

- III -

Les différents modèles théoriques de la problématisation en philosophie (Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer).

Michel Fabre

Université de Nantes, Sciences de l'éducation

Le titre de ma conférence est un peu ambigu. En effet, il peut s'entendre de deux façons :

a) expliciter les diverses philosophies du problème (Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer) et donc les diverses conceptions que se font ces philosophes de la problématisation ;

b) expliciter les diverses conceptions que se font ces auteurs de la problématisation philosophique ou de la problématisation en philosophie.

Évidemment, je ne vais pas choisir entre ces deux conceptions car elles m'apparaissent trop liées. Je suis en train d'écrire un livre sur les philosophies du problème, livre qui s'intitulera : *Les Philosophies du problème : questionner, chercher, apprendre*. Dans cet ouvrage j'essaye de faire une synthèse des thèses communes à quatre philosophies du problème (Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer) et de leurs divergences. En même temps, je vois bien que chacun de ces auteurs développe une conception particulière de la problématisation spécifiquement philosophique par rapport à la problématisation en sciences par exemple. D'où les deux points de mon intervention :

a) Une synthèse sur les différents modèles de problématisation en général : ce qui leur est commun, leurs points de divergence.

b) Une comparaison de ces différentes approches sur le cas de la problématisation spécifiquement philosophique.

Quels sont - pour moi - les enjeux de ces études épistémologiques sur la problématisation ? Il y a des enjeux circonstanciels. En effet, une injonction à problématiser parcourt actuellement la formation et l'éducation. Et cela génère effectivement des effets de mode, et beaucoup de confusion. Or la tâche du philosophe de service, en sciences de l'éducation est sans doute de tracer quelques repères. Mais derrière tout cela il y a la question de fond que posait Dewey : dans quelles mesure apprendre a-t-il quelque chose à voir avec penser ?

Comment doit on envisager le rapport « savoir apprentissage et problème ». C'est ce rapport que nous travaillons dans notre équipe de recherche, au CREN¹.

I. Ce que les quatre mousquetaires ont à nous dire sur la problématisation ?

Les points d'ancrage des quatre mousquetaires sont différents. John Dewey s'intéresse à l'enquête, en entendant par là un processus général de problématisation englobant les recherches de la vie quotidienne, celle des métiers et celles de la sciences. Gaston Bachelard s'intéresse à la problématisation scientifique comme dialectique de théorisation et d'expérimentation. Gilles Deleuze construit une philosophie générale du problème mais à partir de trois points d'ancrage : les mathématiques, la philosophie et l'art (la peinture de Francis Bacon sans parler de ses travaux sur le cinéma). Enfin Michel Meyer, bien qu'ayant commencé à réfléchir sur les sciences, travaille de manière privilégiée à partir de la rhétorique.

Pour prendre les concepts de Deleuze, comme méta catégories, les plans d'immanence, les intuitions fondamentales ou encore les images que se font ces philosophes de la pensée sont différents. Pour Dewey, la pensée est expérience adaptative. Pour Bachelard, elle est surveillance intellectuelle de soi. Deleuze reprend l'idée de Bergson et de Nietzsche d'une critique générale de la représentation. Ce qui structure la pensée de Meyer, c'est la différence problématologique : le niveau des problèmes en tant que différent de celui des solutions. Sans doute aussi leurs personnages conceptuels sont-ils différents. Chez Dewey, on voit apparaître le personnage de l'Enquêteur (Sherlock Holmes ou Rouletabille) ; chez Bachelard, ceux du maître et de l'élève comme instances de contrôle de la pensée ; chez Deleuze, c'est l'intempestif, celui qui récuse les manières habituelles de poser les problèmes; chez Meyer enfin, le questionneur. Par suite leurs conceptualisations seront différentes. On y reviendra.

Tous ces philosophes ont cependant en commun une définition de la pensée comme questionnement, recherche, apprentissage. Et ils combattent les mêmes modèles philosophiques : la théorie de la réminiscence du *Ménon*, la logique et la dialectique aristotélicienne, les *Règles* cartésiennes *pour la direction de l'esprit* en tant qu'épistémologie de la résolution de problèmes et non de la problématisation. Je vais tenter de donner une idée de leurs positions communes en 4 points.

¹ CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes : <http://www.cren-nantes.net/>

Le dilemme de Ménon

Les quatre mousquetaires de la problématisation veulent trancher le dilemme de Ménon. « Il n'est pas possible à l'homme de chercher ni ce qu'il sait, ni ce qu'il ne sait pas ? Il ne saurait chercher ce qu'il sait, puisqu'il le sait, et qu'en ce cas, il n'a pas besoin de le chercher, ni ce qu'il ne sait pas par la raison qu'il ne sait même pas ce qu'il doit chercher » (*Ménon* 80c-81a). Dans la formulation abrupte de Socrate, l'idée de recherche se voit totalement disqualifiée : la recherche est soit inutile soit impossible. Dans la suite du dialogue, le dilemme sera bien tranché mais seulement par une théorie de la réminiscence. Mais si savoir c'est se souvenir, qu'en est-il du questionnement ? La réminiscence peut-elle concevoir le questionnement autrement que comme un simple déclencheur du souvenir ?

