

**n° 11**

# *Côté-Philo*

[www.acireph.org](http://www.acireph.org)

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

## **Dossier**

### ***ENSEIGNER LA PROBLÉMATISATION***

## **À l'étranger**

**L'enseignement de philosophie en Grèce**

## **Débat**

**La lecture des œuvres en classe terminale**

**mars 2008**

# Côté-Philo

*le journal de l'enseignement de la philosophie*

**Comité de rédaction :**

Renaud Dogat (Rédacteur en Chef)

Gérard Malkassian (Directeur de publication)

Serge Cospérec (responsable de rédaction pour l'édition papier)

Gérard Chomienne

Jean-Jacques Guinchard

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

## Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

*email* : [postmaster@acireph.org](mailto:postmaster@acireph.org)

ou adresse postale :      Renaud Dogat - « Côté-Philo »  
                                         92 rue de la Réunion  
                                         75020 Paris

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

*Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs*

**L'*Acireph* assure l'édition de *Côté Philo***  
**<http://www.acireph.org>**

# Côté Philo

[www.acireph.org](http://www.acireph.org)

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

|              |                                                                                                                                                  |    |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ÉDITORIAL    |                                                                                                                                                  | 3  |
| HUMEURS      | Dissertation et Instructions pédagogiques<br><b>François Lafayette</b>                                                                           | 4  |
| DOSSIER      | <b>LA PROBLEMATISATION EN PHILOSOPHIE</b>                                                                                                        |    |
|              | Enseigner la problématisation<br><b>Nicole Grataloup</b>                                                                                         | 7  |
|              | Trois points de vue sur la problématisation<br><b>Serge Cospérec</b>                                                                             | 13 |
|              | Les différents modèles théoriques de la<br>problématisation en philosophie<br>( <i>Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer</i> )<br><b>Michel Fabre</b> | 23 |
|              | La problématisation en sciences et dans les<br>apprentissages scientifiques<br><b>Christian Orange</b>                                           | 39 |
| A L'ETRANGER | L'enseignement de la philosophie dans le système<br>d'éducation grec<br><b>Dimitris Kiritsis</b>                                                 | 48 |
| DEBAT        | La lecture des œuvres en terminales<br><b>Gérard Malkassian</b>                                                                                  | 57 |



## *Éditorial*

### Quand tombe La Nuit Américaine...

Amis lecteurs,

Une année sans *Côté Philo* ! Le numéro 10 du "journal de l'enseignement de la philosophie" portait en effet la date de mars 2007. Pourquoi un tel délai ? Que dire pour répondre à votre louable patience ? Nous pourrions nous défendre en disant que de notre côté nous attendions vos réactions à notre appel dans l'éditorial du numéro précédent : « *Côté Philo* est votre revue : nous comptons sur vous pour vous adresser vos propositions d'articles, vos informations, et même vos interrogations. (...) A vos plumes ou à vos claviers ! »... Et que nous n'avons rien vu venir. Argument spécieux ? Un peu, mais pas tant que cela. Une revue militante, dans le bon sens du mot, dynamique et ouverte, n'est pas concevable à la longue sans les réactions de ses lecteurs. Ou bien, faut-il comprendre que tous nos articles récoltent une approbation enchantée et tacite ? Votre message muet est-il celui de François Truffaut à Jean-Pierre Léaud l'angoissé dans *La Nuit américaine* : "Continuez comme cela, Alphonse, c'est très bien!"

Si *Côté Philo* est resté si longtemps absent de votre boîte à lettres, c'est d'abord et surtout faute de matière. Les membres de la toute petite équipe de rédaction n'ont pas la fécondité nécessaire pour nourrir la revue à eux seuls ou presque. Nous n'en avons pas non plus la disponibilité, ni, plus profondément, la légitimité. *Côté Philo* montre des signes de faiblesse qu'il serait absurde de se dissimuler. La pertinence et la viabilité d'une revue de l'Acireph, en tout cas sous la forme actuelle sont à l'évidence en cause. Nous devons en débattre sans tarder. Mais pas sans vous, amis lecteurs.

Jean-Jacques Guinchard

## *Humeurs*

### ***Dissertation et Instructions pédagogiques...***

Comment et pourquoi il ne faut surtout pas les appliquer

*Les élèves doivent être fermement engagés à effectuer ces travaux et ces exercices, selon un rythme régulier. En ce qui concerne les dissertations, la périodicité suivante est recommandée: dans la section A, par trimestre, trois dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité; dans les autres sections terminales, par trimestre, deux dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité. Cette périodicité concerne le travail des élèves; quand le nombre des copies est élevé, il est recommandé, plutôt que de réduire la fréquence des dissertations, d'alléger le travail de correction.*

Instructions concernant le travail des élèves  
Circulaire n° 77-417 du 4 novembre 1977

#### **Ubu Roi**

Quatre dissertations par trimestre en L, et trois ailleurs... et puis quoi encore ? Disons le tout net : ces Instructions de 1977 sont parfaitement inapplicables, au moins au premier trimestre. D'ailleurs avec des professeurs aux services surchargés, croulant sous les copies, on voit mal comment *tout cela* pourrait se faire en plus *des autres exercices* qu'exige un cours un tant soit peu « pédagogique », c'est-à-dire où les élève ne sont pas d'emblée dégoûtés par un exercice *a priori* inaccessible, un cours où leur activité d'élève ne se résumera pas à bien-écouter-le professeur-durant la leçon pour pouvoir faire-à-la-maison la sacro-sainte disserte-du-bac.

Inapplicables instructions, au moins dans des conditions normales d'enseignement, c'est-à-dire :

- en prenant *les élèves tels qu'ils sont* : peu familiers d'un genre peu pratiqué (la dissertation) ou quasi disparu de leur cursus (séries techniques)
- en respectant *le calendrier scolaire tel qu'il est* : le 1<sup>er</sup> conseil de classe impose dans de très nombreux lycées de rendre les notes dès le 15 ou 20 novembre ; compte-tenu du temps de corrections, cela impose de donner la 1<sup>ère</sup> dissertation trois semaines après la rentrée... soit après 6 heures de philo(!) dans les séries technologiques, et 18 à 24 heures en séries S et ES.
- et si on prend un tout petit peu au sérieux les exigences de progressivité d'une pédagogie attentive aux difficultés des élèves

## Les tricheurs

Mais alors que font les professeurs ? Les professeurs font leur travail : ils trichent dans l'intérêt de la philo et des élèves. Leur inventivité est grande, qu'on en juge :

- donner d'abord des exercices écrits moins complexes ou intermédiaires mais qui compteront dans la « note » comme une « disserte ». Par exemple : s'entraîner à analyser une question, rédiger une introduction, rédiger ou analyser une argumentation, écrire une lettre à un auteur en réponse à un texte travaillé auparavant, etc.
- ne demander qu'un plan détaillé pour les deux premiers devoirs (pour travailler la composition, l'enchaînement des idées, l'argumentation, etc.)
- faire élaborer collectivement la ou les première(s) dissertation(s)
- travailler presque deux mois sur une même dissertation : donnée d'abord sans aucune indication, puis retravaillée en groupe et collectivement (en explicitant les attendus, les règles formelles) enfin refaite individuellement
- ne donner aucune dissertation au premier trimestre et ne faire que des explications de textes<sup>1</sup>, etc.

Bref, on se donne du temps, on donne du temps aux élèves. En pédagogie, il faut savoir perdre du temps pour en gagner.

## Mais que fait donc l'Inspection ?

Deux cas de figure bien connus... et bien documentés : malgré *la peur* d'en parler (l'Inspection reste LE sujet tabou), on ne manque pas de témoignages édifiants.

Premier cas de figure : bienveillance et compréhension. L'Inspecteur fait mine de s'inquiéter du respect des instructions, puis il s'intéresse bien vite au travail réel de la classe, aux exercices faits avec les élèves ; il vérifie le caractère pédagogique, la cohérence, s'assure de la teneur philosophique.

Deuxième cas de figure : l'inspecteur joue au caporal. Il sermonne, rappelle à l'ordre et au respect scrupuleux du texte, il fustige le collègue coupable soupçonné d'indignité philosophique (car hors la dissertation point de philosophie !). Il trouve que tout ce temps est bien mal employé et soupçonne le professeur d'être payé à ne rien faire. C'est ce type d'Inspecteur qu'Alain appelait le « délégué de la pédagogie abstraite »<sup>2</sup>. Et bien sûr, il consigne tout

<sup>1</sup> Comme me l'avouait benoîtement, *en privé*, un membre influent de l'APPEP, proche de l'Inspection, défenseur de la « doctrine officielle » mais s'en écartant sur ce point pour des évidents raisons pédagogiques.

<sup>2</sup> Propos sur l'éducation, XXXV. On élude souvent cette férocité d'Alain envers les Inspecteurs. Si les propos sont excessifs, ils ne manquent pas de pertinence : « ... *l'écopier est incapable de prendre des notes à la volée. Ils seront donc tous, les bras croisés, les yeux attachés sur le visage du maître, attentifs comme on est devant un faiseur de tours. Cette expression du visage est bien trompeuse ; il n'y a point de plus sot personnage que l'écopier qui boit les paroles et fait oui de la tête. Seulement le pédagogue inspecteur ignore tout cela ; c'est un gendarme qui vient s'assurer que l'instituteur a préparé sa leçon. Le métier de surveiller rend stupide et*

cela dans son rapport qui parviendra à l'intéressé un ou deux ans après. Mauvais pour l'avancement.

Pour le reste, *notre Inspection dort* : elle se garde bien d'enquêter réellement sur l'impossibilité effective d'appliquer les instructions. Elle ne paraît pas s'être aperçue que depuis 1977, tout de même, beaucoup de choses ont changé dans les lycées (et les horaires de philo).

### Conseils aux professeurs débutants pour ne pas trop s'embêter

Tous les professeurs chevronnés savent s'y prendre. Ils anticipent la venue de l'Inspecteur. Comment ? En arrangeant « l'affaire ». Et c'est assez simple : il suffit d'indiquer sur le cahier de textes trois ou quatre sujets de dissertations sans préciser la forme que prend l'exercice. Et après qu'a-t-on fait exactement ? A-t-on traité - en cours - de ces sujets ? Qu'a-t-on demandé aux élèves exactement ?

Un inspecteur n'a pas le temps de vérifier tout cela et, beaucoup, on l'a dit, ne le souhaitent pas vraiment, ils comprennent trop bien les difficultés du métier.

Le problème, c'est les autres, autant s'en garder.

