

- II -

TROIS POINTS DE VUE SUR LA PROBLEMATISATION

Serge Cospérec

Ce texte est une présentation des débats qui ont animé les Journées d'études organisées par l'ACIREPh à Dijon en octobre 2006. Il ne s'agit pas vraiment un compte-rendu ; plutôt d'une reconstitution de la teneur des interventions les plus marquantes qui ont pu, dans leur expression originale, s'énoncer autrement et de façon plus nuancées.

1^{ER} POINT DE VUE

Se débarrasser de l'obsession problématisante

1. La problématisation, notion fétiche, notion obstacle

Cette position se résume abruptement par la formule suivante : *les élèves de terminale n'ont ni à problématiser, ni à inventer des problèmes, et encore moins à découvrir des réponses originales à ces problèmes...* tout cela est un leurre et parfaitement hors de portée des élèves. La *problématisation* est l'un de ces mots fétiches que la profession utilise pour définir l'activité philosophique sans voir que ce terme emporte une conception élitaine, purement rhétorique, de l'enseignement à l'image de ce qui se pratique dans les Khâgnes et les grandes écoles.

Si on abandonne le fétiche, on dira qu'en philosophie il y a un petit nombre de questions classiques, et sur chacune d'elles, quelques grandes thèses fondamentales et divergentes. Et qu'il n'y a *problème* qu'en raison de cette *diversité* des réponses élaborées dans la tradition philosophique, qu'en raison de la *variété* des figures possibles de la raison philosophique. Un enseignement *démocratique* de la philosophie devrait d'abord avoir le souci d'*instruire* les élèves de cette variété. Apporter à tous une culture philosophique élémentaire serait faire en sorte que les élèves, par la *connaissance* des grandes thèses, de leur argumentation fondatrice et la *compréhension* des raisons philosophiques de leur divergence, soient capables de porter un jugement éclairé sur les questions posées. On peut faire tout cela sans parler de « problématisation » aux élèves !

C'est une conception modeste de la formation d'un jugement autonome qui est ainsi défendue. Les élèves n'ont ni à problématiser ni à philosopher, au moins si

on entend par là cette demande exorbitante d'avoir à retrouver par soi-même une « problème philosophique » et d'y trouver une réponse originale et personnelle. **Débarrassons les élèves de l'obsession paralysante de la problématisation !** Abandonnons cet objectif parfaitement inaccessible et qui les trompe sur la nature du « philosopher » à l'école : les élèves n'ont (pas plus que les enseignants) à inventer ou découvrir des problèmes : ils ont seulement à comprendre les problèmes, à savoir en reconstruire les termes, et cela avec l'aide de leur professeur. C'est suffisant et c'est déjà beaucoup.

2. La preuve par la doctrine officieuse

La « problématisation » est le noyau dur de la doctrine officieuse, raison supplémentaire d'y regarder à deux fois. Ainsi, pour Françoise Raffin, qui se fait volontiers la porte parole (avec quelques autres) de la « philosoofficielle », l'« *activité de problématisation est essentielle* » car « *la démarche problématique apparaît comme le centre unificateur de l'enseignement de la philosophie en terminale* ». La démonstration repose sur les poncifs habituels : le *Professeur-Auteur-de-son-Cours*, l'inamovible triptyque *Leçon-Dissertation-Explication*, et enfin le *Programme-de-Notions-et-d'auteurs*. F. Raffin explique que « *l'activité de problématisation confère [...] son unité au cours de philosophie de terminale* », que c'est « *une exigence radicale au cœur d'un enseignement qui, non seulement porte sur la philosophie, mais cherche à être de nature philosophique* », et qui « *s'affirme et se poursuit derrière la variété, la diversité de ce qui se fait dans une classe avec des élèves : cours ou leçon, explication de textes, étude suivie d'une œuvre, exercices philosophiques, dissertation* ». Pour elle, « *on pourrait montrer ce rôle fondamental de la démarche problématique en se référant au sens d'un programme de notions, au type de recours aux textes philosophiques, à l'épreuve de la dissertation et aux exercices qui y préparent.* » Et c'est encore « *cette place centrale de l'activité de problématisation qui explique que chaque cours est, de ce fait, une mise en œuvre singulière* » qui explique que l'on dise « *souvent que le professeur est l'auteur de son propre cours* ». Enfin, rien ne nous est épargné : la problématisation dit-elle fait « *la spécificité de la didactique en philosophie* » [c'est bien connu : on ne problématise nulle part ailleurs !] car « *une philosophie est plus une figure de la problématisation qu'une doctrine [...]* », « *c'est pourquoi l'on peut dire, conclut-elle, qu'une didactique de la philosophie est elle-même philosophique* »... paraphrase involontairement parodique de l'axiome que l'ex-Doyenne de l'Inspection Générale répétait à satiété : « *la philosophie est à la même sa propre pédagogie* » [en clair : en philo on peut se passer de pédagogie !].