Chacun de nos philosophes a sa manière bien à lui de trancher le dilemme. Pour Dewey, l'expérience nous installe dans une sorte de clair-obscur entre savoir et non savoir. Le problème, c'est quand précisément il n'y a ni savoir absolu ni ignorance absolue : quand nous pouvons inférer l'inconnu du déjà connu. Pour Bachelard, comme d'ailleurs pour Dewey : l'idée n'est pas réminiscence mais programme d'expérience. Et la théorie permet en quelque sorte d'anticiper les résultats de l'expérience en prenant d'ailleurs le risque d'être déçu. Pour Deleuze, si Platon a raison de penser l'étonnement comme ce qui meut la pensée, la théorie de la réminiscence s'érige en paradigme de la pensée dogmatique dans la mesure où elle voue la pensée à redécouvrir le déjà là. Alors que la pensée est fondamentalement, invention.

Mais c'est Meyer qui se débat le plus avec le paradoxe de Ménon. Pour lui, Platon confond deux types de savoirs : le savoir des questions et le savoir des réponses. Retournons au texte : « Et comment t'y prendras-tu Socrate - demande Ménon - pour chercher une chose dont tu ne connais pas du tout ce qu'elle est ? Parmi les choses que tu ignores, laquelle te proposes-tu de rechercher ? ». Pour Meyer, Ménon pas plus que Socrate ne savent ce qu'est la vertu. Ils n'ont pas la réponse. Mais ils savent bien qu'ils cherchent l'essence de la vertu et non celle du rond ou du carré. « A supposer même que par une chance extraordinaire, tu tombes sur elle, comment sauras-tu que c'est elle, puisque tu ne l'as jamais connue ? poursuit Ménon ». Socrate ne connaît pas la réponse mais il sait déjà beaucoup de choses sur la réponse : il a déjà une idée sur la forme de la réponse : ce ne doit pas être un exemple mais une essence. Autrement dit, la recherche est possible car il y a un savoir des questions et des problèmes complètement différent d'un savoir des réponses. Ce savoir questionner anticipe, non pas le contenu de la réponse mais sa forme. Pour que la réponse soit une bonne réponse, il faut en effet qu'elle contienne les présupposés de la question. Si je demande « Quel est le fils de César ? » Je ne connais pas la réponse mais je m'attends à ce que cette réponse me parle d'un individu masculin et plus jeune que César ! Si dans un énoncé d'arithmétique on me demande de chercher « combien Anatole et Vincent ont-ils de billes, en tout ? », je sais que je dois chercher une somme même si je n'ai pas encore le

résultat. De même, quant le physicien expérimentateur décide de tenter telle ou telle expérience, il ne se jette pas dans l'inconnu car le théoricien a anticipé les possibles.

Pour que la recherche soit possible, il faut donc deux conditions : a) que l'on ne soit pas dans l'ignorance absolue; b) que l'on puisse anticiper la forme de la solution si non sur son contenu.

Une logique de la recherche

Trancher le dilemme de Ménon exige de définir une logique de la recherche : théorie de l'enquête chez Dewey, épistémologie de l'invention chez Bachelard, logique du sens chez Deleuze, problématologie chez Meyer.

On sait comment Dewey réforme la logique classique dans le cadre d'une théorie de l'enquête. Le jugement y devient la conclusion d'un processus de problématisation. Les propositions ne font que préparer ce jugement final. Elles ne sont pas susceptibles de vérité ou de fausseté : scandale pour les logiciens ! Ce sont bien des pro-propositions (des hypothèses à examiner). Dans le jugement, le sujet ne renvoie plus à une substance mais à *ce dont il est question* dans l'enquête. Et le prédicat ne renvoie plus à un attribut mais à *ce qui fait question*. Dire « Pierre est un assassin, c'est donc déterminer progressivement un sujet. C'est de Pierre et non de Paul ou de Jean qu'il s'agit. Et assigner un prédicat, c'est qualifier l'acte de Pierre qui a d'abord été témoin privilégié, suspect, meurtrier et finalement assassin. On voit que la copule « est » désigne l'ensemble des opérations de l'enquête. C'est - dit Dewey, un « vrai verbe ». Il y a donc une réinterprétation radicale de la logique aristotélicienne qui devient alors une logique du questionnement.

Meyer poursuivra l'œuvre de Dewey en la radicalisant. Il édifiera une conception pragmatique de la signification contre le propositionnalisme de Frege et de Russel. En déstabilisant le privilège de la référence il fera du sens une relation problème solution. Le sens de « Il est 5 heures », n'est pas du tout épuisé par un renvoi aux concepts « 5 » ou « heures ». Il n'est pas du tout épuisé non plus par la référence : est-il vrai qu'il est 5 heures ? Selon les contextes, cette phrase peut signifier « j'ai un train à prendre, je m'ennuie, c'est l'heure du thé... ». On ne peut comprendre une expression tant qu'on ne sait pas à quel problème elle répond. On voit ici que la notion de problème est étroitement liée à celle de contexte. Il y a là un *pragmatic turn* : au sens du pragmatisme et de la pragmatique.