François Lafayette

---

*ignorant ; cela est sans exception. Je sais que beaucoup d'inspecteurs courent les chemins par tous les temps, et font voir un zèle admirable ; très bien ; mais cela ne leur donne point d'esprit. Je regrette de le dire, et d'attrister ces braves gendarmes ; mais il faut le dire. ». Ou propos XXXVI : « D'une leçon magistrale il ne reste presque rien après huit jours, et après quinze jours il ne reste rien du tout. C'est en récitant, en lisant, en copiant et recopiant, que l'enfant retient à la fin quelque chose. Tout le monde le sait ; mais l'inspecteur qui s'assied dans une classe comme au théâtre veut entendre un monologue bien composé, ou bien un de ces dialogues réglés où deux ou trois enfants lancent des réponses obligées dont la place est faite d'avance. Le bon sens voudrait pourtant qu'un inspecteur n'écoutât jamais le maître, mais s'enquît seulement de ce que les enfants savent. Si j'avais à juger d'une classe de piano, je voudrais entendre les élèves, et non pas le maître ».*



## ***DOSSIER***

### **Enseigner la problématisation en philosophie**

En octobre 2006, l'ACIREPH a organisé à l'ENESAD de Dijon des Journées d'étude sur le thème : « *Enseigner la problématisation en philosophie* ». Centrale pour notre enseignement, aussi bien dans sa pratique quotidienne que pour sa définition même et la détermination de ses finalités, la question de la problématisation demandait d'être traitée en profondeur. Durant ces journées d'étude, les discussions ont suivi de multiples axes au cours de conférences, de tables rondes, de débats et d'ateliers de pratiques. Sans avoir épuisé le sujet, ces journées de travail ont sans aucun doute apporté une contribution au progrès de la réflexion sur l'enseignement de la philosophie en général et sur la problématisation en particulier, et le dossier qui suit, loin d'être exhaustif, est à la fois une forme de synthèse et un petit échantillon des échanges qui s'y sont déroulés.

- I -

### **Enseigner la problématisation en philosophie**

*Allocution d'ouverture, par Nicole Grataloup*

**Je voudrais d'abord exposer les raisons qui nous ont amenés à proposer des journées d'étude sur la question de la problématisation.**

1. La problématisation est un lieu commun (un topos) de notre enseignement, qui concerne à la fois :

- sa définition dans les programmes : dès la troisième ligne du programme actuel on trouve ceci : « une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position de problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles » (BO 19 juin 2003).
- ses formes et ses modalités, puisque nous devons traiter « les problèmes que les notions permettent de formuler »... « interroger les notions à la faveur du commentaire d'une œuvre » ou « développer le commentaire d'une œuvre à partir d'une interrogation sur une notion » ; que les notions de la première colonne désignent des « champs de problèmes », et celles de

la deuxième colonne permettent de « spécifier et de déterminer les problèmes correspondant à ces divers champs » (*ibid*).

- ce qui est exigé des élèves dans la dissertation et le commentaire de texte : « la dissertation est l'étude méthodique des diverses dimensions d'une question donnée. A partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse... ». Pour l'explication de texte, le programme parle de : « une compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur. » (*ibid*).

Donc, problématiser est quelque chose que nous devons savoir faire, et savoir apprendre aux élèves à faire. Or, le moins qu'on puisse dire est que cela ne va pas de soi, et que cela pose de multiples problèmes que j'exposerai plus loin.

S'emparer de cette question est donc pleinement conforme au rôle que l'Acireph s'est donné depuis sa création : d'interroger la pertinence, la légitimité de ce par quoi se définit notre enseignement de philosophie, et d'instaurer un espace de recherche dans lequel les professionnels que nous sommes puissent réfléchir ensemble aux finalités et aux modalités de leur métier. C'est ce que nous avons fait dans nos cinq colloques précédents, en particulier ceux qui portaient sur le rapport entre « les connaissances et la pensée » en 2002 et sur « apprendre à raisonner » en 2004, dont ces journées d'étude constituent le prolongement.

2. La deuxième raison vient d'un constat, sur lequel interviendront demain Michel Fabre et Christian Orange<sup>1</sup> : nous ne sommes pas les seuls à parler de problématisation. C'est devenu depuis 15-20 ans quelque chose comme un paradigme commun à toutes les disciplines scolaires et universitaires, à tous les niveaux de la scolarité, aux dispositifs de formation initiale et continue d'à peu près tous les métiers. Michel Fabre, dans un entretien avec Jean Houssaye, se demande même si ce n'est pas devenu une « tarte à la crème »... (revue *Recherche et formation* n° 48, 2005, p. 116) : c'est tout de même intrigant que ce qui est censé représenter l'alpha et l'oméga de l'enseignement philosophique puisse devenir une tarte à la crème...

Et donc, nous avons voulu aller voir ce qu'il en était du côté des autres disciplines, et du discours de la formation, pour tenter de clarifier un peu : s'il y a problématisation dans toutes les disciplines, cela recouvre-t-il la même chose ? Y a-t-il un sens spécifiquement philosophique de la problématisation ? Quand on parle de problématisation, désigne-t-on une compétence à faire acquérir aux élèves, qui serait éventuellement transversale ? Ou bien désigne-t-on un paradigme pédagogique, qui pourrait être lui aussi transversal ?

---

<sup>1</sup> Voir leurs interventions dans ce même numéro.

3. La troisième raison tient au fait que c'est une question qui a fait débat entre nous, à l'Acireph, depuis la fin du colloque « Apprendre à raisonner » - certains s'en souviennent peut-être - ; que ce débat s'est poursuivi dans Côté Philo et dans des échanges sur Listireph ; qu'il portait moins sur le « comment faire » que sur le principe même de la problématisation, et sur sa légitimité ; et qu'il était très vif ! Suffisamment pour que nous décidions que cela valait sans doute la peine d'y consacrer des journées d'étude.

Ce que je vais exposer maintenant, c'est-à-dire les problèmes que pose la problématisation, est très largement l'écho de ces débats.

## Problématiser la problématisation

1. Une première interrogation porte sur le sens même du terme : que veut dire problématiser en philosophie, si on veut aller au-delà des formules vagues, comme celles dont se contentent nos instructions officielles et programmes, à savoir « l'exercice réfléchi du jugement » ou la formation d'« esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain » (je cite là encore le texte du programme de 2003). Il semble en effet que autant on reconnaît facilement s'il y a ou non problématisation dans un discours, ou dans une copie, autant on a du mal à définir et à caractériser la démarche de problématisation.

S'agit-il d'inventer des problèmes, de les créer, comme Deleuze disait que la philosophie est une activité de création de concepts, ou d'en faire inventer par les élèves *ex nihilo* ? Mais alors est-ce que cela a un sens en terminale ?

S'agit-il de savoir identifier un problème lorsqu'on le rencontre ? Mais qu'est-ce que rencontrer un problème ? Les problèmes se posent-ils en dehors de notre capacité à les saisir comme problèmes ? Et où ? dans le réel, dans les discours, dans les livres de philosophie ?

S'agit-il de comprendre un problème et de savoir dire en quoi il consiste ? Mais comment fait-on pour comprendre un problème ? Suffit-il d'avoir deux thèses en opposition pour comprendre qu'il y a un problème et en quoi il consiste ?

S'agit-il de la compétence générale à mettre en doute ses propres « opinions », à savoir débattre, tenir compte de la position de l'autre, différente ou opposée ? Mais cette compétence est-elle spécifiquement philosophique ? Qu'est-ce qui est requis pour qu'elle le soit ?

S'agit-il d'un pur artifice, d'une rhétorique au mauvais sens du terme, qui ne serait qu'une façon habile de présenter les choses ? Je pense en particulier à certaines épreuves de concours où il s'agit de savoir dissenter sur n'importe quel sujet, et où se juge plus une maîtrise rhétorique qu'une véritable démarche de questionnement. Mais alors, pouvons-nous encore défendre sa légitimité si on a l'ambition d'une démocratisation de l'enseignement de la philosophie ?

Ces essais de « définitions » sont sans doute réducteurs, la conception que chacun d'entre nous en a est sans doute au croisement de toutes ces « définitions », ou de plusieurs d'entre elles ; sans doute chacun d'entre nous pourrait-il se reconnaître davantage dans l'une que dans l'autre, les rejeter toutes et en proposer une autre, ou n'y voir que différentes formulations de la même chose, les voir comme complémentaires plutôt qu'opposées, ou l'inverse.

Il me semble en effet que ce qui est engagé dans la conception que chacun a de la problématisation, c'est à la fois ses convictions philosophiques personnelles, sa conception des finalités, y compris politiques, de son enseignement, et ses options pédagogiques, le « style » de ses pratiques. Ces trois éléments ne trouvent pas forcément toujours une cohérence entre eux ; ils peuvent entrer en tension, ou en conflit, de manière plus ou moins consciente ; ils doivent de toutes façons s'ajuster, d'une façon ou d'une autre, je veux dire d'une façon plus ou moins conflictuelle ou plus ou moins harmonieuse, aux exigences institutionnelles, celles des programmes, des instructions officielles, de l'examen, du regard des collègues qui évaluent nos élèves, voire du regard de l'Inspection. Tout cela n'est pas simple, donc, et sans doute sommes-nous tous traversés par des clivages de ce type.

La question alors serait : peut-il y avoir du commun dans tout cela ? On ne peut le savoir que si l'on y travaille, non pas pour dégager une doctrine unique, loin de là, mais pour élucider ces difficultés et essayer de construire du commun, sachant que, sur ces questions comme sur toutes les questions de métier, le dernier mot n'est jamais dit.

2. Une seconde interrogation porte sur la légitimité de cet enseignement et cette exigence de problématisation et met en jeu les finalités de l'enseignement de la philosophie. Est-ce que cela doit faire partie des compétences que l'on doit faire acquérir aux élèves ? Et si oui, pourquoi ? Quelles finalités de l'enseignement de la philosophie, et plus largement de l'école sont portées par cette exigence de problématisation ?

- Cela ne constitue-t-il pas un objectif trop ambitieux, et hors de portée des élèves de Terminale ? Auquel cas, on pourrait attribuer à cette ambition trop élevée les difficultés qu'ont beaucoup d'élèves, et le bas niveau des notes du Bac en philosophie. Une ambition élitiste, en somme, et antidémocratique.
- Faut-il alors y renoncer ? Se rabattre sur l'acquisition de connaissances et n'évaluer que leur restitution « intelligente » (reste à savoir ce qu'on entend par là). On aurait alors un paradoxe intéressant : la philosophie en viendrait à « abandonner » l'exigence de problématisation au moment même où celle-ci s'instaure comme paradigme dans les autres disciplines. Mais si tel est bien le cas dans les autres disciplines, pourquoi les élèves n'arrivent-ils pas en Terminale avec une compétence à problématiser déjà bien installée ? Où se situe le malentendu ?

- Faut-il au contraire voir dans la problématisation la condition même pour pouvoir comprendre quelque chose aux connaissances qu'on acquiert, et les articuler entre elles ? La condition pour que des connaissances fassent savoir et que des savoirs fassent culture ?
- Auquel cas, ce qui serait antidémocratique, ce serait d'y renoncer, de la réserver à l'enseignement supérieur ; faire cela, ce serait laisser jouer à plein les héritages socio-culturels qui font que certains élèves acquièrent dans leur milieu familial une capacité « spontanée » à s'interroger de façon pertinente et à reconnaître ce qu'ils apprennent comme correspondant à des problèmes qu'ils savent formuler ; et que d'autres empilent des connaissances sans jamais leur donner sens, et s'empressent de les oublier dès que le cap de l'examen ou du passage en classe supérieure est passé.
- Mais ne pas y renoncer, qu'est-ce que cela implique ? Modifier l'esprit des programmes (par exemple, formuler un programme de problèmes comme l'Acireph l'avait soutenu en 2002-2003) ? Mieux ajuster les sujets de bac au programme ? Mieux penser l'articulation des disciplines et la cohérence des parcours scolaires ? Commencer à faire de la philosophie bien avant la terminale, la penser comme une discipline qui accompagne l'apprentissage des divers savoirs tout au long de la scolarité, plutôt que de leur succéder, voire de les « couronner » en Terminale ?

