

Trois ouvrages utiles

Michel Tozzi

I) *Philosopher à tout âge - Approche interprétative du philosophe*, François Galichet, Vrin, 2019

Un ouvrage important pour la didactique de l'apprentissage du philosophe :

A) Par son approche théorique

F. Galichet, professeur émérite en philosophie à l'université de Strasbourg, est historiquement l'un des premiers universitaires philosophes¹ à avoir soutenu la pratique de la philosophie avec les enfants (d'où son titre : *Philosopher à tout âge*), et plus largement celle des NPP (Nouvelles Pratiques Philosophiques). Il s'adresse aussi bien aux professeurs de philosophie qu'aux animateurs d'ateliers philo avec les enfants.

La thèse qu'il soutient dans cet ouvrage est que "philosopher ne se réduit pas à problématiser, conceptualiser et argumenter. Il convient de prendre en compte une autre compétence : **interpréter**" (dernière de couverture).

L'auteur se situe clairement dans une approche du **philosophe** comme **pratique** (sous titre : "Approche interprétative du philosophe"). Une approche **didactique** du philosophe (voir ses fiches pratiques dans la seconde partie de l'ouvrage). Une approche didactique du philosophe ancrée dans une conception **herméneutique** philosophique du philosophe, en référence à **l'histoire de la philosophie**. Enfin une approche didactique par **compétence** (puisqu'il parle de compétence argumentative) ; il tranche ainsi pour sa part sur une controverse, affirmant pour sa part l'existence de compétences à développer en didactique de la philosophie.

Mais il se démarque du modèle didactique du philosophe élaboré par Michel Tozzi (avec la trilogie des compétences : problématiser - conceptualiser - argumenter), dans la lignée de Descartes ou Spinoza, selon lui incomplet et réducteur, car tiré de la philosophie d'avant Kant,.

Il élucide avec clarté dans son premier chapitre la distinction conceptuelle entre "démarche interprétative et démarche argumentative". La seconde travaille sur la signification des notions à préciser, clarifier, et vise l'univocité d'un concept. La première travaille plutôt sur le sens, décryptant la polysémie du langage, images, situations. Elle serait devenue dominante depuis le "tournant kantien" et son jugement réfléchissant, par exemple chez Hegel, Nietzsche, Husserl, Lévinas et la philosophie de l'esprit anglosaxonne... Il faudrait tirer selon F. Galichet les conséquences didactiques de ce modèle désormais prédominant, qui met l'accent sur le sens, l'analogie et l'évaluation.

Après avoir défini au chapitre 3 ce qu'est interpréter (on n'échappe pas à la conceptualisation !), il précise au chapitre 5, en faisant oeuvre de didacticien, cinq **compétences constitutives de**

l'interprétation : repérer des traits signifiants (exemple du garçon de café chez Sartre), dégager et expliciter les sens (exemple de la caresse chez Lévinas), découvrir ou inventer des analogies (exemple des métamorphoses de l'esprit chez Nietzsche), faire varier les sens pour en explorer les implications, enfin juger, évaluer et hiérarchiser...

Ci-après un petit tableau récapitulatif de sa pensée.

Document (format PDF) : [Argumentation et Interprétation](#)

La question que nous posons à F. Galichet est la suivante, car nous percevons une ambiguïté possible dans son propos : conçoit-il la compétence interprétative comme **une** compétence supplémentaire par rapport aux trois compétences du modèle Tozzi ? C'est ce qu'il laisse penser dans certains passages : "Interpréter, juger, évaluer, sont des capacités qui doivent être développées tout autant que conceptualiser, problématiser et argumenter" (p. 14). Il s'agit de "l'autre branche du philosophe, en parallèle à la démarche argumentative" (p.15). "Que la philosophie comporte un aspect argumentatif... c'est indubitable (p. 23). C'est ce que tend aussi à démontrer la structure des fiches de la seconde partie, qui après une introduction sur les enjeux et questionnements du thème, se divise en "activités à dominante interprétative", et "activités à **dominante argumentative**".

