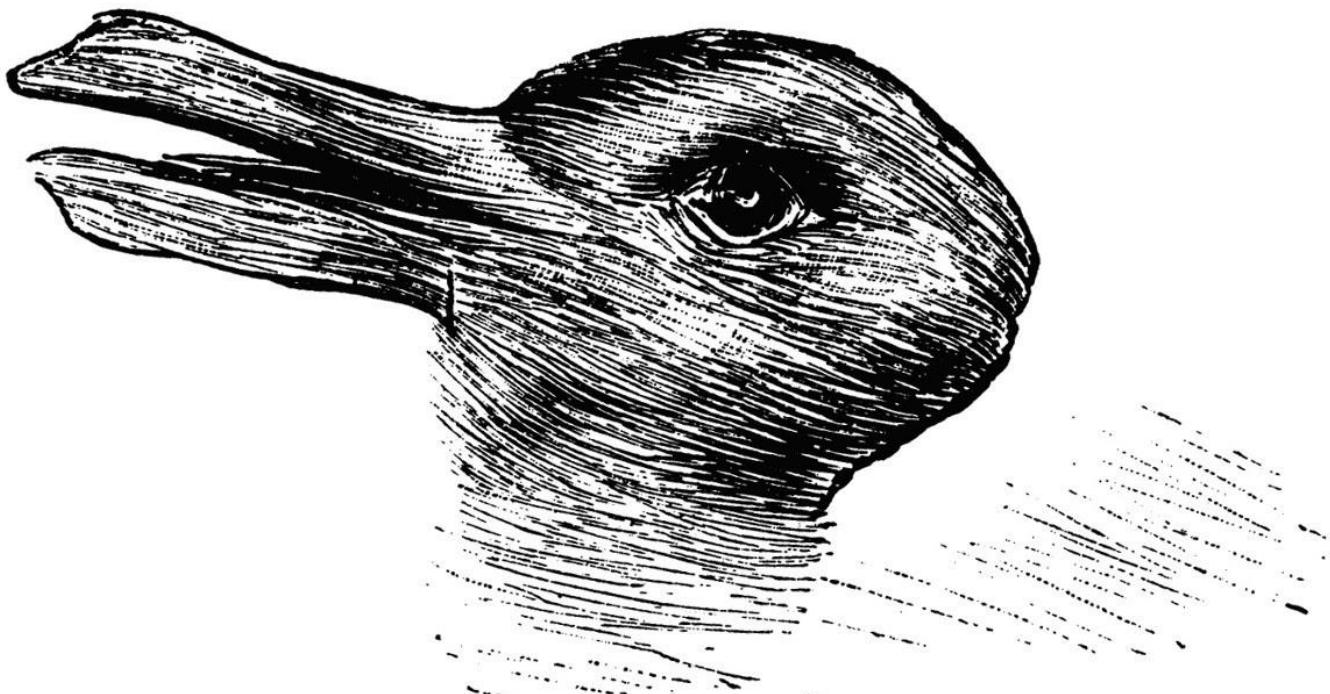


LA PROBLEMATISATION

Lycée Déodat de Séverac - Le jeudi 28 janvier 2021

PAF de l'académie de Toulouse 2020/2021 - Module 68012 – Philosophie



Fliegende Blätter, Munich, 23 octobre 1892

Nicolas Laurens
Lycée polyvalent de Mirepoix

ORDRE DU JOUR

<i>Temps 1 : Pourquoi la problématisation ?</i>	3
1. Un paradigme pédagogique partagé	3
2. Le « point nodal » de l'enseignement philosophique	5
3. Les enjeux de la problématisation :	9
• Une épistémologie du désir	9
• Le cogito de la problématisation	10
• Non pas “le savoir”, mais “l’apprendre”	11
<i>Temps 2 : Quand y a-t-il problématisation ?</i>	14
1. Le vocabulaire de la problématisation	14
• Problème	14
• La problématisation / problématiser	16
• Problématique	17
2. Il y a problème quand	18
3. Il n'y a pas encore problème quand	22
4 - Faire vivre un doute	25
<i>Temps 3 : Comment apprendre la problématisation ?</i>	28
1. Le problème pédagogique de la problématisation	29
2. La question des postures ou des dispositions	29
3. Les obstacles à la problématisation	31
4. Le geste de la problématisation	33
5. Quels leviers pédagogiques pour surmonter ces obstacles ?	34
⇒ Pistes et propositions partagées : activités, exercices, dispositifs et méthodes	
Eléments bibliographiques	40