3. Une troisième interrogation porte sur l'apprentissage de la problématisation. Est-ce que cela s'apprend, s'enseigne ? Et comment ? En intitulant finalement, après beaucoup de discussions, ces J.E. « Enseigner la problématisation en philosophie », nous avons aussi, au-delà d'une réflexion sur le sens et la légitimité, voulu qu'on puisse aborder ensemble ces questions.

- Est-ce que problématiser est une sorte d'intuition, un « sens du problème », qu'on a ou qu'on n'a pas, et qui donc ne s'apprend pas et ne s'enseigne pas ? Certains pourraient peut-être même dire que c'est « l'intelligence même »... Les apparences pourraient plaider en ce sens, quand on voit que certains élèves sont d'emblée, dès le premier cours, « avec nous » parce qu'ils saisissent très vite la nature du questionnement que nous leur proposons, et que d'autres restent « en dehors », perplexes parce qu'ils ne comprennent pas de quoi on parle, ni pourquoi on en parle...
- Mais si on refuse de s'en tenir aux apparences, si l'on considère qu'il n'y a rien d'inné dans cette aptitude, on pourra penser qu'elle est le plus souvent le résultat d'acquis culturels et familiaux dont il est difficile d'assigner exactement la nature, et qu'elle est, le plus souvent, socialement et culturellement discriminante. Il y a là alors quelque chose qui est de l'ordre de la prise de position, si on décide qu'on doit chercher à l'enseigner, et à l'enseigner à tous.
- Alors, comment l'enseigner ? Une hypothèse nous est proposée par le texte du programme lorsqu'il dit que « le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches [dont

la problématisation], exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire... ». L'élève apprendra donc à problématiser par imitation de son professeur. Cela me paraît largement illusoire, même s'il y a sans doute toujours quelque chose de l'imitation qui se joue dans la relation pédagogique.

- Est-ce que cela s'enseigne au travers d'exercices ? De quelle nature ? Des exercices de méthodologie, qui centrent alors sur l'apprentissage de la problématisation dans la dissertation et le commentaire de texte ? Lesquels ?
- Est-ce que cela s'enseigne par une « pédagogie active », qui fonctionne par « situations-problèmes » ? Est-ce qu'il y aurait quelque chose comme une pédagogie problématisante ?
- Est-ce que cela s'enseigne par la pratique systématique du débat ou de la discussion en classe ? Est-ce que le débat est en lui-même problématisant ?
- Comment la problématisation se situe-t-elle par rapport aux autres compétences et opérations intellectuelles que nous devons enseigner aux élèves, raisonner, argumenter rationnellement, faire des analyses de notions, conceptualiser, acquérir des connaissances ?
- Quels sont les obstacles et les difficultés que rencontre l'apprentissage de la problématisation ? Tiennent-ils à des rapports à la langue et au savoir ? Tiennent-ils à des formes de pensée qui refusent la remise en question ? A la difficulté d'avoir à apprendre et à mettre à distance ce qu'on apprend, dans le même temps ?

Ce sont toutes ces questions que nous vous proposons de travailler ensemble pendant ces trois jours, avec, comme toujours à l'Acireph, l'alternance de diverses formes de travail : interventions, tables rondes, ateliers.

Nicole Grataloup

- 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<sup>ER</sup> 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 élitiste, 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 « philosofficielle », *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 transsubstantiation<sup>1</sup>. 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 »<sup>2</sup>, reconduire sa puissante mythologie et surtout défendre une conception antidémocratique de la classe de philosophie.

## 2<sup>EME</sup> 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.

<sup>1</sup> 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*.

<sup>2</sup> 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 existentialo-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<sup>EME</sup> 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 récusent 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 : la 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 pourrions 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.





- 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 CREN<sup>1</sup>.

## 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.

---

<sup>1</sup> 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-positions (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 inflexions 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 progressif. 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'architecture de cette pensée sa structure syntaxico-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 essayent 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'explicitier 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 *Sturm 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<sup>ère</sup> hypothèse: les mineurs ne

sont pas murs. Mais il y a des adultes mineurs. 2<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> hypothèse : la lâcheté. Certes le mineur se complaît dans sa minorité. Mais 4<sup>ème</sup> 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**



- IV -

## Problématisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques

**Christian ORANGE**

Professeur de Sciences de l'éducation

IUFM des Pays de la Loire - CREN, Université de Nantes, EA 2661

*Cette présentation se situe un peu en décalage par rapport au thème du colloque : elle ne concerne pas l'enseignement de la problématisation, encore moins l'enseignement de la problématisation en philosophie, mais les relations entre apprentissages scientifiques et la problématisation.*

Le problème n'est pas absent des textes officiels concernant l'enseignement des sciences. Depuis plus de 15 ans, au lycée et au collège, les Sciences de la vie et de la Terre (SVT) sont censées être enseignées par problèmes scientifiques. La notion de situation-problème se trouve également depuis quelques temps dans les programmes de Sciences physiques et elle vient de faire son apparition dans les programmes de sciences des collèges au sein de la « démarche d'investigation ». Mais nulle part le terme de problématisation n'apparaît. Ce n'est donc pas à partir des recommandations officielles que je vais discuter de la problématisation en SVT mais en présentant le point de vue du cadre théorique sur lequel nous travaillons au CREN depuis plus de dix ans, et que l'on peut appeler l'apprentissage des sciences par problématisation.

Dans ce cadre théorique, la problématisation n'est pas une compétence séparable des savoirs en jeu. Le lien entre savoirs scientifiques et problématisation y est fort, ceux-ci ne pouvant pas être simplement considérés comme des solutions à des problèmes, mais comme la trace même de la problématisation.

Je vais dans un premier temps présenter, à partir d'un exemple, les liens que nous faisons entre la problématisation et les savoirs scientifiques considérés comme étant, au moins en partie, des savoirs apodictiques. Puis je développerai quelques caractéristiques de la problématisation scientifique avant de parler des conditions didactiques d'une telle problématisation que nos travaux empiriques nous ont permis de construire.

### 1) Problématisation scientifique et savoirs apodictiques

Nous allons prendre un exemple simple : celui d'une classe de l'école élémentaire travaillant sur les mouvements du membre supérieur (on dira par la suite, pour simplifier, « mouvement du bras »). Ce cas concerne des élèves du cours élémentaire, mais on pourrait trouver un fonctionnement assez proche avec des élèves un peu plus vieux.

Lors de la première séance il est demandé aux élèves d'expliquer ce qu'il y a dans le « bras » pour qu'il puisse bouger. Ils tentent de trouver une explication en produisant, individuellement puis en groupes de trois ou quatre, un dessin et un texte sur une affiche où des silhouettes de membre supérieur plié et tendu sont préparées. Voilà deux exemples d'affiches (cf. documents 1 et 2 ci-après) qui illustrent bien ce que les différents groupes ont produit.

Les affiches sont présentées à la classe par leurs auteurs et discutées l'une après l'autre, l'attention étant plus particulièrement portée sur les os et leurs relations : ce qui est proposé par chaque groupe est-il satisfaisant ? Est-ce que cela peut fonctionner comme ça ?

**Qu'est-ce qui se joue, du point de vue des savoirs, dans cette présentation et cette discussion ?**

Classiquement, en didactique des sciences, il est fait référence aux conceptions des élèves, aux difficultés qu'il y a de les dépasser et à l'intérêt d'un tel débat pour déstabiliser ces conceptions. Le but est alors de faire passer les élèves d'une conception 1, par exemple celle qui correspond à l'affiche 1, avec un seul os tout au long du membre, à une conception 2 qui fait la relation entre os et segments (comme dans l'affiche 2) et qui décrit le fonctionnement de l'articulation (ce que ne fait pas vraiment l'affiche 2).

Selon notre cadre théorique, cela n'est pas suffisant. Pour expliquer pourquoi, nous allons nous intéresser à ce que disent les élèves ayant produit une affiche de type 1, celle qui semble la plus éloignée des savoirs scientifiques actuels. Voilà donc un élève, qui tient fort à l'idée qu'il n'y a qu'un seul os de l'épaule au poignet, et qui argumente contre les propositions du type de l'affiche 2 :

*« Parce que si il aurait deux os ils seront cassés et après il ne pourraient pas faire ça (dit cela en touchant son coude droit et en bougeant son avant-bras droit). Ici, il n'est pas coupé (montre son coude droit). Ici alors s'il serait coupé ici, ça ferait deux os. Mais si ... il reste droit aussi. »*

Et un peu plus tard :

*« Je sais pourquoi il n'y en a qu'un. Ici, tu sens l'os (tâte son avant-bras) et ici tu sens qu'il ne s'arrête pas (tâte son coude), il ne s'arrête pas. Alors c'est pourquoi je dis que c'est un os ».*

Les arguments présentés sont intéressants. Le premier type de ces arguments est fonctionnel : deux os ne permettent pas d'expliquer que cela bouge et que cela puisse tenir droit ; d'autres arguments renvoient plutôt au constat par palpation : il n'y a pas de « trou » entre les os au niveau du coude. Considérer que le seul but du débat est d'aider cet élève à changer de conception revient à donner à ces arguments moins de poids qu'à ceux que formulent les auteurs de l'affiche 2 quand ils mettent en avant le fait qu'un os ne peut pas plier et qu'il faut donc deux os. Or non seulement ces deux ensembles d'arguments sont pertinents mais, à eux tous, ils construisent le problème qui définit le concept d'articulation : l'organisation du coude doit permettre à la fois de plier, de maintenir les deux parties (on pourrait ajouter : et de limiter les mouvements possibles).

Nous pouvons alors dire que ce qui se joue ici, du point de vue des savoirs, ne relève pas du vrai et du faux : il ne s'agit pas simplement de dire que cette conception-ci est exacte et que celle-là est erronée, mais, dans l'idéal (sans préjuger ici de la faisabilité avec des élèves de cet âge), d'identifier les conditions que doivent remplir les solutions ; ce que nous appelons les nécessités ou, plus largement, les raisons. Il est à la fois nécessaire que, au niveau du coude, cela se tienne et que cela puisse se plier d'une certaine façon. Selon nos références épistémologiques (Bachelard, Canguilhem, mais aussi Popper), c'est l'accès à ces nécessités qui caractérise les savoirs scientifiques par rapport aux simples opinions. Il ne s'agit donc pas de faire passer les élèves d'une conception 1 à une conception 2, mais d'une conception qui est de l'ordre de l'opinion à un savoir scientifique, c'est-à-dire un savoir raisonné ; autrement dit encore, organisé par des nécessités.

Ce travail de construction des nécessités définit pour nous une problématisation scientifique ; c'est ce qui donne aux savoirs scientifiques leur part d'apodicticité.

## 2. Quelques caractéristiques d'une problématisation scientifique

Nous allons maintenant tenter d'identifier quelques caractéristiques de la problématisation scientifique, à partir d'exemple de travaux en classe. On pourrait le faire également, mais la place nous manque, à partir des travaux de chercheurs (voir Orange, 2003a). L'intérêt des exemples pris à l'école ou au collège réside dans leur relative simplicité qui n'oblige pas à des développements épistémologiques trop importants<sup>1</sup>.