Cette position fétichise la problématisation justement en la présentant comme une évidence obligatoire, sacrée, et en se dispensant d'expliquer *en quoi* elle

consiste. Du coup elle devient un mystère comme la transsubstantiation¹. La philosophie prend un tour initiatique et la réussite en philo relève de l'illumination, ou disons de la conversion lorsque le sens véritable de ce qu'on attend en philosophie se révèle enfin à l'élève.

On le voit, défendre la « problématisation » (au moins ainsi comprise) est loin d'être neutre. C'est soutenir « *le centre unificateur* » de la « philosofficielle »², reconduire sa puissante mythologie et surtout défendre une conception anti-démocratique de la classe de philosophie.

2^{EME} POINT DE VUE

L'implication personnelle des élèves, condition de la problématisation

« Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un, simplement parce qu'on lui accole l'étiquette problème, ou parce que c'est une chose difficile ou rébarbative. »

« Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme étant sa difficulté à lui, comme un obstacle né au cours de son expérience, et qu'il s'agit de surmonter. »

JOHN DEWEY

Faire vivre les problèmes

La question de l'implication des élèves se joue au *commencement* de la problématisation, lors de *l'amorce initiale*. Si on apporte aux élèves des problèmes *pré-constitués*, sans se soucier vraiment de ce qui les intéresse, de ce qui *leur* parle, de ce qui fait *sens* pour eux, ils resteront extérieurs au savoir philosophique, faute d'une implication subjective suffisante. Bien des élèves n'y arrivent pas en philo parce que les questionnements standards de la philosophie scolaire ne leur parlent pas : ils ne perçoivent pas les enjeux et décrochent.

¹ Du même coup aussi, les farouches contempteurs de la problématisation ont la partie un peu facile, car après tout ils peuvent plus ou moins être d'accord avec les « problématisants » qui parlent ensuite (cf. articles suivants), si on admet qu'il n'est en effet pas question de faire *inventer* le problème, mais de le faire *découvrir*.

² L'expression est de Jacques Bouveresse : « Il y a (...) toute une catégorie de gens qui se considèrent comme préposés plus ou moins officiellement à la défense de l'intégrité de la philosophie. ... on pourrait appeler « philosofficiels » ou même peut-être « philosofficiers » ces gens qui se considèrent comme des administrateurs désignés et des défenseurs patentés de la vraie philosophie ». (J. Bouveresse, *Le philosophe et le réel*, entretiens avec Jean-Jacques Rosat, éd. Hachette Littérature, p. 241).

Il n'y aura appropriation d'un problème que si les élèves *se sentent concernés* par ce problème, que s'ils *l'habitent*, sont capables de le vivre (intellectuellement) comme étant aussi *leur* problème. D'où la nécessité, sur un plan *didactique* de partir de la parole des élèves, de les faire s'interroger sur leurs affirmations, de leur apprendre à questionner leurs positions réciproques. L'idée est de s'appuyer, autant que faire se peut sur l'expérience des élèves pour aller vers une élaboration philosophique de cette expérience.

Les problèmes réels sont d'abord ceux de la vie réelle

Le danger d'une conception de l'enseignement de philosophie revendiquant un travail sur les problèmes philosophiques tels qu'ils ont été formulés et transmis par la tradition philosophique est d'occulter la dimension psycho-pédagogique de *l'intérêt* et du *sens*. On retrouve ici un conflit assez classique entre deux principes mis en lumière par Meirieu : le principe de *formalisation* des apprentissages, partant du souci didactique de la transmission du savoir et de la culture, aboutit à la mise en *forme scolaire* des savoirs (découpage rationnel, progressif, systématique, etc.) ; mais il ne suffit pas de donner une forme scolaire aux savoirs pour que l'élève apprenne, il faut encore l'intéresser, lui faire comprendre l'enjeu de ce qu'il va apprendre, il faut qu'il perçoive et comprenne *le sens* (finalité) de ce qu'on lui demande d'étudier ; c'est ce que Meirieu appelle le principe de *finalisation* des apprentissages, davantage centré sur le sujet qui doit (re-)construire ces savoirs, et pas seulement les recevoir. C'est pourquoi on n'hésitera pas à dire qu'*il faut que les problèmes parlent aux élèves* et qu'ils leur parlent, d'une certaine manière *de leur vie*. Et que pour que les élèves s'en aperçoivent, il faut partir de leur expérience, de leur « vécu » (si l'expression n'est pas trop galvaudée). Et comprendre qu'on peut le faire sans enfermer pour autant la philosophie dans les seules questions existencialo-pratiques...