Question de méthode d'abord : plutôt que d'aborder frontalement la question de la problématisation en philosophie dans une démarche de type essentialiste en posant la fameuse question du « *ti esti* », du « quoi », du « ce qui fait que la chose est ce qu'elle est », en l'occurrence ici « qu'est-ce que la problématisation ? », le parti pris qui est le nôtre ici est plutôt d'essayer de tourner autour de la chose, de ce « quoi », en s'intéressant aux circonstances de son apparition. Il est alors question d'une approche d'encerclement prudente, progressive, patiente aussi peut-être, permettant, nous l'espérons, de limiter le risque de voir la chose nous échapper. C'est donc à travers le détour d'une pluralité de questions circonstancielles de type « pourquoi ? quand ? comment ? où ? » que nous espérons pouvoir apporter un éclairage sur notre objet.

Temps 1 = Pourquoi la problématisation ?

1. Un paradigme pédagogique partagé

L'observation de départ que l'on peut faire est que la problématisation n'est pas l'apanage exclusif de la philosophie. Loin s'en faut même, puisque son usage semble très généralisé et que de très nombreuses disciplines utilisent ce terme. En mathématiques, en histoire-géographie, en SES, en sciences expérimentales, mais aussi en langues et en technologie par exemple, il n'est pas rare que l'on parle de « situations problèmes », de « résolution de problèmes », de « problématiques », ou de « démarche d'investigation », cette dernière renvoyant explicitement au processus de l'enquête. Cette observation appelle au moins deux remarques, qui nous placent probablement d'emblée au cœur de la difficulté :

Remarque 1 :

Une telle généralisation de l'utilisation du terme de problématisation manifeste le succès des pédagogies constructivistes contre les pédagogies transmissives traditionnelles. Il est en effet question, en matière de pédagogie au sens général, de deux grandes familles ou de deux grands paradigmes qui s'opposent, fondés eux-mêmes sur deux théories différentes de la connaissance, privilégiant chacun une conception particulière du processus « enseignement - apprentissage », autrement dit engageant une articulation spécifique du triangle pédagogique qui unit l'enseignant, l'élève et le savoir, et ouvrant sur des pratiques bien distinctes :

- d'un côté nous trouvons les pédagogies classiques de la connaissance, de l'enseignement ou de l'empreinte, lesquelles font du savoir le centre de la question pédagogique.
- de l'autre, et malgré la diversité des courants qu'elles rassemblent, nous trouvons les pédagogies du développement centrées non plus prioritairement sur le savoir, mais sur ses processus d'acquisition par le sujet apprenant, lesquelles ont en commun de reconnaître la part active de ce dernier dans la construction de ses connaissances.

Selon le premier paradigme, que l'on peut dire « ontologique », apprendre c'est ajouter, et enseigner c'est transmettre. Un tel courant correspond au modèle institutionnel classique en vigueur au sein de l'université, le processus d'apprentissage s'articulant souvent en trois temps : dispensation du cours par le professeur, exercices d'application donnés aux élèves, et évaluation. Or un renversement très remarquable se produit dès lors que l'on passe au second paradigme, que l'on peut dire pour sa part « constructiviste », puisque d'une centration sur l'acte d'enseignement on passe à une centration sur l'activité du sujet dans ses processus même d'apprentissage. Là où l'élève avait à assimiler un savoir, il le construit activement. Là où l'enseignant transmettait, il endosse une fonction de médiation dans les apprentissages de l'élève. Là où il centrait son effort sur sa maîtrise des connaissances et sa prestation, il développe des stratégies pour atteindre des objectifs d'apprentissage et développe une pratique réflexive. Nous sommes ainsi renvoyés du dire du maître au faire de l'élève, ce dernier ayant pour ressort le plus souvent un problème à résoudre. Voici un petit tableau récapitulant les points de différence entre ces deux paradigmes :

DU "DIRE" DU MAITRE AU "FAIRE" DE L'ELEVE
<ul style="list-style-type: none"> Transmission directe des contenus au travers de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition indirecte des contenus au travers de la réalisation d'une tâche
<ul style="list-style-type: none"> Elève en situation de réceptivité 	<ul style="list-style-type: none"> Elève acteur du processus d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> L'attention de l'élève est focalisée sur le cours délivré par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> L'attention de l'enseignant est focalisée sur l'activité de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> Travail et exercice individuel 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif, interactions entre pairs
<ul style="list-style-type: none"> Difficultés de l'élève souvent reléguées dans l'ombre du cours 	<ul style="list-style-type: none"> Difficultés de l'élève objet privilégié du travail en classe