Deleuze tentera lui aussi de construire une logique du sens. Prenons l'exemple d'une controverse scientifique comme « la mémoire de l'eau ». Partons de la thèse de Benveniste : « les effets de l'homéopathie s'expliquent par la mémoire de l'eau ». La controverse questionne la signification (la mémoire de l'eau est-elle un concept physique ?) ; elle questionne la référence (les expériences de Benveniste sont elles bien menées ?) ; elle questionne la manifestation (qui est Benveniste pour soutenir une telle proposition ? Est-ce un scientifique honnête ?) Pour Deleuze, on ne peut penser l'examen (ou la problématisation d'une

question) que dans une logique du sens. Car précisément examiner, c'est mettre entre parenthèses les trois dimensions de la proposition : la signification, la référence et la manifestation. On obtient alors un résidu qui est le sens. « Mémoire de l'eau » est le sens ou l'exprimé d'un problème. A partir de ce résidu, il faut tenter de reconstruire une signification, une référence et une dimension de manifestation. Ici cela échoue parce que l'idée de « mémoire de l'eau » ne peut s'intégrer aux concepts physiques ; parce que les expériences de Benveniste ne peuvent être reproduites et qu'on se met à douter de son honnêteté. La « mémoire de l'eau » désigne donc - pour la physique actuelle - un faux problème. On comprend du même coup en quoi une logique du sens diffère d'une logique classique de la vérité. Deleuze ne congédie pas l'idée de la vérité mais il la place au niveau des problèmes et non à celui des solutions. Le fait que les expériences de Benveniste soient « fausses » renvoie alors au fait qu'elles tentent de résoudre un faux problème. La question de vrai ou de faux problème devient alors centrale.

Apparemment, Bachelard ne s'intéresse guère à la logique. Mais en réalité, il la trouve inadéquate à la pensée scientifique. Pour deux raisons. D'abord parce que le nouvel esprit scientifique met à mal l'ontologie sous-tendue par la logique aristotélicienne. Ensuite parce que la logique, même formelle, ne rend pas compte du dynamisme scientifique. Autrement dit, sa position est peut-être encore plus radicale. Il ne s'agit même pas de reconstruire une nouvelle logique pour la recherche scientifique. La science n'est pas une affaire de logique mais plutôt d'épistémologie et encore d'épistémologies régionales.

Donc les quatre mousquetaires de la problématisation prennent tous leurs distances d'avec la logique, aussi bien celle d'Aristote que celle de Frege. Pour quatre raisons fondamentales : a) C'est une logique du savoir déjà là et non de la recherche (ce que Descartes reprochait déjà au syllogisme aristotélicien) ; b) c'est une logique des réponses qui oublie le questionnement ; c) c'est une logique des propositions qui renvoie à une ontologie dépassée (chez Aristote, c'est un univers de substance et d'accidents), d) et de toute façon, que ce soit pour la logique aristotélicienne ou pour la logique formelle de Frege, la logique privilégie la référence et manque une théorie du sens.

Autrement dit, à partir de Platon et d'Aristote, la logique définit le mode du répondre et oublie le questionnement. Elle situe l'image de la pensée du côté du savoir et non de l'apprendre. Et quand elle paraît s'occuper du questionnement (comme dans les *Topiques*) elle dénature ce questionnement car elle ne peut pas sortir de la proposition. Pour Aristote, le problème n'est qu'une proposition terminée par un point d'interrogation. Or - pour tous nos philosophes- le problème est d'ordre anté-propositionnel. Et toute la question est bien de savoir comment générer les propositions à partir des problèmes. L'enquête chez Dewey, « l'atome de communion rationnelle » chez Bachelard, les modèles génétiques du calcul différentiel et intégral chez Deleuze, les argumentations problématologiques ou apocritiques chez Meyer, tendent de répondre à cette question.

Le processus de problématisation.

Au-delà des différences quant aux modèles de problématisation (sciences expérimentales, mathématiques, rhétorique) nos philosophes s'accordent sur cinq caractéristiques de la problématisation :

a) il s'agit d'un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes. Pour tous, les problèmes ne se posent pas tout seul, selon l'expression de Bachelard. C'est pourquoi ils s'opposent aux *Règles pour la direction de l'esprit* qui définissent une épistémologie de la résolution de problèmes dans la mesure où Descartes s'arrête à la règle XXI et n'aborde pas les questions imparfaites. Or précisément ce sont les questions imparfaites qui intéressent nos philosophes. Pour eux l'énoncé du problème n'est pas un point de départ, c'est un point d'arrivée. Quand Descartes demande « quelle est la nature du son » (Règle XIII) il propose déjà un dispositif de cordes et de poids tout élaboré. Donc le problème est déjà construit et énoncé. La question que poseraient nos philosophes est plutôt celle-ci : comment faire de la physique avec de la musique ? Ce qui est construire le problème physique du son à partir de la perception des sons. Problématiser c'est donc partir d'une énigme, d'un échec, d'une controverse et construire ces problèmes pour pouvoir les résoudre.

b) Il s'agit d'une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est à dire de l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner. Ce qui veut dire trois choses : a) s'il n'y a pas de points d'appui, il n'y a pas de questionnement possible ; b) ces point d'appui ne sont pas des certitudes absolues mais des échafaudages provisoires ; c) ces échafaudages seront peut-être remis en question plus tard dans une prochaine problématisation, mais pour le moment ils fonctionnent comme des présupposés, comme des boîtes noires. Il n'y a de questionnement possible que si tout n'est pas mis en question. Les quatre mousquetaires seraient d'accord avec les métaphores de Wittgenstein dans *De la certitude*. Pour que la porte de la problématisation s'ouvre, il faut qu'elle possède des gonds.

c) Il s'agit d'une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories. Je n'y reviens pas, mais c'est particulièrement souligné dans *Logique, théorie de l'enquête* de Dewey et dans *le Rationalisme appliqué* de Bachelard.

