connu une large fortune. C'est le cas de la prolifération du qualificatif « immersif » et du terme d'« immersion ». Son usage, particulièrement dans une école d'art, fait l'objet d'une valorisation quasi unanime. Combien d'étudiants à envisager une « expérience immersive » en guise de projet, comme d'ailleurs il s'en propose d'innombrables dans les musées ou autres lieux culturels annonçant par là une forme d'impression esthétique particulièrement spectaculaire, censée surpasser tout ce qui a été vécu jusqu'alors par les spectateurs ? Mais ce terme est rarement interrogé dans son imaginaire aquatique et surtout dans son opposition esthétique à la contemplation : quelle différence entre être devant et être dedans s'agissant d'une expérience esthétique ? Pourquoi une telle valorisation ou aspiration immersive ? Ce qui est en cause dans le numérique induit peut-être une autre relation que celle connue de la contemplation à distance, mais ce rapport dit immersif, pour être pensé, implique

---

<sup>16</sup> Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (2<sup>e</sup> partie, chap. IV, p. 407). Paris : Gallimard.

<sup>17</sup> Drucker, J. (2020). *Visualisation : L'interprétation modélisante*. Paris : B42.

<sup>18</sup> Cauquelin, A. (2013). *Le site et le paysage*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige ».

de comprendre autrement la place du spectateur. C'est d'ailleurs peut-être déjà ce qui est à l'œuvre dans certains jeux vidéo. Que signifie agir dans l'environnement simulé d'un jeu, par exemple dans ceux nommés *open world* (« monde ouvert ») ? Dans quelle mesure ces mondes programmés sont-ils véritablement ouverts ? Cette désignation n'est-elle pas trompeuse ? Nous immergeons-nous véritablement dans un tel jeu ? **Johan Huizinga** a insisté dans son *Homo ludens* (1951) sur l'intensité propre au jeu, sur sa capacité à nous extraire librement de la vie quotidienne tout en nous absorbant totalement. Est-ce que l'immersion technologique vise une telle intensité d'absorption hors de la vie courante ? Il en va au fond de nouvelles interactions homme-machine et, éventuellement, de nouvelles sources d'aliénation, mais aussi d'innovations qui peuvent donner à penser des relations avec d'autres formes d'intelligence que celle des hommes. Une question se pose, soulevée notamment par l'anthropologue évolutionniste **Pascal Picq** : « pourquoi ne sommes-nous donc pas capables de comprendre d'autres intelligences que la nôtre, qu'elles soient animales ou artificielles, et de les comprendre dans toute leur diversité »<sup>19</sup> ? Un profond anthropocentrisme occidental en est peut-être la cause, en même temps que des présupposés dualistes séparant l'homme et l'animal, la culture et la nature. Réfléchir aux rapports nouveaux avec les machines par le numérique implique alors de reprendre ces questions qui sont au cœur des interrogations de la philosophie occidentale depuis **Descartes**, en passant par **Rousseau** jusqu'à **Lévi-Strauss** et **Descola**.

#### *Usages récents des « IA génératives »*

Pour certains étudiants, l'usage d'outils génératifs de textes et d'images peut être quotidien. Loin de susciter l'angoisse d'être supplanté par ces « intelligences », comme on l'entend parfois, la pratique de ces IA se comprend comme l'acquisition de nouvelles compétences, qui ne sont pas vécues par les étudiants qui les utilisent sur le mode de la rivalité « créatrice ». La médiation d'un professeur de philosophie et l'usage régulier de ces interfaces permettent aux étudiants de singulariser ce que l'intelligence humaine produit précisément dans les « marges d'erreur » esthétiques qui sont les siennes, et ainsi de comprendre que le modèle n'imagine ni ne crée quoi que ce soit. Le système computationnel puise dans une base de données (avec ses présupposés culturels) pour recomposer des images en fonction des requêtes et permet d'obtenir rapidement une projection d'ordre synthétique (posant d'ailleurs des problèmes de droits d'auteur) de ce qui s'énonce verbalement au prix de nombreuses approximations.