Un débat récurrent : continuité ou rupture avec le sens commun ?

Ce qui s'oppose bien souvent aux démarches partant de l'expérience des élèves (et souvent de l'expérience tout court... celle du monde réel), c'est ce qu'on pourrait appeler une option pédagogique d'inspiration bachelardienne : l'opinion serait synonyme d'impuissance à problématiser, de faux problèmes, etc. A quoi, on opposera ici l'option inspirée par Dewey et reposant sur la conviction contraire, à savoir que l'opinion (y compris des élèves) est porteuse d'un bon sens capable de problématiser pourvu qu'on l'écoute et qu'on se donne les moyens didactiques et pédagogiques d'en faire bon usage. C'est à cette condition que l'exigence d'*authenticité* prend son sens : comment atteindre à cette authenticité de la réflexion si celle-ci porte sur quelque chose de complètement indifférent et extérieur aux préoccupations du sujet ?

3^{EME} POINT DE VUE

Apprendre à problématiser ou apprendre de la philosophie : une querelle de mots ?

On a parfois présenté la « problématisation comme reposant sur un mystérieux « sens du problème » que l'on acquiert de deux façons : - par l'*imprégnation*, en contemplant la Pensée en acte du Professeur-auteur-de-son-cours qui « *n'a qu'à paraître pour faire penser* » (Muglioni) ; - et par l'*imitation*, en refaisant le Geste Professoral mais en petit, dans sa dissertation d'élève-auteur-de-sa-pensée. C'est le degré zéro de l'enseignement et de la pédagogie. Faut-il vraiment en discuter ?

On peut aussi moquer la prétention à faire des élèves... de véritables *philosophes*. On objectera que l'effort de penser dont est capable une jeune esprit (et même un enseignant) est incommensurable avec celui qu'on trouve chez les grands philosophes qui peuvent, *eux* et eux seuls, construire des problèmes et tenter d'y répondre par une élaboration philosophique.

On demandera alors l'abandon pur et simple de la problématisation et on se dira : contentons-nous d'enseigner les grandes questions et les grandes manières d'y répondre.

Mais cette présentation du débat en épuise-t-elle les termes ? Rien n'est moins certain : d'une part elle risque de reconduire toute une série de fausses oppositions entre la pensée et le savoir, entre apprendre à philosopher (« problématiser ») et apprendre *de* la philosophie (acquérir une culture philosophique) ; d'autre part la problématisation n'est pas un bloc et il faudrait sortir de la logique du tout ou rien : ou « philosophe » tel Platon, ou simple imitateur. Commençons par là.

1. Les degrés de problématisation.

On peut au moins en distinguer deux :

- la problématisation comme *invention* de problèmes et plutôt comme invention d'une certaine manière de les (re-)formuler et d'y apporter une solution originale, par construction de nouveaux concepts, de nouvelles thèses, de nouvelles argumentations. Pourquoi ne pas reconnaître, en effet, que ce degré de problématisation en philosophie (comme en science d'ailleurs) n'est atteint que par les philosophes (ou les savants) reconnus comme tels ? On saura, par exemple, gré à Kant de nous avoir légué une certaine problématisation du Devoir moral et les outils intellectuels qui permettent de le penser : la distinction entre impératifs *hypothétiques* et *catégoriques*, entre *conseils* de la prudence et *devoirs* moraux, entre action *légale* et action *morale*, etc.

- la problématisation comme acte consistant à savoir *reconstruire* un problème

Ce serait le niveau de compétence du professeur et celui visé par l'élève. Ainsi on n'attendra pas des élèves qu'ils réinventent effectivement le concept d'*impératif catégorique* ou de *contrat social* et l'élaboration théorique que chacun d'eux suppose. En revanche, on pourra s'attendre - et c'est ce qu'on appellera alors « problématiser », à ce qu'ils sachent en reconstruire la nécessité rationnelle à l'œuvre dans ce concept : c'est-à-dire soient capables de refaire le trajet entre les thèses (le *savoir* philosophique : la thèse contractualiste par exemple) et les problèmes (quel peut être le fondement *légitime* de l'autorité politique ?), mais aussi être capable de remonter du problème à ses conditions de possibilité (quelle anthropologie nouvelle rend possible la formulation du problème politique dans ces termes inédits ? La vision de l'homme et du monde a changé... Mais aussi : comment *unir* sans *contraindre* ? Comment *obliger* sans *asservir* ? etc.).