d) Il s'agit d'une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques...) ces normes étant elles-mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à construire. Ces normes servent à définir les conditions du problème et à anticiper les formes que doivent avoir les solutions. Par exemple, Umberto Eco, dans *Le Nom de la rose*, met en scène trois enquêtes : celle de l'inquisition

fondée sur une logique de l'extorsion d'aveux ; celle du mysticisme, fondé sur la lecture de l'Apocalypse ; et celle de Guillaume de Baskerville, fondée sur les indices et les preuves matérielles. Trois systèmes différents de normes, de régulations de l'enquête. Ce qui signifie que les conditions par lesquelles les imputations et les qualifications vont pouvoir s'opérer vont différer fondamentalement. J'insiste sur cette idée que la problématisation est un processus normé. C'est sans doute Bachelard qui y insiste le plus avec l'idée de « surveillance intellectuelle de soi ». Naturellement, il y a un feuilletage des normes. Quand le savoir est en défaut, on monte d'un degré dans le contrôle du processus. Ainsi, le médecin peut a) diagnostiquer par routine (il y a une épidémie de grippe et le malade en présente une forme banale) ; b) voir son savoir médical définir les conditions du problème de diagnostic : c'est une grippe un peu bizarre associée à d'autres maladies. Mais le médecin a déjà rencontré des cas semblables ; c) voir son savoir médical en défaut : c'est une maladie nouvelle, inconnue de lui (ou inconnue tout court), dans ce cas les normes de la problématisation monteront d'un cran vers un savoir biologique et même vers les normes de l'enquête scientifique. On voit que le processus de problématisation est contrôlé par les connaissances (ce sont des règles du type *Si tel et tel symptôme Alors telle maladie*). Mais on voit également que, pour qu'il y ait problématisation et non simple routine, il faut que tel ou tel niveau de contrôle soit en défaut : celui qui problématise doit donc découvrir ou inventer certaines conditions manquantes. Bachelard montre bien cette nécessité dans ce qu'il appelle la théorie exponentielle des niveaux de surveillance de soi (Voir *le Rationalisme appliqué*, chap.IV).

e) Il s'agit enfin d'une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir. Bachelard situait la problématisation entre la pensée plate (unidimensionnelle), celle des inventaires, des états des lieux et des revues de questions, et la pensée à trois dimensions prétendant reproduire le réel (les modèles réduits, la carte que l'on voudrait aussi grande que le territoire). La pensée - disait-il - se situe entre le souvenir et la possession. La pensée est à deux dimensions. Pour lui, le paradigme d'une pensée schématisante et donc nécessairement réductrice était donné par les coordonnées cartésiennes et les lignes et les colonnes du tableau de Mendeleïev.

Ces caractéristiques permettent déjà d'écarter quelques caricatures. On ne saurait réduire la problématisation à la résolution de problèmes posés ou construits par d'autres ni opérer un « court circuit » entre position et solution du problème, lequel « scotomiserait » la dimension, essentielle, de construction. Mais, inversement, on ne saurait l'assimiler à n'importe quelle démarche de questionnement brouillonne ou abyssale qui ne pourrait déboucher sur une véritable construction du problème. Il ne suffit pas de (se) poser des questions pour problématiser, encore faut-il que ces questions se nouent ensemble et que l'on ait le bonheur de trouver un levier et des points d'appui pour les traiter. On

voit bien également qu'il y a une foule de problèmes qui nous écrasent, comme disait Dewey, c'est à dire qui ne nous laissent aucune prise : on peut bien « avoir des problèmes » sans pour autant pouvoir problématiser la situation qui risque de demeurer aporétique. D'autre part, la problématisation doit pouvoir se distinguer aussi bien d'un simple constat de « faits » (le traditionnel « états des lieux »...) que d'un catalogue d'idées ou d'une plate « revue de questions ». Elle doit instaurer un dialogue entre la construction des faits et l'invention de pistes, d'hypothèses ou de théories. Dans cette dialectique s'opère une « surveillance intellectuelle de soi, un dédoublement de pensée, ce qui implique que le processus obéisse à des normes qui fournissent également les critères auxquelles doivent obéir les solutions possibles. Ces normes peuvent être pré-définies (dans un type problème déjà rencontré par le sujet) ou à découvrir et à inventer (dans un type de problème nouveau). Elles peuvent recevoir des degrés d'explicitation divers : fonctionner comme règles d'action ou se voir thématiques en tant que telles. Ce qui est certain, c'est que faute de telles normes, le processus ne peut fonder ces solutions et fonctionne pour ainsi dire en aveugle ou au hasard. Enfin la problématisation est liée à une pensée schématisante qui ne craint pas d'appauvrir méthodologiquement le réel, qui renonce à en produire une image fidèle et complète mais tente plutôt de construire des outils pour la comprendre et la transformer. Tout ceux qui ont effectué et dirigé des recherches savent bien la nécessité et les difficultés de ce « travail de deuil.

Quatre points de controverse

Je voudrais m'attarder à présent sur les points de divergences qui définissent pour ainsi dire les problèmes de la philosophie des problèmes, susceptibles d'alimenter des controverses entre nos quatre mousquetaires.

1) Le premier point concerne la question de la **continuité ou de la rupture**. Autrement dit, la problématisation est-elle une démarche commune au sens commun et aux activités dérivées (science, art, philosophie) ou est-elle au contraire un genre second ? Dans un cas on interprète l'opinion comme porteuse d'un bon sens capable de problématiser (Dewey), et tantôt l'opinion est synonyme d'impuissance à problématiser, de faux problèmes (Bachelard, Deleuze). Meyer pose bien une compétence générale à problématiser tout en analysant les spécificités de telle ou telle sorte de problématisation (scientifique, philosophique, rhétorique). La question est compliquée du fait qu'il y a ce que l'on dit et ce que l'on fait. Dewey dit bien que la science et la philosophie ne font qu'élaborer l'expérience, mais en philosophie, il passe son temps à dénoncer les faux problèmes qu'accumulent les dualismes.