Évidemment une telle distinction pose d'emblée problème au professeur de philosophie, lequel se trouve dans l'impossibilité de s'y reconnaître complètement, alors même que la modalité classique de l'enseignement philosophique est plutôt magistrale et semble correspondre au premier modèle. De fait en philosophie, le savoir pensé comme le sujet pensant occupent le même lieu, il n'est pas question de choisir, et la parole du maître n'est jamais la simple diffusion d'un contenu. Elle est en effet un « acte de pensée », au sens plein du terme, lequel se joue dans le moment présent du cours. Réciproquement l'écoute de l'élève est elle aussi activité et non simple réceptivité. Comprendons alors que si cette opposition initiale entre pédagogies de l'enseignement et pédagogies de l'apprentissage ne semble pas être complètement opératoire pour nous, de même que ce tableau, c'est que le dire du maître comme l'écoute de l'élève sont des "faire" en philosophie, et plus encore « le même faire », au sens où chacun est pris dans le

même mouvement de réflexion. Il y a une indistinction fondamentale entre ce qui est pensée et celui qui pense, ce qui d'emblée complexifie les choses. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point ; et c'est là que la question de la spécificité du philosophique se pose, laquelle correspond à notre seconde remarque.

Remarque 2 :

En effet, même si le paradigme de la problématisation est partagé entre les disciplines au sein de notre école, il y a probablement une spécificité de la problématisation philosophique à identifier, au sens où, bien davantage que dans d'autres champs, elle est peut-être实质iellement unie à la discipline au point d'en constituer le cœur battant. Mais précisément, c'est cela il nous faut établir, ces deux remarques donnant le cadre de notre réflexion de ce matin.

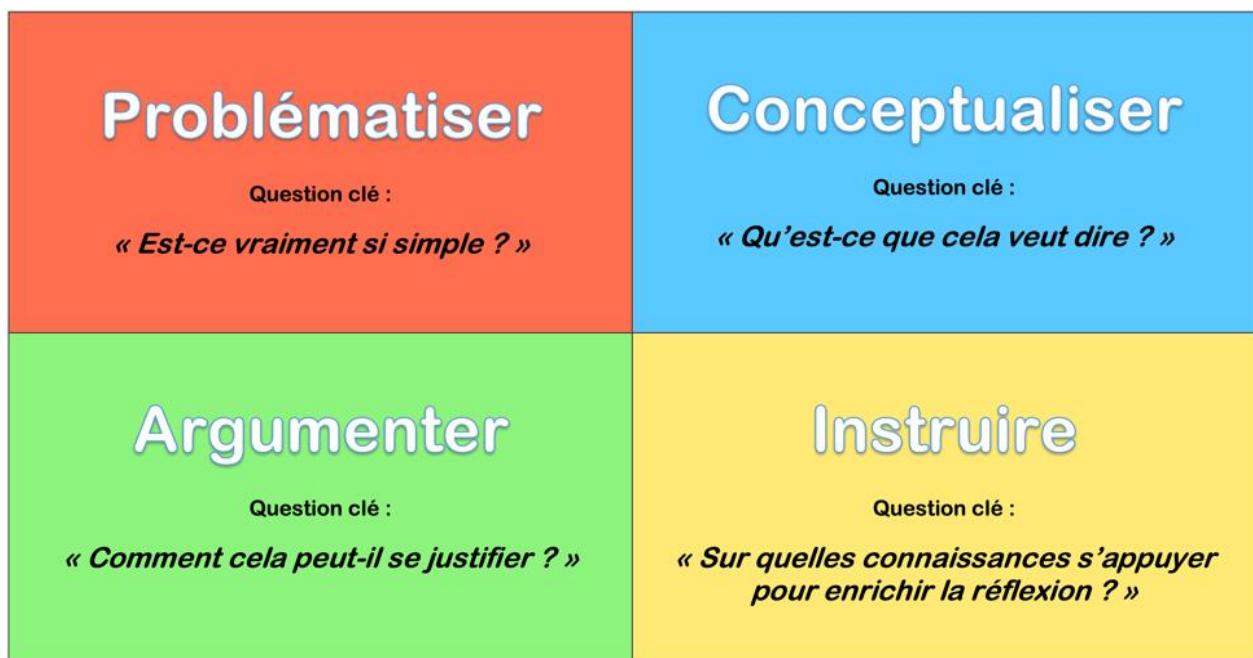
2. Le « point nodal » de l'enseignement philosophique