**2.1 Revenons sur notre premier exemple.** Les élèves sont occupés par une recherche d'explication d'un phénomène biologique, le mouvement du membre supérieur. On est bien dans le cadre des problèmes scientifiques *"c'est-à-dire des problèmes liés à la découverte d'explications"* (Popper, 1985, p329). De tels problèmes, que l'on peut qualifier d'explicatifs, se traduisent par la construction de modèles ou de théories qui mettent en relation deux champs, l'un et l'autre construits par le travail du scientifique : d'une part le champ des modèles proprement dits, c'est-à-dire des constructions intellectuelles visant à expliquer et d'autre part le champ empirique, celui des phénomènes. On peut donner l'exemple de Boltzmann et de Maxwell qui, au 19<sup>ème</sup> siècle, construisent des modèles moléculaires dans lesquels les caractéristiques macroscopiques de la matière et les phénomènes thermodynamiques (registre empirique) sont expliqués par des constructions intellectuelles faites de nombreuses molécules en mouvement (registre des modèles). Autre illustration : au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, en biologie, Watson et Crick construisent une maquette (modèle moléculaire) qui explique les propriétés physico-chimiques et biologiques (réplication) de l'ADN, support de l'hérédité (voir Orange, 1997).

---

<sup>1</sup> Le fait de s'appuyer sur des exemples de classe ne doit pas laisser penser qu'à l'évidence ce qui se passe dans la classe est du même ordre que ce qui se passe au laboratoire. Les exemples sont pris à titre illustratif, en faisant jouer essentiellement leurs aspects épistémologiques et non didactiques.

Mais les sciences ne sont pas les seules activités humaines dont le but est d'expliquer les phénomènes. Si nous continuons de suivre Popper, il précise que mythes et sciences ont ce but. Les sciences se distinguent cependant par le fait que les inventions explicatives qu'elles construisent sont soumises à une critique collective qui mobilise cohérence interne des modèles, savoirs et faits déjà reconnus, observations et expériences nouvelles etc.

Les élèves de cycle 2, eux aussi, inventent des modèles (sous forme de schéma) expliquant le mouvement du bras qu'ils soumettent à la critique des autres et aux données empiriques (palpations, mouvements du membre supérieur lors de la discussion...).

**2.2 Pour aller plus loin dans cette caractérisation,** nous allons prendre un autre exemple et suivre le travail du problème par des élèves. (*Document 3 : affiche groupe 3 sur la nutrition, CM1-CM2*).



Des élèves de CM1-CM2 travaillent à un problème de nutrition : après avoir discuté sur « à quoi ça sert de manger », la classe s'engage sur la question « comment ce que j'ai mangé peut-il me donner des forces » ? (voir Orange, 2003b). Une réflexion individuelle est suivie d'un travail en groupes de 3 ou 4 qui produisent une affiche avec texte et schéma. Celle du groupe 3 est reproduite ci-dessus. Comme dans le cas du débat sur le mouvement du « bras », chaque groupe vient présenter son affiche et en discuter avec la classe.

Voilà ce que dit une élève de l'affiche du groupe 3 :

« Dans votre dessin, il y a quelque chose de bizarre parce que tu vois il y a un tuyau de l'œsophage et puis ... Et puis il y a un truc qui va par là et l'autre par là. Mais on ne sait pas qu'est-ce qui va là exactement. On dirait que tout va d'un côté et tout va de l'autre. C'est comme ça, ça fait bizarre. »

Ce qui gêne cette élève, c'est que le fonctionnement dont rend compte le schéma semble permettre que la même chose aille dans les « tuyaux des

muscles » (les deux tuyaux horizontaux) et dans celui des excréments (le tuyau qui va vers le bas) ; or c'est pour elle impossible. Dit autrement, par un autre élève après plusieurs minutes d'échanges :

« Elles ont oublié de dire que ça trie parce que sinon il y a de la mauvaise nourriture qui va dans les muscles ».

Ce qui se discute là, c'est la nécessité d'un tri dans le fonctionnement de la nutrition. Si l'idée de tri est présente dès le début du débat, la nécessité d'un tri, c'est-à-dire une argumentation visant à montrer que cela ne peut pas fonctionner sans tri, n'apparaît que lors de la présentation de cette troisième affiche. Deux autres nécessités sont discutées dans ce débat : celle d'une transformation de la nourriture et celle d'une distribution d'éléments nutritifs à tout le corps. Au total, ce qui se joue d'un point de vue épistémique peut se décrire par ce que nous appelons un espace des contraintes en jeu (voir Orange, 2003b.) (cf. document 4 : *espace des contraintes en jeu dans le débat sur la nutrition (CM1-CM2) ci-après*)

Une fois produites ces argumentations et travaillées ces nécessités, la classe aura recours à des documents pour identifier où et comment cela se réalise dans notre organisme. On arrive ainsi à une description de la digestion, de l'absorption et du transport par le sang comme on la trouve dans tout manuel de ce niveau. Que reste-t-il alors des débats et de la problématisation ? Il y a deux points de vue possibles.

Le premier considère que la problématisation a été un moyen de mieux comprendre le problème et d'aller vers la solution retenue *in fine*. Dans ce cas, malgré l'attention portée à la construction du problème, c'est bien la solution qui est mise en avant et, d'une certaine façon, le problème disparaît avec elle. Ce point de vue pose quelques difficultés épistémologiques. D'une part parce qu'il abandonne le caractère apodictique des savoirs construits, dans la mesure où les raisons sont oubliées ; alors « *le fait de raison demeure sans l'appareil de la raison* » (Bachelard, 1938). D'autre part parce que la solution retenue perd beaucoup du caractère abstrait des raisons : expliquer, même en détail, le devenir des aliments dans le corps humain gagne certainement en précision par rapport aux trois nécessités (tri, transformation, distribution) travaillées, mais perd en généralité. Ces trois nécessités valent bien au-delà de la nutrition humaine, tout comme les nécessités concernant le mouvement du bras, dans le premier exemple, construisaient bien mieux le concept d'articulation que n'importe quelle description fine du coude.

Le second point de vue vient alors : les nécessités construites sont au moins aussi importantes que la solution retenue et le problème scientifique construit ne peut pas disparaître avec la solution. On pourrait même dire que c'est le travail sur les solutions (celles proposées par les différents groupes par exemple) qui permet de construire l'essentiel, c'est-à-dire les raisons.

On touche là une caractéristique fondamentale d'une problématisation scientifique : par une sorte de renversement, la problématisation scientifique n'est pas au service des solutions, mais les solutions possibles sont au service des

raisons qui sont travaillées à partir d'un questionnement du type : « pourrait-il en être autrement » ? C'est, selon nous, ce qui distingue la problématisation scientifique d'une problématisation technique, où la solution prime (Orange, 2005).

### **3. Les conditions didactiques d'une aide à la problématisation scientifique<sup>1</sup>**

Nous voulons pointer, dans cette dernière partie, les conditions qui rendent possible une aide à la problématisation scientifique des élèves, notamment dans des dispositifs de type « débat scientifique dans la classe ». Les conditions que nous allons présenter ici résultent de la confrontation de cas de « pannes » de problématisation à notre cadre théorique.

#### **3.1 Conditions portant sur les références explicatives**

Les caractéristiques d'une explication scientifique satisfaisante ne sont pas des universaux de la pensée humaine, ni même de la pensée scientifique. Au cours du temps, ces caractéristiques ont bougé avec ce que, selon les auteurs, on peut appeler les paradigmes (Kuhn, 1983), les épistémè (Foucault, 1966) ou les cadres épistémiques (Piaget et Garcia, 1983). De même, ces caractéristiques sont différentes d'un domaine scientifique à l'autre. Un problème se construit nécessairement dans un cadre épistémique donné.

Si la référence explicative où peut se construire le problème constitutif des savoirs visés par le maître n'est pas partagée par les élèves, ces savoirs ne leur seront pas accessibles en tant que savoirs raisonnés. Et si dans la classe plusieurs cadres épistémiques existent, le débat ressemble vite à un dialogue de sourds.

Ces conditions sur les références explicatives sont fondamentales, mais elles ne donnent aucune indication sur la façon de faire accéder un élève à un cadre épistémique donné. C'est là, nous semble-t-il, un des problèmes didactiques les plus difficiles à prendre en compte (Orange, 1997).

#### **3.2 Conditions portant sur les contraintes empiriques**

Pour que la classe puisse développer une problématisation partagée, il est nécessaire que s'instaure un accord sur les contraintes empiriques qui interviennent dans le problème. Mais si des désaccords importants concernant ces contraintes apparaissent dans le débat, elles ne peuvent généralement pas être dépassées par l'argumentation : tout au plus peut-on discuter de la façon de trancher.

Dans certains cas, comme celui portant sur la nutrition humaine en CM1-CM2 ou sur le mouvement du « bras » au cours élémentaire, ces contraintes sont communes à la classe dès le début de l'étude, grâce aux connaissances et au vécu des élèves. Mais ce n'est pas toujours le cas, en particulier pour les domaines où l'expérience partagée est moins importante. Cela veut dire alors

---

<sup>1</sup> Ce paragraphe reprend, en le modifiant, une partie d'un article publié dans la revue « Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère moderne » (Orange, 2002).

qu'à un moment ou à un autre du travail de problématisation ces contraintes devront être fixées, par un recours à l'observation, à l'expérience, à la documentation ou sur indication du professeur. D'où l'intérêt également, pour certains domaines scientifiques, de situations fonctionnelles (mise en œuvre de plantations, d'élevages, etc.) qui enrichissent les références communes à la classe.

### 3.3 Conditions portant sur le champ des possibles à explorer

Si la problématisation consiste à repérer des contraintes et à construire des nécessités, cela se fait généralement par l'exploration du champ des possibles. On ne comprend l'importance d'une contrainte ou la valeur d'une nécessité que dans les essais que l'on fait et qui tentent, volontairement ou non, de ne pas les prendre en compte. Pour accéder à un savoir problématisé, les élèves doivent donc pouvoir discuter plusieurs explications appartenant au même registre explicatif.

Une condition pour cela est qu'il n'y ait pas saturation par des contraintes empiriques. Par exemple, la référence à trop de détails anatomiques peut bloquer l'exploration par les élèves de différentes possibilités d'explication sur la nutrition, donc gêner la problématisation. Il y a ainsi un équilibre à trouver entre la mise en place des contraintes empiriques essentielles qui, à la fin de la problématisation, doivent être partagées par la classe, et celles, plus secondaires, qui pourront être fixées par la suite, pour choisir parmi les solutions possibles.