2) Le deuxième point concerne la problématisation entre **généricité et spécificités**. Tantôt on semble postuler une compétence générale de problématisation (Dewey, Meyer) et les spécificités ne sont que des infléchissements de cette démarche. Tantôt (Bachelard) on ne reconnaît que des problématisations régionales. Ce qui signifie sans doute que problématiser en philosophie par exemple n'a rien à voir avec problématiser en science. Deleuze

suggère d'en sortir par le haut. De penser non pas transversalité ou spécificités mais plutôt *Dialectique* et *Analytique*. La *Dialectique* est l'art des problèmes comme tels qui ne sont ni physiques, ni biologiques, ni économiques... Mais construire les problèmes et les résoudre exige de descendre dans les différentes *Analytiques* (les disciplines). Par exemple il y a bien une problématique du développement durable laquelle est au-dessus de discipline. Mais construire le problème exige bien de descendre dans les disciplines ou les interdisciplines. Et à plus forte raison tenter de le résoudre.

3) Le troisième point concerne la différence entre **logique d'adaptation et logique critique**. Chez Dewey, il y a bien une épistémologie de la problématisation et non de la résolution de problème. Il n'empêche que le processus est orienté vers les solutions. Le processus est progrédiant. Il s'agit d'adaptation. Dans d'autres cas, chez d'autres philosophes (aussi bien Bachelard, Deleuze et Meyer), la problématisation est orientée vers l'examen des solutions pour en dégager des conditions. Envisager les deux processus n'est pas sans conséquences pour la pédagogie. Le plus important est-il de réussir ou de dégager les conditions de l'échec et de la réussite ? De savoir pourquoi on a réussi ou échoué ? Cela engage une réflexion sur la pédagogie des projets, des situations problèmes ou autres.

4) Le quatrième point de clivage est celui **des modes d'articulations du syntaxique, du sémantique et du pragmatique**, dans la problématisation. D'une manière générale, on a vu que la logique de la problématisation (de l'invention, de la recherche) exigeait une logique du sens, ce qui impliquait quelque chose comme un *pragmatic turn*. Ceci n'est pas sans conséquence pour penser la relation du savoir au problème. Pour Dewey qui lutte contre tous les phénomènes « d'hypostasiation », un savoir est un outil dans une enquête. Mais quel est le statut de cet outil quand il dort dans la boîte à outils, c'est-à-dire sans fonctionner ? Dewey hésite beaucoup à penser une syntaxe ou une sémantique du savoir en dehors de son usage pragmatique. Meyer me semble aussi de ce côté-là. Pour Bachelard et pour Deleuze c'est sans doute un peu différent. Je crois qu'ils essaient d'articuler trois dimensions sémantiques, syntaxiques et pragmatiques du savoir. C'est clair chez Bachelard ! Un savoir (une théorie, un concept, un résultat) a une dimension génétique : c'est en quelque sorte sa sémantique, mais sa pragmatique originaire aussi, les contextes de sa formation. Par exemple le concept de condensateur est le résultat d'une lignée génétique, il est la somme des critiques adressées à la bouteille de Leyde. Mais le savoir a aussi une dimension syntaxique puisque il n'est savoir qu'en s'incorporant à un corps de savoir : voir les inter concepts du *Rationalisme appliqué*. Enfin, « l'application » des concepts dans de nouveaux problèmes réalise aussi une nouvelle synthèse sémantico-pragmatique : le concept s'applique à de nouveaux contextes et se déforme par cette application même. Il continue sa vie.

Chez Deleuze, on trouverait quelque chose d'approchant, mais plus dans sa pratique de lecture philosophique que dans sa théorie. Deleuze lit Spinoza, Leibniz ou Kant à la manière d'Alquié (un de ces maîtres) c'est-à-dire en

cherchant quels sont les problèmes auxquels les philosophies répondent. Mais il restitue aussi l'architectonique de cette pensée sa structure syntactico-sémantique, un peu à la manière de Guérault. Bref, c'est du structuralisme génétique : la structure s'y définit comme une problématique.

En conclusion

Ces philosophies du problème relient donc intimement pensée, problématisation et invention. Elles privilégient l'apprendre sur le savoir en définissant des logiques de la recherche, logique du sens plutôt que de la vérité. Elles essaient de penser le rapport du savoir et des problèmes. Elles définissent une épistémologie de la problématisation qui prend en compte la position, la construction des problèmes et non seulement leur résolution. Les implications pédagogiques de ces philosophies sont immenses. Comment définir une (ou des) pédagogies de la problématisations? Ou encore comment les didactiques peuvent-elles prendre en charge cette problématisation? Quels changements dans le rapport au savoir des enseignants et des élèves cela implique-t-il? Quels obstacles y a-t-il à penser problématisation dans l'enseignement et l'apprentissage? Je ne dirai rien des implications éthiques et politiques qui touchent ici à la pédagogie. Mais seulement ceci : le développement durable, pédagogie de l'inculcation ou de la problématisation? Même chose pour l'éducation civique. Mais encore comment penser le rapport entre science et pédagogie? Peut-on penser les pratiques d'enseignement et/ou l'analyse des pratiques comme problématisation

II. Multiples regards sur les spécificités de la problématisation philosophique

Je vais - dans ce deuxième point - tenter d'appliquer les problématologies de mes quatre mousquetaires aux spécificités de la démarche philosophique. Il ne faut pas craindre ici l'application : car la source de l'application n'est pas extérieure à la philosophie. Mais je prends le risque du redoutable exercice « à la manière de », effectué ici de manière très libre. Prenons donc un exemple connu de tous les professeurs de philosophie, le célèbre article de Kant, pour le mensuel berlinois de 1784, *Qu'est-ce que les Lumières?* Tentons donc d'analyser le texte de Kant (du moins les 5 premiers paragraphes) comme la trace d'un processus de problématisation.