Il faut donc distinguer le contexte de découverte ou d'*invention* (Locke ou Rousseau et l'invention du schème contractualiste), du contexte d'*apprentissage* (les élèves qui ont à apprendre-comprendre la problématique contractualiste). La problématisation en classe de philo désignera ce mouvement qui permet de passer d'une affirmation (« *la démocratie exige que l'autorité soit consentie* ») à la question (« *quelle autorité politique ?* ») et de la question au problème (l'ensemble des thèses et des contraintes). L'enjeu de cette démarche problématisante est aussi, on le voit, de faire comprendre la question qui *donne sens* aux *connaissances* (le savoir élaboré par les philosophes).

2° Un exemple : « *Un homme commet un crime. Est-il coupable ?* »

Entendre la question en un sens philosophique (et non au sens factuel du *est-ce bien lui qui s'est rendu coupable de ce crime ?*), c'est comme être capable au-delà des *opinions* sur le sujet, de remonter à leurs conditions de *pensabilité*. C'est-à-dire - d'un côté, reconstituer *ce qui sous-tend logiquement* « les discours d'excuse » par exemple, à savoir un schème *déterministe* qui insère toute action humaine dans une série de causes, qui postule que les actions humaines sont susceptibles du même type d'explication que les phénomènes naturels, ce qui implique à son tour un certain nombre de thèses sur l'homme, le réel, la nature dont dépend une certaine conception de la liberté et de la morale ; - et d'un autre côté, de reconstituer ce qui sous-tend *logiquement* les « discours de condamnation », à savoir un schème du type *libre-arbitre* qui permet, quelles que soient les causes d'une action, d'en imputer la responsabilité (métaphysique et morale, sinon juridique) à l'homme ; et là encore il faudra bien reconstituer l'ensemble des « bonnes raisons » sous-jacentes (en examiner aussi les présupposés et conséquences). On peut même envisager, à un degré supérieur, un refus de la position du problème sous la forme de l'opposition liberté / déterminisme - mais cela suppose déjà d'en avoir identifié les termes.

Problématiser, c'est dans un contexte d'apprentissage, rencontrer le savoir *non comme réponse mais comme outil* pour élucider (parfois résoudre) certaines questions. Bref, la culture philosophique ne sert pas « à connaître des réponses » (comme voudraient le faire croire ceux qui récuse toute transmission) mais à comprendre les conditions de possibilité des différentes thèses, leurs implications, conséquences et enjeux. Et pour l'élève, problématiser consistera à savoir reconstruire et exposer « *les bonnes raisons* » de *ne pas croire* qu'il y a *une* seule réponse rationnellement possible, à savoir retrouver *les* questions auxquelles conduit inévitablement la question.

3° Problématisation et savoir

On le voit la démarche de problématisation n'est certainement pas à abandonner car elle engage une certaine *forme de rapport au savoir*, rapport qui est en jeu dans la démocratisation de l'école. Certains élèves sont en échec parce qu'ils restent dans un rapport externe et dogmatique au savoir : sa nécessité rationnelle n'est pas comprise. Une certaine façon d'enseigner n'est pas étrangère à cette façon dont les élèves se rapportent au savoir : notamment la traditionnelle leçon. Le savoir compris, et donc vraiment appris, c'est le savoir dont la nécessité est comprise ; et la nécessité comprise c'est la condition de possibilité d'un rapport critique et non dogmatique au savoir.

Il ne faut pas poser les choses de manière dichotomique : il n'y a pas d'un côté des connaissances (la culture philosophique élémentaire) et de l'autre la problématisation. Il n'y a pas *d'abord* les connaissances et *ensuite* problématiser. Réciproquement : il n'y a pas de "problématiser *d'abord*... puis, *ensuite* (mais quand?!), les connaissances"... Pour « apprendre des connaissances » - se les approprier réellement, il faut problématiser : apprendre et connaître, c'est problématiser. Le savoir est élément de problématisation.

On récusera ainsi les faux dilemmes habituels : inventer un problème OU réciter une leçon ? ; la discussion OU les connaissances ? la pensée OU l'histoire de la philosophie ? le réel ou la pensée ? l'expérience OU le savoir ?

Serge Cospérec

Et pour poursuivre la réflexion...

Un texte de Karl Popper

Nous partons, je viens de le dire, d'un problème, d'une difficulté. Elle peut être pratique ou théorique. Quand nous rencontrons un problème, il est évident que, quel qu'il soit, nous ne pouvons pas en savoir grand chose. Au mieux, nous n'avons qu'une vague idée de ce en quoi il consiste réellement. Comment alors pouvons-nous élaborer une solution adéquate ? A l'évidence, nous en sommes incapables. Nous devons tout d'abord acquérir une connaissance plus familière du problème. Mais comment ?