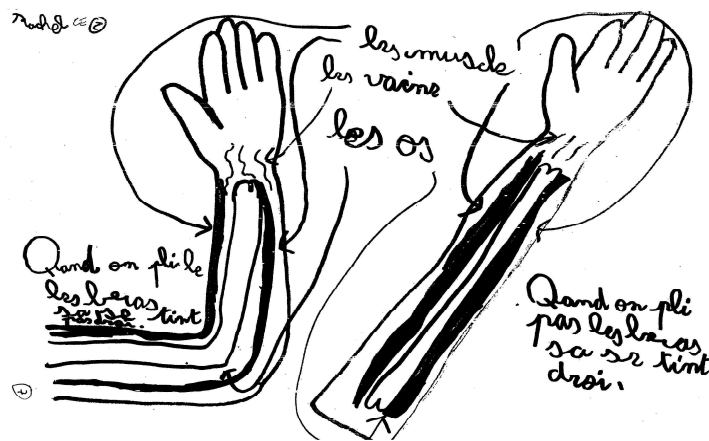
### Conclusion

Nous avons présenté, trop rapidement, les liens que nous faisons entre problématisation et accès aux savoirs scientifiques. Problématiser en sciences, c'est bien construire un problème, mais pas seulement dans le but de le résoudre, mais parce que ce problème construit, avec son organisation de raisons, représente le cœur même d'un savoir scientifique qui ne peut en aucun cas se limiter aux solutions. Nous n'avons pu présenter complètement les conséquences didactiques de ces éléments, qu'il s'agisse de l'importance des débats scientifique ou de la mise en texte des raisons. Autant d'aspects sur lesquels nous avons avancé mais que nous continuons de travailler.

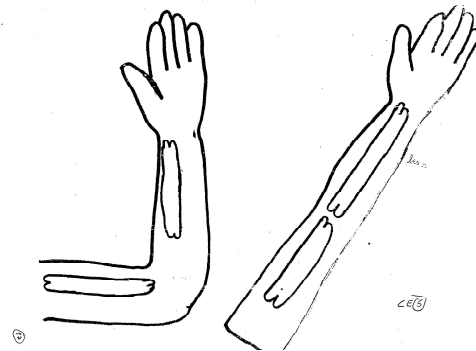
Il s'agit d'étudier dans quelle mesure on peut suivre, dans l'enseignement des sciences, les indications de Popper sur le travail des problèmes :

*« 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 »* (Popper, 1991, p391).

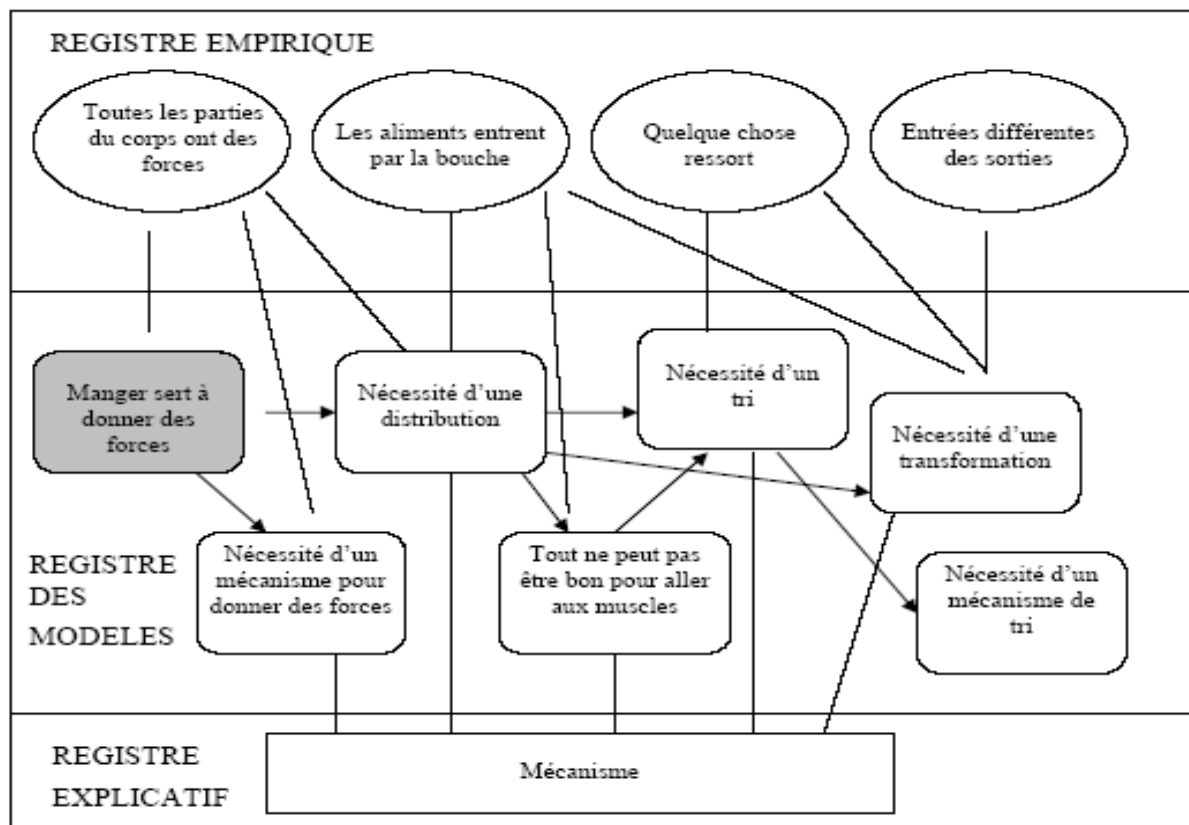
Quel temps prend-on, en classe de sciences, pour travailler les problèmes, plutôt que de chercher le chemin le plus court vers la « bonne solution ? »



Document 1 : affiche 1 mouvement du « bras » (CE)



Document 2 : affiche 2 mouvement du « bras » (CE)



Document 4 : espace des contraintes en jeu dans le débat sur la nutrition (CM1-CM2)



## Bibliographie

- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Canguilhem G. (1985). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin
- Fabre M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Foucault M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Kuhn T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Orange C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie; quels apprentissages pour le lycée?* Paris : PUF.
- Orange C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*. 35, 1, 25-42
- Orange C. (2003a). Un exemple de problématisation en biologie : Claude Bernard et le milieu intérieur. *Actes des troisièmes journées scientifiques de l'ARDIST*, Toulouse, octobre 2003 (disponible sur le site de l'ARDIST : [www.aix-mars.iufm.fr/ardist](http://www.aix-mars.iufm.fr/ardist)).
- Orange C. (2003b). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER*, 37, 83-107.
- Orange C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, 38, 3, 69-93.
- Piaget J. & Garcia R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris : Flammarion.
- Popper K. (1985). *Conjectures et réfutations*. Paris : Payot.
- Popper K. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Aubier.

## ***A l'étranger***

### ***L'enseignement de la philosophie dans le système d'éducation grec***

***Dimension historique, tendances négatives, réactions, didactique et efficacité***

**Dimitris Kiritsis**

*(Dimitris Kiritsis vient de soutenir à Thessalonique une thèse de doctorat sur l'enseignement de la philosophie en Grèce)*

#### **1. Présentation générale de la place qu'occupe le cours de la Philosophie dans l'enseignement secondaire, de la fondation de l'État grec moderne (1830) et jusqu'en 1996.**

L'enseignement de la Philosophie fait son apparition dans le premier programme scolaire officiellement établi dès la constitution de l'État grec moderne et publié avec le Décret Royal "Du règlement des Écoles Grecques" le 31.12.1836/12.1.1837. Intitulé Philosophie, ce cursus ne comprend toutefois que de la Logique aristotélicienne accompagnée d'une brève initiation générale à la discipline de la Philosophie et est enseignée pendant deux heures hebdomadaires en dernière (quatrième) classe de l'école, occupant ainsi la dernière place parmi les matières scolaires selon la quantité d'heures de cours hebdomadaires. Il est remarquable que ce programme ne fournit aucune explication pour l'enseignement de cette discipline et aucune instruction ne vient définir le fil conducteur du cursus ni préciser le matériel que les enseignants sont censés d'utiliser, tandis que les méthodes et les objectifs pédagogiques, le matériel et les priorités didactiques des autres disciplines y sont clairement définis.

Deux décennies plus tard, et plus précisément en 1855, le Circulaire №4168 du 31.8.1855 introduit dans les écoles un nouveau programme, où la Philosophie se voit renforcer par la Psychologie Empirique qui est enseignée à raison de deux heures en troisième classe de l'école. La Philosophie continue néanmoins de rester à la dernière place de l'hierarchie des matières; toute référence au matériel pédagogique et à la méthodologie d'enseignement est absente de ce programme également.

Par le Décret Royal de 1884, l'apprentissage de la Philosophie est partagé entre la Psychologie Empirique (une heure dans l'avant-dernière classe) et la Logique (aussi une heure, mais en terminale). Enfin, douze ans plus tard, le Décret Royal de 1896 rajoute deux heures supplémentaires à l'enseignement de la Philosophie. L'année suivante, le Décret Royal du 11.9.1897 établit un nouveau programme, dans lequel pour la première fois on détermine (de façon, certes, générale) l'objectif de l'enseignement de cette matière scolaire, qui est donc

aider les enfants à appréhender les notions de base et de la Psychologie et de la Logique, de les familiariser avec les notions philosophiques d'éveiller leur intérêt pour une étude plus approfondie de la Philosophie. L'apprentissage de cette discipline apparaît donc plutôt comme une propédeutique, dans le sens hégélien, dont l'objectif final est de fournir une éducation philosophique élémentaire et préliminaire aux études universitaires de la Philosophie pour ceux qui peuvent compter là-dessus. Ce dernier programme avait toutefois ses côtés négatifs, car il prévoyait une diminution des heures d'enseignement hebdomadaire de la Psychologie aussi bien que de la Logique pour la réduire à deux heures: une heure en troisième et une autre en quatrième. Les quatre tentatives réformistes qui vont suivre (par les Décrets Royaux du 21 septembre 1900, du 6 septembre 1903, du 5 octobre 1906 et du 31 octobre 1914) n'apportent aucun changement en ce qui concerne la quantité horaire de l'enseignement de la Philosophie, mais redéfinissent tout de même les objectifs didactiques de la discipline qui est désormais vue comme un instrument pour développer l'attitude éthique de l'élève à l'égard de sa famille, de la société et de la citoyenneté.

Ces horaires dérisoires restent sans évolution dans le programme scolaire jusqu'à la tentative innovatrice de 1931, dont l'inspirateur principal est A.Delmouzos. La discipline est désormais intitulée "L'initiation à la Philosophie" et est - pour la première fois depuis la fondation de l'État grec moderne - enseignée à raison de quatre heures par semaine en classe de terminale (sixième). Pour la première fois également, l'éducation philosophique fait l'objet d'une si grande attention du programme analytique (scolaire): le rédacteur de celui-ci propose un nombre assez considérable d'innovations dans la forme aussi bien que dans le fond. Les innovations les plus essentielles de ce programme concernent la volonté d'apprendre aux enfants à réunir les conclusions portées au sujet de chaque matière enseignée à l'école pour en synthétiser une théorie générale du monde et de la vie; deuxièmement, la nouveauté de ce programme est aussi dans le rôle de l'enseignant qui est désormais en mesure de décider du matériel didactique en fonction du travail effectué par ses élèves dans leurs autres disciplines scolaires. Les résultats en étaient pourtant moins probants que l'on ne s'attendait, en raison d'une grande surestimation des capacités des élèves ainsi que de leurs professeurs. Ni les enfants étaient prêts à déduire eux-mêmes tout seuls une théorie générale du monde et de la vie, une préparation philosophique et un potentiel spirituel leur faisant défaut, ni les professeurs étaient prêts à se charger de choisir le matériel didactique à recommander à leurs élèves, compte tenu de l'insuffisance de l'éducation philosophique dans les universités et de celle de la bibliographie d'ouvrages appropriés et accessibles en langue grecque moderne.