Ou bien pour F. Galichet l'interprétation est-elle **la** compétence fondamentale en philosophie ? Celui-ci affirme dans cette perspective "la primauté de la démarche herméneutique" (p.28), de la "philosophie herméneutique" sur la "philosophie du concept". Et il conclut : "La capacité interprétative est en définitive la seule compétence proprement philosophique (nécessaire dans les domaines qui constituent le domaine propre de la philosophie : le bien, le beau le juste etc.), alors que les autres compétences - conceptualiser, problématiser, argumenter - sont communes à la philosophie et aux sciences" (p.38), et reposent sur une "conception de la philosophie dépassée depuis deux siècles" (p. 23).

Deux questions : l'histoire récente de la philosophie rend-elle obsolètes des approches plus anciennes ? Nous ne le pensons pas ; et le critical thinking anglosaxon, dont s'est inspiré M. Lipman, nous semble développer aujourd'hui une démarche conceptualisante et argumentative.

Et, deuxième question, si certaines compétences philosophiques apparaissent (dans les mots) communes avec la science, dans la démarche, conceptualise-t-on, problématisé-t-on et argumente-t-on de la même façon en philosophie et en science ? Nous ne le pensons pas non plus...

B) Par son approche pratique

Mais l'ouvrage ne se contente pas d'une approche purement théorique. C'est là une originalité de la nouvelle collection de Vrin dirigée par Gaëlle Jeanmart : "Pratiques philosophiques", qui comme son nom l'indique considère la philosophie essentiellement et avant tout comme une pratique. F. Galichet opérationnalise ainsi la compétence interprétative, théoriquement définie en première partie, en l'exemplifiant par une série de 10 fiches portant sur des notions philosophiques (ex : le

travail, le bonheur, la mort, la solitude, la liberté, mais aussi les âges de la vie...). On voit à quel point il mobilise des supports propices à l'interprétation, comme des tableaux, des photos (matériel de photolangage), des chansons, des poèmes, des fables...

Par ces exemples concrets pris dans ses fiches, il développe ce qu'il nomme une "approche culturelle du philosophe" (Chap. 3). Il trouve que la conceptualisation décolle de la réalité, que les exemples littéraires, point de départ des discussions à visée philosophique sont trop vite décontextualisés, prétextes à une question universelle abstraite, anhistorique. Il préfère partir "délibérément d'oeuvres ou de situations historiquement et socialement situées - tableaux, poèmes, textes littéraires..." (p. 49) et y demeurer comme objets à interpréter, à "lire", en dégager la pluralité des sens, leur ambiguïté, les valeurs et croyances qui les sous-tendent...

Réaction de François Galichet, auquel nous avons soumis les deux questions posées :

"A la **première question**, je répondrai : les deux à la fois ! D'une part la compétence interprétative n'est évidemment pas la seule en oeuvre dans le corpus philosophique. J'ai moi-même indiqué dans le chapitre 1 du livre que jusqu'à Kant le paradigme argumentatif était dominant. Mais le tournant kantien, et ce qui l'a suivi, a mis au premier plan le paradigme interprétatif. La compétence interprétative ne se déploie vraiment que dans la philosophie, comme le montre Gadamer dans *Vérité et méthode*. Même si elle a pris naissance avec l'herméneutique religieuse, elle trouve son plein accomplissement dans la philosophie et elle seule. Pourquoi cela ? Parce que la démarche interprétative a par principe un caractère **totalisant** ou synthétisant : elle consiste à comprendre un phénomène par son contexte, et celui-ci à son tour par un contexte plus large encore ; ou à découvrir des analogies entre des domaines éloignés. De proche en proche, c'est la totalité du réel qui doit être prise en compte, ce qui correspond à la démarche philosophique et à elle seule. En revanche, la démarche argumentative a un caractère focalisant ou analytique: on se centre sur un phénomène déterminé, en excluant tous les facteurs non pertinents, et on tente de préciser ce qui le définit, ce qui le distingue d'autres phénomènes voisins, ce qui l'explique, etc. Démarche qui est précisément celle des sciences.

A la **seconde question**, je répondrai que ce sont les philosophes eux-mêmes qui disent que les compétences argumentatives ne sont pas propres à la philosophie ! Aristote présente sa logique comme valant pour tout discours rationnel, philosophique ou non. Descartes affirme que sa méthode s'applique à tous les secteurs de la connaissance, de la philosophie aux sciences et à la morale. Spinoza déclare dans *l'Ethique* penser "more geometrico", et donc se réfère explicitement aux mathématiques. Ici encore, c'est seulement avec Kant que la démarche critique est présentée comme spécifique à la philosophie, tout comme Hegel pour la dialectique : mais encore une fois ces démarches, comme celle de la phénoménologie, relèvent du paradigme herméneutique et non argumentatif.