Il y a Kant qui problématise en inventant son texte. Et il y a l'élève qui problématise en s'efforçant de comprendre ce texte. Car comprendre un texte exige bien de le (re) construire.

Comprendre, problématiser

Comprendre le texte c'est ré-effectuer sa genèse à partir du problème posé. Tous nos mousquetaires seraient d'accord avec cette proposition. Le texte est une réponse qui n'a de sens que si l'on comprend quelle est la question à laquelle la réponse répond. Les thèses apparaissent alors comme les points de cristallisation des réponses. On va donc des réponses au problème et des problèmes aux réponses. J'ai remarqué qu'il était souvent plus facile d'identifier les réponses (les thèses) et de remonter ensuite au problème. Car le problème n'est pas toujours explicite dans le texte. C'est bien le cas ici. Le titre « Qu'est-ce que les Lumières ? » exprime bien le problème posé (et posé à Kant par le mensuel berlinois). Mais il ne dit rien de la façon dont Kant construit son problème, lequel pourrait s'expliciter à peu près ainsi : « comment les Lumières peuvent elles advenir et se propager sans mettre en péril les corps constitués, ce qui en retour provoquerait les pouvoirs et mettrait en péri ces mêmes Lumières ? ». Le problème de Kant est politique. Sur la droite il y a les réactionnaires de tout bord, les réactions romantiques du *Strurm und drang*, un despotisme moins éclairé que par le passé. Et sur la gauche, il y a des humeurs brouillonnet, révolutionnaires qui voudraient chambouler la société : 89 n'est pas loin.

La réponse de Kant consiste à distinguer un « usage privé de la raison » (lorsque je suis « en service » en tant que membre des pouvoirs constitués (c'est-à-dire en tant que pasteur de telle ou telle église dans le moment du sermon dominical, contribuable devant payer ses impôts, soldat en temps de guerre...); et un « usage public de la raison » par lequel le même pasteur, l'office terminé, le même contribuable ses impôts payés, le même soldat, la guerre terminée, ont le droit fondamental d'écrire ce qu'il leur semble bon d'écrire et de publier leurs écrits à destination du public cultivé d'Europe. Je laisse de côté la difficulté sémantique sur le « public » et le « privé » de Kant qui ne recoupe pas tout à fait notre public et notre privé. Comprendre ce texte comme une trace d'un processus de problématisation, c'est tenter d'effectuer la genèse des réponses kantienne à partir du problème posé. C'est retracer le cheminement de l'invention kantienne.

Faisons donc le donc « à la manière de... » en suivant les deux sous problèmes. Si les Lumières consistent non en un état mais en un processus Quel est le mécanisme du maintien en minorité ? Quel est le mécanisme de l'émancipation ?

A la manière de Dewey.

Kant enquête. Il part d'une définition des Lumières. C'est pour ainsi dire un axiome. Les Lumières ne sont pas un état (caractérisé par tel ou tel trait culturel par exemple) mais un processus d'émancipation : oser penser par soi-même. D'où l'étonnement. Comment se fait-il que tant d'hommes (« et le beau sexe tout entier ») n'osent pas penser par eux-mêmes. Ils s'en remettent à d'autres (livre, médecin, directeur de conscience). Comment expliquer ces faits ? Est-ce une question relevant de la nature ? 1^{ère} hypothèse: les mineurs ne

sont pas murs. Mais il y a des adultes mineurs. 2^{ème} hypothèse : ils n'ont pas l'usage de leur raison ? Mais on peut être adulte et sain et mineur. Donc ce n'est pas une question de nature. Est-ce une question éthique ? 3^{ème} hypothèse : la lâcheté. Certes le mineur se complaît dans sa minorité. Mais 4^{ème} hypothèse : n'y a-t-il pas aussi des phénomènes de domination ? Tout ceci aboutit à la définition de la minorité comme un mécanisme éthico-politique. La minorité c'est le maintien en tutelle avec la complicité du tuteur : l'aliénation déjà !

Deuxième problème. Comment sortir de la tutelle. Première hypothèse : il suffirait au tuteur de vouloir s'affranchir ? Mais outre qu'il trouve son compte dans cet état, le tuteur lui inculque la peur de la liberté. Donc on ne peut s'en tirer seul. Deuxième hypothèse : celle de l'émancipation collective ? Mais Il faut distinguer deux cas. Première hypothèse : la Révolution. On ne prend pas les mêmes mais on recommence. Les tuteurs deviennent les tutorés et inversement mais le mécanisme de la tutelle n'est pas aboli. Deuxième hypothèse : La Réforme ? Cela suppose une visée d'émancipation universelle. Comment est-ce possible ? Seulement parce que des tuteurs attirés du peuple (des membres de la noblesse, du clergé) qui s'instruisent, s'affranchissent des préjugés de leurs classes ou de leur castes (Le marquis de Condorcet par exemple). Ils étaient bien tuteurs, mais ils étaient aussi mineurs que leurs tutorés, en tant qu'aliénés aux préjugés de leur classe. En devenant majeurs, ils s'émancipent et ils émancipent.