Avant de placer directement notre effort sur ce point nodal de notre enseignement philosophique que serait la problématisation, il importe de reconnaître en quoi il est « nodal » justement, autrement dit en quoi il constitue le point essentiel où se noue cet enseignement. Pour cela, nous nous proposons de prendre au préalable un peu de recul, et d'identifier d'une manière générale les gestes intellectuels constitutifs du philosophique, soit donc les démarches ou les opérations sans lesquelles un propos nous paraît difficilement pouvoir être considéré comme tel. Cela revient au fond à essayer de définir des critères généraux de reconnaissance qui attestent de la présence de la philosophie au sein d'un discours, un peu à la manière dont nous lisons une copie de baccalauréat en nous demandant « où y a-t-il philosophie ? », en nous s'efforçant de nous l'expliciter à nous-mêmes. Nous avons alors retenu quatre gestes clés, que la philosophie parfois partage avec certaines autres disciplines, mais qu'elle modalise immédiatement de manière spécifique. Il s'agit des gestes consistant à interroger et caractériser le sens des mots que l'on utilise en se plaçant au niveau des essences, ce que nous appelons « conceptualiser », à construire un raisonnement en essayant de tracer le chemin le plus conséquent possible, ce que nous appelons souvent « argumenter », à prendre appui, pour enrichir notre pensée, sur toutes les connaissances dont nous disposons, ce que nous appellerons « instruire », et enfin à porter un questionnement évidemment, ce que nous appelons usuellement « problématiser ».

Pour faciliter les choses, nous avons choisi d'établir un code couleur, aussi simple et intuitif que possible, permettant de bien distinguer ces gestes intellectuels les uns des autres. Il est à noter cependant que ce choix est seulement pédagogique, étant entendu que ces quatre démarches philosophiques sont, d'un point de vue didactique, absolument interdépendantes, co-extensives ou inséparables, dans la mesure où l'exercice de la philosophie est un tout qui toujours les articule. Mettre l'accent sur l'une d'entre elles en effet, c'est toujours d'une certaine manière engager les autres. Il est alors simplement question d'une "majeure" ou d'une "dominante" pourrait-on dire, exprimée par une couleur :

- Concernant **la problématisation** nous avons choisi la couleur rouge pour signifier la crise, l'embarras, l'inflammation ou l'impossibilité d'avancer.
- Concernant **la conceptualisation** nous avons choisi la couleur bleue pour signifier l'élévation vers le ciel des idées abstraites, des essences, par opposition au terrain de l'expérience qui lui donne à voir des exemples.
- Pour **l'argumentation** nous avons choisi la couleur verte signifiant tout à la fois l'autorisation d'avancer, l'apaisement issu de l'accord avec les autres que seule la raison peut donner, et une promesse d'avenir
- Concernant **l'instruction** nous avons choisi la couleur jaune qui renvoie à l'or, à ce qui a de la valeur, à ce qui est précieux et qui permet d'enrichir un propos

La philosophie : quatre gestes, quatre couleurs



Si une telle présentation a le mérite de rendre explicite ce que l'on attend des élèves, juxtaposés ainsi, ces gestes ne donnent pas à voir les liens qui les unissent. Un tel découpage en effet ne rend pas encore compte du principe organique qui les articule et les rend solidaires. Un tel principe correspondra à la problématisation précisément, puisque, si on les regarde un à un, on se rend compte que c'est par elle que chacun des trois autres gestes acquiert sa spécificité philosophique. Et c'est bien en ce sens que l'on peut parler de la problématisation comme nœud essentiel de l'enseignement philosophique :

- **Vert** : En philosophie la raison raisonne et argumente. Les exigences de rigueur logique, de construction méthodique, de projet démonstratif articulé, de pensée conséquente sont absolument incontournables, mais il est aussi important de noter que la raison reste ici toujours examinatrice, dans une sorte de recul critique qui laisse la pensée à distance d'elle-même. Dans l'argumentation philosophique, il y a toujours un face à face, une distance, une dialectique, un dédoublement de soi donnant à la démonstration, aussi valable soit-elle, un caractère non

définitif. Comme le dit Michel Fabre, philosophe, professeur en Sciences de l'éducation et spécialiste de la pédagogie du problème, avec l'argumentation philosophique on a affaire à "une pensée qui se surveille elle-même", ce qui implique, au cœur de l'argumentation, que persiste un doute ou un questionnement, autrement dit la tension vivante d'un problème.