Certes, on n'argumente pas de la même façon dans les sciences, où les concepts sont définis exactement et où les raisons sont vérifiables expérimentalement, et dans la philosophie où il n'y a ni

exactitude ni expérimentation. Mais ces différences me paraissent secondaires par rapport aux exigences communes de définition, de justification, d'explication et de vérification que toute argumentation implique.

J'ajouterai un dernier point : d'un point de vue historique, l'herméneutique est originellement liée à la Réforme protestante. Il s'agissait d'arracher la compréhension des textes sacrés à la seule souveraineté dogmatique de l'Eglise catholique, et d'affirmer que cette compréhension est à la portée de chacun, sans avoir besoin d'un guide ou d'une autorité : il suffit de savoir **lire**, au sens plein de ce terme. L'herméneutique a donc fondamentalement une dimension "émancipatrice" ; elle précède et annonce les Lumières. Le "rationalisme interprétatif" est aussi progressiste que le "rationalisme argumentatif" qui s'affirmera à partir du 18ème siècle ; mais il s'exerce dans un registre, celui des "questions fondamentales", du "sens de l'existence", qui relève principalement de la philosophie, alors que le second vaut dans tous les domaines ".

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

Johanna Hawken a soutenu sa thèse en 2016 au département philosophie de la Sorbonne : *Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Edwige Chirouter, titulaire de la première chaire Unesco de philosophie avec les enfants, souligne, dans sa préface, "un pas de plus dans la reconnaissance et la légitimité de ces pratiques". J. Hawken est responsable de la Maison de la philosophie à Romainville, a produit de nombreux articles sur la question, et publié en 2019 *La philo pour enfants expliquée aux adultes*, aux Editions Temps présent.

Elle est désormais une personnalité marquante de la philosophie avec les enfants, alliant une exigence philosophique rigoureuse avec le sens d'une solide pratique de terrain, profil très utile pour crédibiliser des pratiques philosophiques innovantes aux yeux des philosophes. Ce qu'illustre bien le présent ouvrage.

Elle y exprime la conviction d'une "intense affinité entre l'univers de l'enfant et l'univers du philosophe" (p. 9). Mais non en mythifiant l'enfance, puisqu'elle prône un accompagnement producteur d'apprentissage. Son "militantisme philosophique" (p. 9), qui lui fait peut-être évacuer un peu vite la question préjudicielle de savoir si les enfants sont en capacité de philosopher, est tempéré par le témoignage convainquant de sa longue pratique de terrain. Elle est consciente de travailler sans arrêt aux limites de la philosophie, d'en "titiller les frontières" (p. 13), en déployant leur faculté réflexive, au fur et à mesure de leur expérience de la vie, de placer "la philosophie à la mesure de l'enfant" (p. 14), d'ouvrir leur esprit aux dimensions philosophique de leur monde.

Pour assurer une progressivité dans cet apprentissage, elle propose (pages 15 et 16) 10 règles d'or, qui permettent d'assurer de façon cohérente une visée, un horizon philosophique : "Construire avec les enfants une discussion philosophique nourrie de leurs questionnements universels (1), fondée sur

une collaboration intellectuelle (2), circulaire (3), prudente et lente (4), rationnelle (5), construite grâce à des penseurs légitimes (6), dans une réflexion créative (7), bienveillante (8), critique (9), menée tout au long d'un chemin complexe et tentaculaire (10)". Ces règles s'appuient chacune sur un critère de définition de la philosophie, et se prolongent par des outils pédagogiques, alliant ainsi théorie philosophique et pratique didactique (boîte à outils).