Ma réponse est très simple : en élaborant une solution inadéquate et *en la critiquant*. C'est seulement de cette manière que nous serons en mesure de parvenir à comprendre le problème. Car comprendre un problème, cela veut dire comprendre ses difficultés ; et comprendre ses difficultés, cela veut dire comprendre pourquoi il n'est pas facile à résoudre - pourquoi les solutions les plus évidentes ne marchent pas. Nous devons donc élaborer ces solutions les plus évidentes ; nous devons les critiquer afin de découvrir *pourquoi* elles ne marchent pas. De cette manière nous ferons connaissance avec le problème et nous pourrons passer de solutions mauvaises à de meilleures - pourvu que nous ayons la capacité créatrice d'élaborer des hypothèses neuves, et des hypothèses de plus en plus neuves.

C'est, je pense, ce qu'on entend par « travailler sur un problème ». Et si nous avons travaillé sur un problème assez longtemps et assez intensivement, nous commencerons à le connaître, à le comprendre, en ce sens que nous saurons quel genre de supposition, de conjecture, ou d'hypothèse ne fera pas du tout l'affaire, tout simplement parce que le nœud du problème lui échappe ; et que nous saurons à quel genre d'exigences toute tentative de solution sérieuse devrait satisfaire. Autrement dit, nous commençons à voir les ramifications du problème, ses sous-problèmes et ses connexions avec d'autres problèmes. »

**Karl Popper, in *La Connaissance objective*,
Champs Flammarion pp. 390-391**

Traduction intégrale de l'anglais et préfacé par Jean-Jacques Rosat

Un texte de Jacques Bouveresse

Je considère, comme Wittgenstein, que ce qui fait la spécificité d'un problème philosophique est justement le fait qu'il ne peut être résolu que philosophiquement. Wittgenstein ne partage pas l'idée très répandue que le progrès des sciences a dépossédé progressivement la philosophie de certaines de ses possessions et d'un bon nombre de ses problèmes. Il est un des rares philosophes d'aujourd'hui à avoir pensé que la science n'a rien pu enlever à la philosophie de ce qui lui appartenait réellement. Si l'évolution des sciences a permis de résoudre une question qui semblait typiquement philosophique, c'est qu'elle ne l'était pas vraiment. Sur le fond, je pense qu'il a raison.

Mais, bien entendu, on peut ne pas être complètement d'accord avec lui sur la question qui demeure : celle de savoir ce qui constitue au juste la spécificité des problèmes philosophiques. Il pense que ce sont des problèmes conceptuels, et non pas empiriques, qui ne peuvent être résolus que par l'analyse des expressions linguistiques que nous utilisons. Il se peut qu'il ait tendance à sous-estimer la contribution que les progrès de la connaissance empirique sont susceptibles d'apporter à leur solution et le degré auquel des progrès de cette sorte peuvent être nécessaires pour aboutir à une solution.

Mais, même s'il est vrai qu'un progrès réalisé dans les sciences peut être nécessaire pour la résolution d'un problème philosophique, je ne crois pas qu'il puisse jamais constituer une condition suffisante pour cela. Cela reste vrai, à mes yeux, même pour les progrès remarquables et impressionnants qui ont été réalisés dans les sciences cognitives. Quand on travaille, comme je le fais depuis un certain temps, sur la philosophie de la perception, on ne peut sûrement pas nier que les résultats qui ont été obtenus, dans ce domaine, par les sciences cognitives soient pertinents pour la discussion des problèmes qui se posent. Mais en même temps on a l'impression que tous les problèmes philosophiques fondamentaux sont restés à peu de chose près les mêmes et ne sont pas tellement plus près d'être résolus.(...)

Mais je reconnais volontiers que la position que j'essaie de tenir est difficile. D'un côté, je reproche aux philosophes de n'avoir pas une considération suffisante pour la connaissance objective en général et pour les progrès considérables qui ont été réalisés et continuent à être réalisés dans le domaine de la connaissance objective (au risque de passer pour " positiviste ", je dirais que le plus petit d'entre eux reste, à mes yeux, plus impressionnant et plus important qu'une montagne de spéculation philosophique grandiloquente et hasardeuse) ; de l'autre, je reste convaincu que les progrès de la connaissance objective ne suffiront jamais à résoudre les problèmes philosophiques que nous nous posons et que, je l'espère, nous continuerons à nous poser.

Jacques Bouveresse.

Extrait d'un article inédit paru sur le site du journal *l'Humanité*
le 16 janvier 2004.