Maintenant qu'est ce qu'exige l'émancipation collective ? Pour que les tuteurs attirés du peuple deviennent l'élite cultivée acquise aux nouvelles idées, pour qu'un Condorcet soit possible, il faut la liberté de publier. Cette liberté est-elle une menace pour les puissances ? Non répond (un peu hypocritement sans doute Kant) car cette liberté est compatible avec l'obéissance.

On peut donc voir la genèse du texte comme une enquête (au sens de Dewey). Il y a bien une dialectique de références et d'inférences. Les références (les données du problème) ne sont pas ici des observations systématiques ou des expérimentations comme en science mais plutôt des exemples ou des cas tirés de l'expérience individuelle ou historique. Les inférences constituent des hypothèses qu'on examine. Le processus est régulé par des concepts qui définissent ici les conditions du problème : la majorité, la minorité, la tutelle, la réforme, la révolution. Les conditions du problèmes contrôlent les inférences : la minorité n'est pas l'immaturité, ni l'incapacité. Il faut distinguer Révolution et Réforme. Les conditions s'expriment par des expressions conditionnelles « Si maturité et si normalité et si pas d'autonomie alors minorité ; Si changement de place dans la tutelle et si pas abolition de la tutelle alors Révolution ». On voit que le processus de conceptualisation est ici interne au processus de problématisation. En se déroulant le processus se contrôle lui-même, soit en s'appuyant sur des concepts déjà disponibles soit en créant ses propres concepts.

Qu'ajouterait Bachelard à une telle analyse ?

Sans doute l'idée que, problématiser c'est toujours lutter contre l'opinion. L'opinion c'est soit un ensemble d'idées reçues non examinées, soit un ensemble de problèmes mal posés. Ici, une certaine conception de la liberté, comme absolue est sans doute un obstacle. Ou encore, on pose mal le problème lorsqu'on oppose brutalement la liberté à l'obéissance. On s'enferme ainsi dans des dualismes que Dewey - lui-même - n'a cessé de combattre. Kant dit bien que la liberté a partout des limites. « Il y a partout limitation de la liberté. Mais quelle limitation est contraire aux lumières ? Laquelle ne l'est pas, et, au contraire lui est avantageuse ? - Je réponds : l'usage public de notre propre raison doit toujours être libre, et lui seul peut amener les lumières parmi les hommes ; mais son usage privé peut être très sévèrement limité, sans pour cela empêcher sensiblement le progrès des lumières. » Autre dualisme, l'opposition soumission / révolution qui interdit de penser Réforme.

A la manière de Deleuze.

Comment s'effectue la genèse des thèses à partir du problème. Chez Deleuze, on a trois instances : le plan d'immanence, les personnages conceptuels, les concepts produits comme résultats.

- Le plan d'immanence kantien (son intuition globale, son image de la pensée), c'est que la raison est un tribunal, c'est-à-dire une critique, un examen de la légitimité des diverses prétentions.

- Dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*, le personnage conceptuel mobilisé est celui du politique prudent qui délimite les cas de légitimité : *dans quel cas* il faut obéir, *dans quel cas* la liberté absolue est exigée. Le personnage conceptuel - dit Deleuze - est celui qui déploie le plan d'immanence le dynamise. Il faut chercher le schème sous-jacent qui sous-tend la construction du problème : ici c'est le geste de délimiter, de tracer les frontières, de faire la part des choses, d'équilibrer.

- Les concepts produits restent dans l'ordre du problématique. Ce ne sont pas à vrai dire des solutions (comme en science). La philosophie n'a pas pour ambition de résoudre les problèmes mais seulement d'en donner une construction cohérente, pertinente. Il s'agit de penser le problème. On ne descend pas aux solutions politiques, légales, juridiques

A la manière de Meyer

Le texte de Kant illustre bien l'ancrage rhétorique de la philosophie. Il s'agit bien de négocier la distance entre les individus à propos d'un problème. Mais la philosophie est une rhétorique de la conviction qui décontextualise les problèmes et s'adresse à un auditoire universel. Les maximes du sens commun de Kant vont bien dans ce sens (penser par soi-même, en cohérence envers soi-même, en se mettant à la place de tout autre).

Pour Meyer, les caractéristiques de la genèse philosophique sont spécifiques en ce sens qu'il y a déduction problématologique. C'est en dire qu'en philosophie la réponse est dans la question. Par exemple le cogito cartésien n'est ni une intuition ni une déduction mais une inférence problématologique : dire je pense c'est du même coup dire je suis. Énoncer le principe de contradiction comme Aristote, c'est dire qu'on ne peut penser le contraire... En philosophie la réponse est dans la question. Ce qui n'est pas énoncer un cercle vicieux mais dire que la réponse découle de la manière dont le problème est formulé. Ici le problème est de savoir *dans quel cas* il faut obéir et *dans quel cas* on est absolument libre. Dire « en quel cas » impose un principe de partage, de délimitation (c'est le schème dramatisé par le personnage conceptuel de Deleuze). Reste à trouver une formulation de ce principe de partage. C'est là l'invention conceptuelle (usage privé, usage public de la raison). On voit que les conditions du problème anticipent, non sur le contenu de la réponse, mais bien sur sa forme : il faudra un principe de partage. Maintenant lequel ?