J. Hawken ne propose pas le ralliement à l'une des méthodes existantes de philosophie avec les enfants, mais des règles transversales, sur le fond commun d'apprendre aux enfants à philosopher en les éveillant à la pensée réflexive par l'accompagnement d'un apprentissage progressif. "Mon dada théorique est le concept d'ouverture d'esprit... capacité d'un esprit à accueillir l'idée d'autrui afin de l'examiner sans préjugé" (p. 20), concept que l'on trouve dans le titre même de sa thèse. On ne peut commander l'ouverture d'esprit au monde, on ne peut que mettre en place les conditions didactiques permettant de former l'esprit à être sensible à la myriade de phénomènes philosophiques dormants" (p. 199). "Il s'agit de transmettre un outillage intellectuel qui imprègne les modalités d'appréhension de l'existence elle-même" (idem), une relation signifiante au monde, où ouverture à autrui et ouverture au monde (à "l'instance monde" disait J. Lévine) ne forment qu'un. Cet accompagnement de l'enfant suppose de la part de l'enseignant ou de l'animateur d'un atelier philo une "posture de facilitateur" impliquant énergie, enthousiasme, bienveillance, exigence, ouverture d'esprit, écoute, modestie, confiance, curiosité et honnêteté intellectuelle (p. 205) ? L'ouvrage se conclut par une riche bibliographie.

Pour avoir une idée de la façon dont l'ouvrage allie théorie et pratique, ci-dessous une partie de la table des matières :

Chapitre 1 : Règle d'or n°1 : Recueillir les questions universelles des enfants

La philosophie, éclosion d'une perplexité universelle face à la condition humaine et enfantine

Chapitre 2 : Règle d'or n°2 : Développer l'ouverture d'esprit

La philosophie, pratique de l'ouverture d'esprit

Chapitre 3 : Règle d'or n°3 : Faire circuler les idées

La philosophie, espace de circulation collective du sens

Chapitre 4 : Règle d'or n°4 : Prendre le temps de penser

La philosophie, pensée ritualisée et temporalisée

Chapitre 5 : Règle d'or n°5 : Mobiliser les outils de la raison

La philosophie, espace d'exercice des pouvoirs de la raison

Chapitre 6 : Règle d'or n°6 : Valoriser le pouvoir de penser des enfants

La philosophie, espace de construction d'une estime intellectuelle de soi

Chapitre 7 : Règle d'or n°7 : Encourager la créativité de la pensée

La philosophie, appétit pour la créativité intellectuelle

Chapitre 8 : Règle d'or n°8 : Instaurer une atmosphère de bienveillance

La philosophie, oasis bienveillante et pluraliste

Chapitre 9 : Règle d'or n°9 : Encourager l'exercice de l'esprit critique

La philosophie, passion du doute critique et de la pensée mouvementée

Chapitre 10 : Règle d'or n°10 : Exiger le cheminement vers la complexité

La philosophie, exploration tentaculaire et ouverte à la complexité du monde.

III) *Une année d'ateliers philo-arts - Cycles 2 et 3- Méthodes testées en classe*, Chiara Pastorini, Nathan, 2019

L'ouvrage de Chiara Pastorini est une contribution importante à la philosophie avec les enfants, introduite en France à la fin du siècle dernier. Il se situe dans le cadre de l'un de ses chantiers importants, celui de **l'articulation entre les pratiques artistiques et les pratiques philosophiques**. Ce chantier commence à être sérieusement labouré, que ce soit par l'association Philosoph'art à Lyon, le Centre laïque du Brabant-Wallon à Bruxelles, l'association PhiloCité à Liège, le département des Sciences de l'éducation de l'université de Rhodes, etc. On trouve par exemple un témoignage de ces pratiques et recherches dans les colloques internationaux sur les NPP (Nouvelles Pratiques philosophiques), soutenus par l'Unesco.

Le premier intérêt de l'ouvrage est de **proposer une méthode**, dite "**holistique**", en ce qu'elle mobilise le corps autant que la pensée dans la réflexion, l'approche perceptive et sensitive autant que conceptuelle. L'auteure en explicite les présupposés, en se situant philosophiquement dans ce que j'appellerai le "retour à Spinoza", ce monisme qui critique le dualisme cartésien de la distinction et de la séparation de l'âme et du corps. D'où l'intérêt de donner une visée philosophique aux pratiques artistiques, en enracinant, dans la perspective de Nietzsche, les concepts dans les affects du corps. Pratique innovante, et particulièrement pertinente à l'école maternelle, où les enfants ne savent encore ni lire ni écrire, mais adorent le dessin et le mime, ou avec des enfants qui ont des difficultés à entrer dans l'écrit ou l'abstraction. Mais cette méthode est aussi précieuse à n'importe quel âge, du moment que, en tant que retour au corps comme source de la constitution de notre pensée, elle permet, par l'art, une exploration différente et enrichissante de nos concepts.