- **Bleu** : Chaque discipline a ses concepts ou sa conceptualité propre, mais en philosophie la langue du discours est la langue commune et non pas seulement une langue technique. C'est même en réalité la mise en tension des mots usuels eux-mêmes dans leur capacité à dire le réel qui est en jeu. Avec la philosophie en effet les mots deviennent tout autant problèmes que concepts, au point que l'on pourrait se demander si la conceptualisation n'est pas rien d'autre que la démarche qui consiste à interroger le sens des mots et leur opérativité. Nous y reviendrons, mais il semblerait qu'il ne peut y avoir de philosophie qu'à la condition de passer du mot au concept, lequel engage toujours un travail de la pensée, une certaine conception du sens du mot, un travail de caractérisation ou de construction intellectuelle. On peut alors parler d'une solidarité substantielle en philosophie entre les concepts et les problèmes.
- **Jaune** : On mobilise sa culture dans toutes les disciplines, cette aptitude à tisser librement des liens étant absolument centrale pour sortir des couloirs, des chapitres, des années, des disciplines même, couloirs intellectuels dont tous les enseignants déplorent l'existence. Si cette aptitude est constamment sollicitée chez les élèves, et particulièrement en philosophie où l'on a du mal à concevoir une copie de baccalauréat sans qu'y apparaisse une certaine culture philosophique et extra-philosophique, il est à noter que ces connaissances n'ont pas de valeur philosophique si elles sont l'objet d'une simple récitation. Pour cela il est indispensable en effet qu'elles soient explicitement articulées à un questionnement. Si ce n'est pas le cas, la philosophie risque aussitôt de basculer vers ce qui n'est plus elle, comme le souligne Jaspers dans le sillage de Socrate :

« Qu'est-ce que cette philosophie, si universelle et qui se manifeste sous des formes si étranges ? Le mot grec « philosophe » (philosophos) est formé par opposition à sophos. Il désigne celui qui aime le savoir, par différence avec celui qui, possédant le savoir, se nomme savant. Ce sens persiste encore aujourd'hui : l'essence de la philosophie, c'est la recherche de la vérité, non sa possession, même si elle se trahit elle-même, comme il arrive souvent, jusqu'à dégénérer en dogmatisme, en un savoir mis en formules, définitif, complet, transmissible par l'enseignement. Faire de la philosophie, c'est être en route. Les questions, en philosophie, sont plus essentielles que les réponses, et chaque réponse devient une nouvelle question. »

JASPER, Introduction à la philosophie (1951)

→ **Rouge** : C'est ainsi qu'apparaît le caractère absolument central de la mise en problème en philosophie et que cette dernière doit bien être reconnue comme le principe de la réflexion, au double sens de « ce qui commence » et de « ce qui commande », le mot faisant problème, l'argument faisant problème, le texte faisant problème, le réel faisant problème. On retrouve cette idée ancienne d'un étonnement radical, d'une aporie fondamentale, d'une impasse ou

d'une crise devant le caractère indécidable de ce qu'il y a à penser comme expérience fondatrice de la philosophie, laquelle semble bien naître de la confrontation à une difficulté qui embarrasse la pensée et l'empêche d'y voir clair. Notons que cette impossibilité d'apporter une réponse complètement satisfaisante n'est pas qu'un point de départ mais semble persister, insister et traverser l'ensemble du discours, en engageant, qui plus est, notre être dans toutes les dimensions de son existence. C'est Heidegger qui souligne ce point dans ce texte lumineux, texte sur lequel nous aurons l'occasion de revenir tant ces premières remarques sont loin d'en épuiser la substance :

« Platon dit (*Théétète*, 155d) : « D'un philosophe ceci est le pathos : l'étonnement. Il n'existe pas d'autre origine de la philosophie » ou bien « Car c'est tout à fait de quelqu'un qui cherche à savoir (*philosophos*), ce sentiment (*pathos*), s'étonner (*thaumazein*) : il n'y a pas d'autre point de départ (*archè*) de la quête du savoir (*philosophia*) que celui-là »