Le changement du gouvernement qui suit ne met en œuvre aucune réforme dans l'enseignement de la Philosophie, mis à part la définition du matériel didactique (Décret Royal du 5.11.1935), divisé en trois catégories: la Psychologie, la Logique et la Gnoséologie. Pendant longtemps, l'enseignement de la Gnoséologie n'était dispensé que rarement en raison de l'insuffisance horaire, tandis que la plupart de professeurs ne disposant pas d'une préparation philosophique

suffisante envisageaient la Logique comme une discipline fastidieuse et difficile et évitaient de s'en charger. Beaucoup de professeurs ont continué sur la voie facile de l'apprentissage par cœur des notions tirées du manuel scolaire sans analyse ni problématique posée, ce qui amenait à une compression du matériel sur quelques pages confuses, dont les élèves devaient puiser les connaissances nécessaires pour passer leurs examens oraux et écrits.

Après une période de trente ans qui n'a apporté aucun changement, nous arrivons à la date de 1964, quand une tentative de réformer le système d'éducation est entreprise par E.Papanoutsos sous le gouvernement de G.Papandreou; les sciences sociales sont alors placées au centre du nouveau programme scolaire. La Philosophie, faisant partie des sciences sociales, constitue une matière scolaire intitulée "Éléments de Philosophie, de Psychologie et de Logique", dont l'enseignement de deux heures hebdomadaires est prévu en avant-dernière classe de l'école. L'accent est mis sur la présentation des grandes époques dans l'histoire de la Philosophie et sur l'argumentation de ses valeurs pratiques.

L'installation de la dictature militaire du 21 avril 1967 abolit les acquis de la réforme de l'éducation de 1964, en même temps que toutes les autres institutions libérales. L'enseignement de la Psychologie et de la Philosophie de deux heures par semaines persiste, toutefois, en cinquième et en sixième respectivement, quoique l'accent est mis davantage sur la Logique, la Gnoséologie et l'Épistémologie avec un triple but: initier les élèves à l'esprit et à la méthodologie des sciences, former chez eux une perception philosophiquement correcte et sûre du monde et de l'humanité, et enfin, cultiver leur pensée critique et éveiller leur intérêt pour la Philosophie.

En 1980, six ans après le rétablissement de la République, la semaine de cinq jours est pour la première fois appliquée dans l'enseignement (jusqu'en 1979, la semaine scolaire était composée de six jours). Puisque la totalité des heures hebdomadaires de tous les cours devait être diminuée à trente heures, les horaires de la Psychologie sont réduits de 67% (une heure seulement au premier et au deuxième semestre en cinquième), ainsi que les horaires de la Philosophie, qui sont réduits de 50% (une heure hebdomadaire en sixième). Cette évolution fait quasiment disparaître la Philosophie du programme scolaire et provoque du mécontentement et de la déception, jusqu'à ce qu'un nouveau programme analytique rétablisse l'enseignement de la Philosophie en 1985, élaborant un nouveau manuel et octroyant à la Philosophie deux heures hebdomadaires en terminale. Ce manuel se présentait sous forme de quatre parties: Présentation chronologique de la Philosophie grecque antique, Éléments de la Logique classique, Problématiques de la Gnoséologie et Théorie générale de la Science. Sur ces quatre parties, seulement les deux premières étaient réellement enseignées, faute du temps de cours suffisant.

## 2. Les évolutions négatives de la dernière décennie

La situation réelle du système d'éducation en Grèce restait stable jusqu'à la réforme réalisée pendant la période de 1997 à 2000. Un des changements principaux opérés pendant cette période de trois ans dans la structure du système d'enseignement est le choix obligatoire des matières appartenant à une des trois options directionnelles: Théorique, Sciences Naturelles et Technologie, entre lesquelles il faut désormais choisir en deux dernières classes du lycée, tout en poursuivant en même classe les cours des matières de l'Éducation Générale, communes à tous les élèves (de toutes les trois directions sans différence).

Pour l'enseignement de la Philosophie plus particulièrement, une forte dépréciation de cette discipline dans l'éducation secondaire grecque a été marquée par l'innovation principale qui consiste à réserver le cours de la Philosophie exclusivement aux élèves de la direction Théorique, en tant que cours obligatoire initialement en terminale et, à partir l'année scolaire 2000-2001, également en avant-dernière classe du lycée. La majorité des élèves - tous ceux qui avaient opté pour les directions Sciences Naturelles ou la Technologie - ont été privés de l'occasion de découvrir pour soi les principes philosophiques de base. Cette évolution particulièrement négative vient bouleverser une réalité qui restait en vigueur dans les programmes scolaires encore depuis presque la fondation de l'État grec moderne. Il est évident qu'en plaçant la Philosophie au rang d'une discipline de spécialisation, on adopte une perception erronée des conceptions philosophiques fondamentales (telles que la connaissance, la vertu, l'éthique, l'existence et l'essence), ainsi que de la concentration intellectuelle et de la recherche spirituelle continue et conséquente comme d'une préoccupation d'un groupe privilégié d'une certaine catégorie professionnelle.

De surcroît, l'intégration de ce cours obligatoire de la direction Théorique dans les examens du Baccalauréat, qui ouvrent à un élève les portes vers l'éducation supérieure, entraîne encore trois conséquences directes et jusqu'ici inconnues pour le système éducatif grec. Premièrement, un grand nombre d'élèves a ainsi été poussé à suivre des cours extrascolaires de la Philosophie; deuxièmement, les grandes maisons d'édition ont trouvé une motivation financière de publier des ouvrages de soutien scolaire et de les réaliser dans les librairies; et troisièmement, les élèves se sont vu dans "l'obligation" de consacrer davantage de temps à l'étude du matériel des examens dans le but d'augmenter les chances d'obtenir une bonne moyenne au Baccalauréat afin de pouvoir entrer dans une université de leur choix. La situation change brusquement à partir de l'année 2003-2004 (et reste ainsi jusqu'à présent), quand on opère une dissociation de la Philosophie des examens du Baccalauréat et donc de son statut d'une matière nécessaire pour accéder aux études supérieures: d'une part, quasiment la totalité des élèves se retrouvent dispensés des cours extrascolaires et de l'achat des ouvrages d'aide alignés sur le programme de l'école, et de l'autre part, le temps consacré à l'étude de la philosophie diminue sensiblement.

Le Ministère de l'Éducation a essayé de résoudre le problème de l'absence du cours de la Philosophie dans le programme de l'ensemble des élèves, mais d'une manière qui était loin d'être efficace. Deux nouveaux cours sont introduits dans

le programme de la terminale de la direction Sciences Naturelles seulement. Il s'agit de "la Problématique de la Philosophie" et de "la Logique: théorie et pratique". L'enseignement de ces deux matières ne revêt cependant pas le caractère obligatoire, réservant à ces matières optionnelles une place parmi cinq autres cours, et ces options ne sont choisies que par une infime partie des élèves, dont la majorité écrasante reste philosophiquement passive. Il est caractéristique que, pendant l'année scolaire 2004-2005, on n'enseignait "la Problématique de la Philosophie" que seulement dans une école de la ville de Thessalonique, sur un total de 104 écoles. Le destin de la Logique est encore pire, car l'existence d'un manuel scolaire de cette discipline est ignorée même par les professeurs eux-mêmes.

En supplément de tout cela, une autre évolution particulièrement néfaste s'est produite pendant l'année scolaire 2000-2001 avec la suppression du cours intitulé "Textes philosophiques", qui occupaient deux heures par semaine et amenait les enfants de quatorze ans à leur premier contact avec le monde inconnu de la Philosophie. Ce cours comprenait quatre textes des philosophes grecs antiques, traduits en grec moderne (habituellement, on utilisait *l'Apologie*, *le Phédon* et *le Criton* de Platon, ainsi qu'un petit extrait de *l'Éthique à Nicomaque* d'Aristote) et accompagnés des commentaires, des explications et des résumés du contexte duquel ont été tirés les extraits proposés, ainsi que des questions de compréhension. Traditionnellement, le cours des "Textes philosophiques" représentait dans le système d'éducation grec une première occasion de connaître la Philosophie de la Grèce Antique et fournissait aux enfants du matériel pour leur première tentative d'approcher la réflexion philosophique.

Heureusement, le Ministère de l'Éducation a au moins compris son erreur et a décidé de rétablir le cours des "Textes philosophiques" trois ans seulement après leur suppression du programme scolaire. La nouvelle Anthologie est destinée à 25 heures d'enseignement dans l'ensemble et comporte des textes des philosophes en commençant par l'époque avant Socrate, en passant par Platon et Aristote et en allant jusqu'aux philosophes de l'Antiquité grecque tardive. La rédaction de l'Anthologie est supposée de se compléter au début de l'année 2008, et son application dans l'éducation secondaire est prévue à partir de l'année scolaire 2008-2009.

### **3. L'attitude de la communauté scientifique et son œuvre littéraire**

On s'est toujours peu préoccupé de la question d'améliorer la place la Philosophie dans l'enseignement secondaire, et la majorité des philosophes grecs reste passive voire défaitiste. Le manque d'appréciation à l'égard de cette discipline dans le cadre scolaire ne laisse d'ailleurs pas le marge pour y une approche différente. Il est rare de voir un professeur de Philosophie à un poste haut placé dans le gouvernement ou dans le Ministère de l'Éducation (aux fonctions du conseiller, du directeur d'un projet curriculum etc.), or il n'a y a pas lieu de s'attendre qu'un changement signifiant vienne de la part d'un facteur institutionnel. Les professeurs de l'Université se trouvent loin des réalités de l'éducation secondaire, et probablement tel est leur choix, afin de se focaliser

surtout sur la recherche, l'écriture et l'enseignement supérieur. Les professeurs du lycée, qui sont chargés d'enseigner toutes les matières ayant rapport aux sciences humaines (Grec ancien, Littérature grecque moderne, Histoire, Psychologie, Philosophie, Latin), ne manifestent pas de désir de lutter pour améliorer la place de la Philosophie, bien au contraire, ils évitent systématiquement de se charger de la responsabilité pour l'enseignement de cette discipline en préférant les autres qui sont plus faciles.

De façon générale, une action coordonnée n'a jamais eu lieu, mis à part les événements de 1980, quand la Philosophie était quasiment disparue du programme scolaire, ce qui a provoqué un bouleversement et une déception dans le milieu des philosophes en les faisant prendre conscience de la nécessité de se coaliser et d'agir immédiatement. L'année suivante on voit donc la création de "l'Union des Professeurs pour la promotion de la Philosophie dans l'enseignement secondaire" qui assure une coordination entre les organismes universitaires, les conseillers scolaires et les autres acteurs ayant un intérêt spécifique pour la Philosophie, et organise des événements scientifiques et culturelles, des congrès et des conférences poursuivant l'objectif d'imposer un nouveau programme analytique et de nouveaux horaires afin de remplir les normes pédagogiques et contemporaines. Les efforts de cette Union et des autres scientifiques ont finalement abouti à l'amélioration de la place de la Philosophie dans le programme analytique et dans la distribution des horaires scolaires de 1985.