En conclusion

Il y a donc plusieurs manières de concevoir la problématisation philosophique, c'est-à-dire comment le texte philosophique génère des réponses (des thèses) à partir d'une problématique. Bien que les points de départ les projets philosophiques soient différents (et quelque fois très différents), il y a une assez grande convergence (en tout cas pas de contradictions) sur les spécificités de la démarche philosophique. Le point le moins consensuel serait sans doute le dernier (la déduction problématologique). Ce point excepté, s'agissant de la spécificité du philosophe, mes quatre mousquetaires me paraissent définir plutôt des points de vue complémentaires. Sur le plan méthodologique, les quatre essais « à la manière de » me paraissent pouvoir constituer **des entrées pédagogiques complémentaires** pour l'approche du texte de Kant.

Les quatre mousquetaires fournissent des outils didactiques, dont certains paraissent communs à toutes les formes de pensée et dont quelques uns paraissent découler des spécificités mêmes de la démarche philosophique. Un texte philosophique, comme le texte kantien étudié ici - peut bien s'analyser comme une enquête à conditions évidemment de distinguer le *quid juris* du *quid facti*. Mais au-delà, certains concepts peuvent être proposés pour penser à la fois la production philosophique (et donc, par transposition, la dissertation) et la lecture des textes philosophiques :

- la distinction de la question initiale et du problème ;
- le rôle intermédiaire des personnages conceptuels et des schèmes dans la formulation du problème, comme **inducteurs** de problématisation.
- la distinction entre données et conditions du problème.

Trois remarques pour indiquer combien je crois nécessaire la poursuite d'un travail de conceptualisation des situations didactiques, mais une conceptualisation qui soit la plus spécifiquement philosophique possible.

S'agissant présent de la dissertation, il s'agit bien de savoir comment aider l'élève à problématiser. Puisqu'il ne s'agit, ni que l'élève invente de nouveaux problèmes, ni qu'il trouve des solutions inédites mais plutôt qu'il (ré) invente, qu'il (re) découvre, bref qu'il (re) problématiser pour son compte à partir des connaissances, des outils de la tradition... Il convient de l'aider.

- **Un travail sur la question s'impose sans doute.** Meyer dirait ici que la rhétorique fournit un répertoire conceptuel pour penser ce travail avec ses lieux formels (les schèmes de pensée) et ses lieux communs (les idées de la tradition philosophique). On voit bien ici le rôle des schèmes dans le passage de la question au problème. S'agissant de la liberté qui convient aux Lumières, demander « dans quel cas ? », « en quel sens ? », « dans quelle mesure ? » conduit à différencier, nuancer. Si l'on formule la question de départ un peu différemment, par exemple « Peut-on tout critiquer ? », il est sans doute utile de proposer des schèmes de quantité tels que « tout, rien, quelque chose ? » ; des schèmes de qualité « critique raisonnée, passionnelle ? » ; des schèmes de modalité...sur les manières de critiquer (il y a critique et critique...). Ces lieux formels et ces lieux communs constituent, ce que j'appellerais - des **inducteurs de problématisation**.

- Sans doute ce travail ne suffit-il pas toujours pour qu'il y ait dévolution du problème à l'élève. L'**amorçage** du problème consiste à rendre tangible **ses enjeux**. Pour la question « Peut-on tout critiquer ? », on peut trouver bien des exemples d'actualités : les caricatures du prophète, les interdictions de telle ou telle méthode de lecture par le ministre de l'éducation. En réalité il s'agit d'un **ancrage** du problème à construire dans l'actualité. Les exemples suggérés constituant des cas particuliers, contextualisés et actuels, à partir desquels on peut demander un effort d'abstraction.

- Quand on donne des textes philosophiques et / ou des documents pour aider l'élève à construire sa dissertation, tous ces écrits n'auront pas le même statut. Certains vont être utilisés, à titre de données (réservoir d'exemples... informations) et d'autres vont être utilisés pour construire les conditions du problème. C'est en général le rôle qui est dévolu aux concepts philosophiques contenus dans les textes, par rapport au dossier documentaire. Cette différence de statut théorique, dans ce qui est fourni aux élèves, constitue sans doute un levier didactique puissant. L'enseignant peut - par un système de questionnement, de mise en relief...de certains paragraphes des textes - soit ouvrir le problème (en multipliant les conditions d'ordre différents) ou le fermer au contraire (en rabattant les conditions sur telle ou telle conceptualisation). Des progressions peuvent être ainsi envisagées : depuis fournir les conditions et les données jusqu'à ne plus rien fournir du tout. Ce n'est pas du tout la même difficulté d'avoir à élaborer les conditions du problème ou d'avoir (simplement ?) à chercher des données.

En conclusion

Ces quelques remarques nous amènent vers une théorie des situations de problématisation philosophique. Autrement dit, peut-être serait-il bon que les professeurs de philosophie poursuivent l'effort de conceptualisation didactique déjà entrepris, comme l'ont déjà fait, par exemple, les didacticiens des mathématiques ou ceux de sciences. Il ne s'agit pas de transposer purement et simplement ce qui a été fait ailleurs. Mais précisément, même si nous n'adhérons pas au slogan selon lequel la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie ou sa propre didactique, il est assez confortable de penser que la tradition a déjà pensé le problème et la problématisation et qu'elle nous propose un certain nombre d'outils intellectuels pour une didactique philosophique. C'est en tout cas à quoi le travail sur les quatre mousquetaires de la problématisation, voudrait contribuer.

Michel Fabre