La méthode s'appuie d'autre part sur les **découvertes des neurosciences cognitives** et de la neuropsychologie : le corps pense ; c'est "L'erreur de Descartes" de l'avoir nié : "Spinoza avait raison"², écrira Antonio R. Damasio. Il est intéressant de croiser ainsi approches philosophiques et recherches scientifiques. Chiara Pastorini est une philosophe, et cite volontiers Wittgenstein (sur lequel elle a fait sa thèse en philosophie³). Elle montre l'attention qu'un philosophe peut accorder à la philosophie avec les enfants, et elle assume l'héritage des chercheurs et praticiens en la matière.

Le deuxième intérêt de l'ouvrage est de **proposer aux praticiens un accompagnement des pratiques**, tant par la clarté du contenu concret du guide pédagogique et de ses conseils, que par les fiches thématiques qui sont jointes, organisées de façon méthodique et progressive. Quand on regarde le contenu des fiches, il y a trois attitudes possibles pour articuler art et philosophie :

1. Faire réfléchir les élèves, puis proposer ensuite une activité artistique, par exemple dessiner. Elle consiste à illustrer la pensée par une expression plastique, à la concrétiser. C'est ici l'expression artistique qui est enrichie par la pensée.
2. Proposer un support concret, par exemple des images, et faire réfléchir les élèves à partir de ce support. On part ici d'une expérience perceptive, sensorielle (par exemple une peinture), et l'on s'appuie sur sa dimension esthétique pour définir ce qu'est une oeuvre d'art, la beauté, un jugement de gout, la création artistique ou la contemplation esthétique : on a alors une discussion à visée esthétique. Mais la dimension métaphorique de l'oeuvre d'art peut être un excellent moyen d'explorer plus généralement un concept par la reprise réflexive, plus abstraite d'une image, d'une métaphore, de leur connotation (Exemple : La liberté guidant le peuple pour la notion de révolution). Il en est de même pour le travail sur les symboles pour conceptualiser une notion (la balance pour la justice, la faux pour la mort...)
3. Troisième attitude possible : vivre une expérience artistique active (par exemple un dessin collectif, une danse, des jeux de mimes...), pour en tirer une réflexion. Cette troisième démarche me semble au plus près de la méthode holistique prônée, car la pensée réflexive est ici enrichie par la sensibilité et l'imagination créatrice. C'est ce qui se produit aussi avec la lecture d'une histoire littéraire ou d'un mythe, où l'on peut procéder ensuite à une discussion à visée philosophique, à une reprise conceptuelle de sa narrativité, qui a mobilisé en tant que récit les affects⁴.

Art et philosophie entrent ainsi dans une fécondation réciproque de l'articulation de leurs pratiques. Ce n'est pas un hasard, car ce sont deux créations culturelles de l'humanité, qui, comme la religion et la science, cherchent à répondre à la quête humaine de sens. D'où la richesse humaine de leur rencontre.

(1) F. Galichet a notamment écrit :

- Enseigner la philosophie : pourquoi ? Comment ? CRDP d'Alsace, Strasbourg, 1996 (direction d'un ouvrage collectif).
- L'éducation à la citoyenneté, Anthropos, 1998.

- Citoyenneté : une nouvelle alphabétisation ?, SCEREN-CRDP d'Alsace, 2003 (direction d'un ouvrage collectif).
- Pratiquer la philosophie à l'école, Nathan, 2004.
- L'école, lieu de citoyenneté, ESF, 2005.
- Les droits de l'enfant, Belin, 2006 (avec C. Jeunesse et I. Pouyau).
- La philosophie à l'école, Milan, 2007.
- Mourir délibérément, pour une sortie réfléchie de la vie, Presses universitaires de Strasbourg, 2014.
- L'émancipation, Se libérer des dominations, Chronique Sociale, 2014.
- Vieillir en philosophe, Odile Jacob, 2015.

(2) Damasio, L'erreur de Descartes, la raison des émotions, O. Jacob, 2010 ; Spinoza avait raison, O. Jacob, 2003.

(3) Le titre de sa thèse est "Conceptualisme et non-conceptualisme chez Ludwig Wittgenstein" et porte sur les relations entre la perception, le langage et la pensée, Paris 1, 2008.

(4) Tozzi M., Débattre à partir d'un mythe à l'école ou ailleurs, Chronique Sociale, Lyon 2006.