La bibliographie au sujet de la problématique pédagogique de la Philosophie et de l'impact de celle-ci sur l'enseignement secondaire peut être considérée déficitaire, puisque les ouvrages publiés en Grèce sont très peu nombreux (essentiellement dans les revues *Elliniki Filosofiki Epitheorisi* (*Inspection philosophique grecque*), *Nea Paideia* (*Nouvelle éducation*) et *Filologos* (*Philologue*). Il est autant curieux qu'inquiétant de constater que la dernière décennie n'est pas marquée seulement par les évolutions négatives du statut de la Philosophie dans la système scolaire, mais également par une diminution quantitative des ouvrages publiés traitant de ce problème, tandis que les études consacrées à la problématique de l'enseignement des autres matières (Grec ancien, Grec moderne, Histoire, Psychologie) maintiennent une place assez importante parmi les livres qui sortent en ce moment. Il faut en conclure que la plupart des chercheurs sont arrivés à accepter, à contrecœur, certes, que la Philosophie est mal interprétée par beaucoup de personnes et vue comme un luxe qui dépasse le cadre de la vie quotidienne (*primum vivere deinde philosophare*), comme une préoccupation des dilettantes capables de n'affronter que des problématiques très générales et abstraites, ne portant pas à une application pratique et n'intéressant que des rêveurs idéalistes. Ils se voient donc dans le devoir de faire un effort de convaincre le public de l'importance de la Philosophie en faisant son apologie sous toutes les formes possibles, alors que dans tous les ouvrages publiés au sujet des autres Sciences Humaines on constate que leur importance est jugée évidente et n'a pas besoin de preuves. La spécificité de la nature de la Philosophie et la tendance à la sous-estimer, qui s'observe dans certains milieux, oblige ses partisans à argumenter sa valeur

éducative. Au lieu d'analyser la problématique philosophique principale, le discours se concentre souvent - que ce soit sous forme d'une référence introductive ou d'une analyse plus détaillée - sur une énumération des preuves visant à confirmer l'importance et l'utilité de la Philosophie en tant que champ scientifique et en tant que discipline scolaire.

#### **4. Manière d'enseigner la Philosophie et le degré de progression des élèves**

Pour enseigner la Philosophie, la majorité des professeurs s'engage tout d'abord sur la voie dialectique, c'est-à-dire la discussion avec les élèves, le plus souvent sous forme de nombreuses questions visant à créer un climat de coopération entre eux et à encourager les enfants à exprimer leurs opinions. Le déroulement le plus habituel du processus pédagogique d'une heure scolaire consiste de trois stades suivants: Les premières dix minutes sont consacrées à la révision et au contrôle de la compréhension de la leçon précédente, ainsi qu'à la liaison entre cette dernière et la leçon que l'on va aborder. Tout de suite après s'ensuit une présentation de la nouvelle leçon, qui dure à peu près quinze minutes et prend forme d'une narration que les élèves ne sont pas censés interrompre. Le dernier stade de 25 minutes est occupé par la discussion, les commentaires et la critique des éléments le plus intéressants de la leçon et les plus édifiants en ce qui concerne le développement des capacités et des attitudes spirituelles et sentimentales des enfants. À ce dernier stade, le rôle des élèves est primordial, et ils sont invités à développer leur propre problématique et à exprimer leurs propres inquiétudes philosophiques. Ainsi nous voyons que les professeurs estiment que pour maintenir l'engouement et la curiosité des élèves en éveil et pour les inciter à se questionner et à rechercher les solutions créatives, il est indispensable d'encourager l'expression libre de leurs opinions dans le cadre d'une discussion philosophique profondément essentielle (qui se tient le plus souvent entre le professeur et les élèves, mais parfois aussi entre les élèves eux-mêmes) dans un climat de réceptivité, de tolérance et de confiance.

Une moindre partie des professeurs choisit une dialectique d'enseignement de la Philosophie sous une forme que l'on pourrait caractériser comme centrée autour du professeur. Mais en raison de leur âge, la plupart des élèves ne sont pas encore assez mûrs pour prendre part à un dialogue philosophique constructif, et c'est principalement la cause de la réticence des professeurs à l'idée de consacrer une grande partie du temps de cours à organiser une discussion. Ces professeurs trouvent plus d'efficacité dans la présentation narrative d'un nouveau sujet et se sentent responsables de la distribution du temps de cours dans les conditions d'un programme scolaire à horaire limité et où une majorité des élèves n'ont aucune expérience de contact préalable avec la Philosophie, car ces conditions ne laissent pas beaucoup de marge pour une diversité d'approches didactique et d'expérimentation. Ils soutiennent donc la thèse d'un enseignant responsable et convenablement préparé philosophiquement et scientifiquement qui refuse la solution facile de dialogue avec les élèves, ces derniers n'étant même pas capables d'argumenter, et leur propose la méthode d'une présentation faite le livre fermé et accompagné prise de les notes.



Il faut enfin remarquer que peu sont les professeurs qui amènent systématiquement les élèves au contact avec les sources, c'est-à-dire avec des textes philosophiques brefs, pour les inciter à en faire des commentaires, de la critique, des interprétations et des approfondissements. Les textes des philosophes grecs antiques sont proposés aux élèves en traduction vers la langue grecque moderne. Dans les décennies 1970 et 1980, il existait un désaccord d'opinions intense entre les professeurs qui défendaient l'enseignement des textes philosophiques grecs antiques traduits, et ceux qui s'y opposaient et affirmaient que seulement un texte authentique peut conférer toute la profondeur et tout le sens exact de la Philosophie des Grecs antiques. Depuis plusieurs années, et tenant compte de la difficulté qu'ont les enfants à comprendre le grec ancien qui est une langue exceptionnellement difficile et complexe (bien qu'ils l'étudient à l'école), on s'accorde toutefois à donner la préférence au texte en tant que point de départ pour une réflexion philosophique et un travail de commentaire et d'analyse plutôt qu'en tant que

Étant donné la présence dérisoire du cours de la Philosophie dans les horaires du programme scolaire, les résultats des tentatives entreprises par les professeurs et l'œuvre didactique effectuée pendant l'année scolaire peuvent être considérés comme satisfaisants et précieux. Certains objectifs pédagogiques du programme analytique sont, certes, impossibles à atteindre, dans la mesure où ils supposent un niveau solide de connaissances philosophiques et une réflexion mûre. Ces atteintes sont malheureusement au dehors de la réalité, puisque c'est en avant-dernière classe que les élèves entrent ici en leur premier contact avec la Philosophie (souvent, ce contact est aussi le dernier), et leur réflexion n'est pas encore assez exercée. Ainsi, malgré l'état de *tabula rasa* dans lequel leur compétence en Philosophie demeure jusqu'à l'âge de 17 ans, les élèves acquièrent quelques connaissances philosophiques grâce à ces cours scolaires, même si ces connaissances peuvent être caractérisées comme superficielles et passagères.

## 5. Observations de conclusion

Selon la moyenne du temps de cours hebdomadaire, impliquée par son coefficient d'importance à l'échelle hiérarchisée des connaissances scolaires, le cours de la Philosophie est à l'avant-dernière place (avec seulement 1,2% du temps total prévu par les horaires du programme scolaire) parmi les matières enseignées à l'école secondaire depuis la fondation de l'État grec moderne et jusqu'à la fin de la Première Guerre Mondiale. Après la guerre, la place de la Philosophie dans le système d'éducation grec reste sans évolution significative jusqu'à la veille du 21-e siècle. Ainsi, la distribution hiérarchique des horaires scolaires entre les disciplines enseignées suit les règles établies encore pendant les cent premières années à compter de la fondation de l'État grec moderne, selon lesquelles la Philosophie n'occupe que 1,88% du total des horaires du programme, et ces heures dédiées à la Philosophie restent sans changement

même malgré la croissance quantitative continue des heures scolaires hebdomadaires en général. Et si l'on s'engage dans une séparation logique et scientifiquement nécessaire entre la Philosophie et la Psychologie (ces deux disciplines constituant l'essentiel du cours de la Philosophie jusqu'à la fin du 20<sup>e</sup> siècle), on arrive à constater que l'enseignement de la Philosophie n'occupe pas plus de deux heures dans aucun programme scolaire.

Parallèlement à la limitation du temps d'enseignement, on constate encore plus sensiblement une limitation de la présence de la Philosophie dans les programmes analytiques, dans les Directives et les Circulaires de Référence; dans les rares cas où l'on y rencontre des instructions pédagogiques, du matériel didactique et des objectifs du cours, ce ne sont que quelques lignes qui n'apportent que très peu d'éclaircissement aux professeurs.

Pour conclure, l'institutionnalisation de l'enseignement de la Philosophie dans les programmes scolaires a toujours été entre les mains des décideurs hésitants ou timides, avec pour résultat une dépréciation continue et une présence très instable de cette matière dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, la place de la Philosophie reste marginale sur le plan des horaires et des programmes analytiques et réservée à deux heures de cours par semaine en avant-dernière classe du lycée et exclusivement pour les élèves d'une direction de Baccalauréat parmi les trois qui existent. Les tentatives honorables de certains professeurs ne peuvent aboutir qu'à la création de quelques oasis, sous les conditions actuelles défavorables. Aujourd'hui, plus que jamais, la Philosophie est systématiquement mise en doute ici, dans sa patrie même. Les voix en sa défense s'entendent de plus en plus rarement, et son avenir semble être sinistre.

**Dimitris Kiritsis**

## Débat

### LA LECTURE DES TEXTES PHILOSOPHIQUES EN CLASSE TERMINALE

#### CONTRIBUTION A UN DEBAT

Gérard MALKASSIAN

Rien n'est plus difficile que d'explicitier la place et la fonction de la lecture des auteurs dans un cours élémentaire de philosophie comme prétend l'être celui de terminale.

Cette difficulté est due à des obstacles didactiques mais aussi aux contraintes imposées par le baccalauréat.

Dans l'épreuve écrite, dite troisième sujet, on propose au candidat un exercice de lecture : *Expliquer le texte suivant*. [suit un texte d'une vingtaine de lignes] *La connaissance de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.*

Les ambiguïtés de cette formulation, pourtant amendée il y a quelques années, sont connues : comment dégager le sens et le problème d'un texte quand on n'a aucune connaissance de l'auteur, surtout à partir d'un extrait de quelques lignes ? Une telle consigne repose sur quelques fausses évidences : d'abord, n'importe quel énoncé de philosophie parlerait de lui-même, indépendamment du contexte et de la pensée de l'auteur. Ensuite, il suffirait de déployer une faculté innée de compréhension pour l'expliquer. Nulle part ne sont clairement stipulées les qualités et conditions nécessaires pour posséder cette compétence. On se fie à une sorte de bon sens cartésien. L'attitude est d'autant plus hypocrite que le correcteur, lui, évalue les copies en se référant inévitablement à ce qu'il sait de l'auteur et de l'ouvrage, ce qui n'a rien de la mise en œuvre d'une raison naturelle.

La notion de problème est également imprécise : qu'est-ce que « rendre compte d'un problème » ? En général, un texte donné au bac ne « pose » pas un problème, il propose une solution originale à un problème. S'agit-il alors d'indiquer celui que traite l'auteur ? Le découpage ne permet souvent pas de le faire. Ou bien faudrait-il soulever un problème présent dans le texte à l'insu de l'auteur ? On se retrouverait alors face à une compétence hautement complexe dont on peut se demander s'il est raisonnable de l'exiger de candidats n'ayant que quelque mois de philosophie derrière eux, d'autant qu'aucun document officiel ne mentionne les caractéristiques de cette capacité et les manières de la faire acquérir par les élèves.