---

<sup>19</sup> Picq, P. (2019). *L'intelligence artificielle et les chimpanzés du futur : Pour une anthropologie des intelligences*. Paris : Odile Jacob.

Le résultat obtenu, pour ces étudiants disposant d'une culture visuelle et numérique, constitue un point de départ et rien de plus. En somme, l'IA déplace la question du point de départ de la production artistique mais, bien sûr, ne règle pas celle de l'imagination artistique en s'y substituant.

L'enjeu devient celui de savoir ou non construire une relation de collaboration féconde en ne perdant jamais de vue les présupposés et les biais, ce qui n'est pas toujours aisé. Cela requiert de soulever constamment la question de ce qui, par rapport à telle réponse du modèle, demeure l'expression de son individualité.

Quant aux interfaces conversationnelles, elles s'avèrent utiles sur le plan didactique pour expliquer efficacement comment prendre en main, par exemple, des logiciels ou comment régler un problème de codage ou, encore, afin de filtrer à un niveau supplémentaire des informations qu'on devine d'accès difficile.

Dans un des essais composant *L'œuvre d'art et ses significations*, **Erwin Panofsky** propose une distinction entre sciences naturelles et humanités. Il avance que les premières s'attachent aux phénomènes temporels qu'elles tâchent de fixer par des lois intemporelles. Au contraire, « les humanités, pour leur part, n'assument pas la tâche de fixer ce qui se fût écoulé, mais de rappeler à la vie ce qui fût demeuré mort. »<sup>20</sup>

Les humanités numériques nous ramènent dans le flux temporel des choses changeantes, ce qui semble d'abord contradictoire avec l'esprit même des humanités telles qu'on peut les définir à partir de l'humanisme de la Renaissance. Cependant, ajoute Panofsky, sciences naturelles et humanités sont « sœurs », dans la mesure où elles participent de ce mouvement de découverte de l'homme et du monde, impliquant de pouvoir s'abstraire du présent pour élaborer une connaissance.

Parions, à notre tour, sur la complémentarité des « sœurs » que sont humanités classiques et humanités numériques. Pour envisager d'échapper à l'ensemble des craintes (réelles et fantasmatiques) propres au numérique, une distance au présent en accélération demeure la condition nécessaire ; elle peut être construite dans le cadre du cours d'humanités en DN MADe, notamment par l'intermédiaire de l'enseignement philosophique, qui prend alors tout son sens et sa résonance historique.

---

<sup>20</sup> Panofsky, E. (1969). L'histoire de l'art est une discipline humaniste. In *L'œuvre d'art et ses significations : Essais sur les arts visuels* (T. Teyssède, Trad., p. 73). Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».

## Sitographie



École Estienne. (2024-2025) *PhILANIM*. <https://www.ecole-estienne.paris/actus/philanim/>



Films animés d'une à deux minutes, réalisés par des étudiantes et les étudiants de la classe de [DN MADE - Mention animation](#) à partir de concepts et questionnements philosophiques.



Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Site*



*national Design & Métiers d'Art*. <https://designetmetiersdart.fr/>



Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2022). [Arrêté modifiant l'arrêté du 18](#)



[mai 2018 relatif au diplôme national des métiers d'art et du design](#) (pp. 55-57, 72-75).

Journal officiel de la République française.

**Lettre ÉduNum proposée par la direction du numérique pour l'éducation  
Bureau de l'accompagnement des usages et de l'expérience utilisateur (DNE-TN3)**

✉ [Contact courriel](#)

Vous recevez cette lettre car vous êtes abonné à la lettre ÉduNum Philosophie.  
Souhaitez-vous continuer à recevoir la lettre ÉduNum Philosophie ?

[Abonnement/Désabonnement](#)

À tout moment, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification et de suppression des données qui vous concernent (articles 15 et suivants du RGPD). Pour consulter nos mentions légales, [cliquez ici](#).

ISSN 2739-8935 (en ligne)