L'épreuve orale de contrôle (dite de rattrapage) ouverte aux candidats ayant obtenu une moyenne générale comprise entre 8 et 10, porte sur une ou deux oeuvres philosophiques classiques choisies par le professeur, sans aucune autre contrainte qu'une liste d'auteurs composée d'une cinquantaine de noms, allant de Platon à Foucault. Le niveau des élèves amenés à présenter cette épreuve, les conditions de préparation, le degré inégal de maîtrise des textes par les enseignants eux-mêmes, qui ne peuvent avoir parfaitement en tête le même jour un éventail possible de centaines d'oeuvres, ne permettent pas d'établir qu'une formation efficace à la lecture d'oeuvres philosophiques a pu être dispensée au cours de l'année.

Les obstacles constatés dans la conception et le déroulement de l'examen se répercutent sur la place des oeuvres dans l'enseignement. Beaucoup de collègues reconnaissent qu'ils ont de grandes difficultés à atteindre leurs objectifs pédagogiques à travers la lecture des textes. Les élèves ont beaucoup de mal à les comprendre, à proportion de la longueur de l'oeuvre, par manque de lexique, d'outillage conceptuel, des connaissances nécessaires, en histoire des sciences, de la politique, des arts, par absence du temps indispensable pour l'approfondissement, qui ne se mesure pas seulement en heures mais aussi en mois : un an c'est court, même à raison de huit heures par semaine, comme en L, où l'horaire pléthorique encourage autant le délayage que le gavage.

Surtout, il règne un double discours plus ou moins implicite sur l'attitude que l'enseignant doit adopter vis à vis des textes. D'un côté, la philosophie est un ensemble restreint d'auteurs classiques. Pour se former, il faut et il suffit de lire et de relire en profondeur Platon, Descartes, Kant. Beaucoup ont d'ailleurs eu les concours en s'en contentant. D'un autre, le professeur étant l'« auteur de son cours », c'est ce dernier qui constitue l'oeuvre par excellence, et qui se présente moins comme un parcours didactique d'apprentissage que comme une création originale censée éveiller par inspiration la réflexion philosophique chez les élèves, de la même façon que le professeur s'est formé en lisant les classiques. On oublie qu'à l'université les futurs enseignants suivent beaucoup de cours d'histoire de la philosophie et que leur connaissance de certains auteurs et leur maîtrise de la démarche philosophique ne sortent pas de rien.

Ainsi, en classe, l'oeuvre oscille souvent entre le statut d'interlocuteur privilégié, voire exclusif, du professeur, et celui de rival menaçant de réduire l'« acte philosophique » à un contenu de doctrine. Que devient la relation entre l'oeuvre et les élèves ? Le point aveugle de la démarche.

J'en viens parfois à me demander si, du point de vue pédagogique, il ne faut pas faire l'impasse sur la lecture systématique des classiques, du moins au lycée, sans exclure bien entendu, le travail sur des extraits particulièrement significatifs de leurs ouvrages dès lors qu'ils correspondront à la démarche didactique mise en place par l'enseignant.

La question centrale est celle de ce qui est formateur en philosophie au niveau de l'enseignement secondaire : est-ce que la lecture de n'importe quelle oeuvre du corpus classique philosophique est la fin en soi de cet enseignement ? Si la connaissance et la maîtrise de problèmes sont l'essentiel, celles des doctrines,

des procédés de conceptualisation, de raisonnement, d'argumentation deviennent des axes majeurs de la formation commune. En ce cas, le travail sur les œuvres perd de sa centralité et ne doit pas être l'unique moyen d'apprendre à faire de la philo, même s'il reste utile. Évitions les deux extrêmes du prof qui fait tout son cours sur une œuvre dans l'année et celui qui n'en introduit aucune durant la sienne.

Le rapport aux œuvres dépend de la nature du lien entre la philosophie entendue comme pensée rationnelle, confrontation entre diverses positions, dotées d'objectivité, par rapport à des problèmes, et leurs traitements discursifs effectués par les auteurs, matérialisés dans des livres. Le lien est-il seulement historique, inessentiel, l'auteur incarnant une position conceptuelle indépendante, objective, éternelle ? Ou bien est-il essentiel ? Selon cette approche, il n'y aurait pas d'objets philosophiques hors d'une littérature spécialisée et d'une écriture proprement philosophique.

Recourir à la littérature philosophique est-il alors simplement une question de stratégie d'apprentissage ou bien une question de principe ? On voit ça et là des enseignants qui optent pour l'approche instrumentale et qui, se méfiant de la lecture des textes *hard*, recherchent d'autres moyens pédagogiques pour introduire, par exemple, à l'idéalisme : *Matrix* plutôt que Platon ou Berkeley.

Les mêmes ainsi que d'autres collègues utilisent des textes mais avec parcimonie, dans une perspective didactique définie, préparée par un travail avec la classe (cours, discussion orientée, exercices, etc.) : quelques lignes de tel auteur pour saisir tel problème ou telle argumentation ; un extrait plus long pour voir comment l'auteur développe le problème - Aristote sur le caractère naturel de l'esclavage dans le livre I de la *Politique*-, et recherche des éléments de solution, comment il construit une expérience de pensée-Descartes et le malin génie-, ou une image-la religion comme opium du peuple chez Marx- dont la lecture peut servir à comprendre plus facilement une théorie peu accessible à un niveau plus abstrait.

Quant à la question du choix des œuvres d'oral, elle reste ouverte : quelles œuvres peuvent être données, que doit-on en attendre de la part des candidats ? La réflexion manque cruellement, tant au niveau de l'évaluation de cette épreuve qu'à propos des compétences nécessaires et des manières de les développer chez les élèves, hormis les travaux déjà anciens de Frédéric Cossutta. Notons néanmoins que, malgré le large spectre de l'histoire de la philosophie à leur disposition, la majorité des enseignants opte, par réalisme, par habitude ou par facilité, pour le même petit nombre d'auteurs ou d'œuvres : la *lettre à Ménécée* d'Épicure, les *Méditations I-III* de Descartes, *Du contrat social* de Rousseau, le *Manifeste du Parti communiste* de Marx ou un écrit de Freud. Preuve que la prétendue liberté absolue censée consacrer l'originalité entraîne souvent son contraire : la répétition, le conformisme intellectuel. Ce qui ne signifie pas qu'il faille éliminer de notre enseignement de terminale tous ces classiques de l'oral !

Il est simplement temps de *désacraliser* le texte philosophique, d'en faire un outil ou un support pédagogique, si l'on veut l'exploiter efficacement au profit

de l'apprentissage des élèves. Le cours type prêt pour le jour d'une inspection qui consiste à commenter ligne à ligne un extrait, commentaire dont l'excellence, avec l'apparence de spontanéité et de nature dont elle est porteuse, impressionne les élèves mais les convainc qu'ils ne seront jamais capables d'en faire autant et qu'il vaut mieux se fier à la parole charismatique ou hermétique du professeur.

Le souci de rendre accessible l'œuvre implique son éclairage par le contexte intellectuel, historique car il jette une lumière indispensable sur la portée, la motivation de la position, des arguments de l'auteur. Comment expliquer le *Traité du Beau* de Diderot sans opposer d'abord la théorie platonicienne du beau idéal et celle du beau empirique, afin d'introduire à l'originalité de la position de Diderot qui délimite un noyau de beauté objective constitué à partir de l'expérience ? Comment taire la révolution des machines du XVIII<sup>ème</sup> siècle quand elle inspire une bonne partie de la réflexion de Diderot sur la beauté et sur l'art ?

La lecture interne atteint vite ses limites : elle part d'un présupposé lui-même philosophique, celui, d'origine hégélienne, qu'une théorie philosophique ne se réfère qu'à elle-même et non à des faits positifs extérieurs ; en outre sa pratique scolaire est extrêmement difficile d'accès car elle suppose la connaissance préalable de tout le système de l'auteur, et elle est très contestable : elle ignore que Hegel lui-même ne cesse d'user de stratégies d'écriture se rapportant à d'autres théories.

Cela implique aussi d'exercer les élèves à lire de façon *critique* et non religieuse ces textes, en étant capables de pointer les faiblesses du propos de façon argumentée et justifiée. La philosophie contribue certes à former le sens des problèmes, la maîtrise des concepts et de l'argumentation mais aussi le sens critique vis à vis de toute prétention à la vérité absolue, particulièrement quant à ses propres positions. Cela s'applique tant à soi-même qu'aux auteurs étudiés dont aucun ne peut constituer une référence indiscutable.

On rejoint ici l'enjeu de la démocratisation. Celle-ci part d'un défi lancé par la massification, l'accès d'un nombre considérable de jeunes, de tous milieux sociaux et culturels, aux dernières années du lycée. Pour être une vraie démocratisation, ce processus doit garantir l'égalité dans l'apprentissage et la réussite scolaire, malgré les inégalités qui distinguent toujours plus les élèves. Or, les œuvres philosophiques appartiennent au patrimoine culturel des élites, elles circulent entre elles, mais qu'arrive-t-il quand on y confronte des élèves de lycées technologiques moins familiarisés avec la littérature classique, et qui ne peuvent ni interroger leurs proches, ni téléphoner à un prof de philo ami de la famille pour obtenir quelques réponses à leurs questions ?

Des solutions raisonnables sont envisageables : on pourrait associer des œuvres d'importance à l'étude de problèmes précis -qu'est-ce qu'une personne, le vrai dépend-il de l'histoire, le monde extérieur existe-t-il ?- en délimitant des concepts adéquats et des options doctrinales stables dans le temps (scepticisme, historicisme, contractualisme) : le *Contrat social* pour le contractualisme, autour du problème de la légitimité de l'État ; ou bien les *Problèmes de*

*Philosophie* de Russell pour les questions d'épistémologie, autour des concepts de vérité et de connaissance. La liste d'ouvrages pourrait être modulée d'une année sur l'autre. Il faudrait définir également les diverses compétences exigibles pour la maîtrise de l'œuvre et décrire précisément ces compétences (dégager le problème, la logique argumentative, etc.) Ainsi la lecture de l'œuvre serait intégrée à un parcours problématique et conceptuel qui encouragerait peut-être son appropriation par le maximum d'élèves.

Car c'est de cela qu'il s'agit dans le secondaire : il ne s'agit pas de faire de tous les élèves des philosophes créatifs, ni même des spécialistes, limités, d'histoire de la philosophie, mais de leur donner une culture philosophique utile à leur réflexion et à leur esprit critique. Dans cette perspective la lecture des œuvres ne peut plus être sacralisée, dans un dialogue initiatique de l'enseignant avec l'« expérience de pensée » qu'elle induirait : les logiques académique, esthétique ou initiatique doivent laisser la place à celle de la formation.

**Gérard Malkassian**

*Au fil des numéros, Côté Philo aborde tous les grands domaines et aspects de la culture du métier de professeur de philosophie, constituant ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :*

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des *États de la recherche*, synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain, *En classe*
- *A l'Étranger*, la dimension internationale de l'enseignement de la philosophie
- Ainsi que les *Humeurs* qui parfois s'imposent...