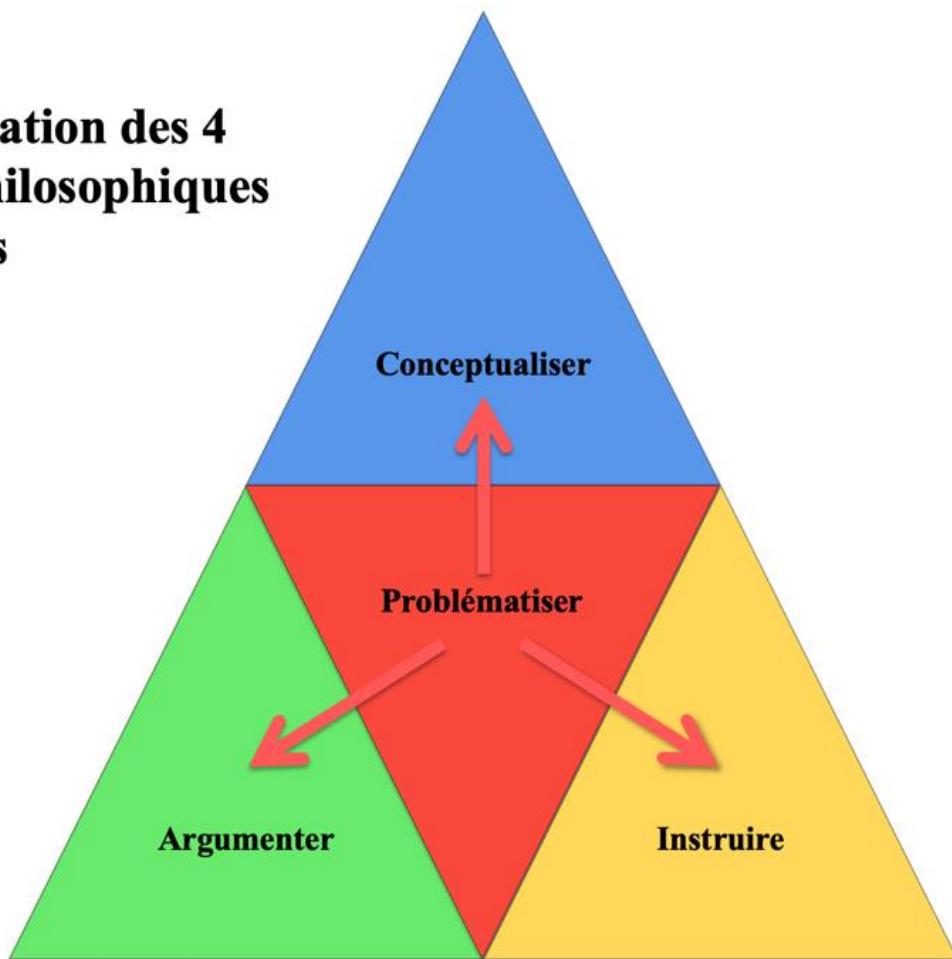
L'étonnement, en tant que pathos, est l'*archè* de la philosophie. Le mot grec *archè* nous devons le comprendre dans son sens plein. Il désigne ce d'où quelque chose procède. Mais ce « d'où » n'est pas abandonné en chemin, bien plus, l'*archè* accède, comme le dit le verbe *archein*, à ce qui règne. Le *pathos* de l'étonnement ne se tient pas simplement au début de la philosophie comme par exemple le lavage des mains qui précède l'opération du chirurgien. L'étonnement porte et traverse la philosophie de son règne. Aristote dit la même chose (*Métaphysique*, A, 2, 982b) : « par l'étonnement les hommes accéderent maintenant comme au début au développement souverain du philosopher » (à ce d'où le philosopher procède et qui détermine continûment le cours du philosopher).

Il serait très superficiel, et avant tout très peu grec, si nous pensions que Platon et Aristote n'établissaient que ceci, que l'étonnement est la cause du philosopher. S'ils étaient de cet avis cela signifierait : à un moment quelconque les hommes se sont étonnés, au sujet de l'étant, qu'il est, et de ce qu'il est. Poussés par cet étonnement ils commencèrent à philosopher. Sitôt que la philosophie fût entrée en chemin l'étonnement comme impulsion devint superflu, si bien qu'il disparut. Il pouvait disparaître puisqu'il n'était qu'une instigation. Mais : l'étonnement est *archè* – il continue de commander chaque pas de la philosophie. L'étonnement est *pathos*. Nous traduisons d'habitude *pathos* par passion, bouillonnement de sentiments. Mais *pathos* est lié à *paschein*, souffrir, endurer, supporter, mener à terme, se laisser porter, se laisser déterminer par. Il est osé, comme toujours en pareil cas, de traduire *pathos* par disposition (*Stimmung*) (...) Mais nous devons risquer cette traduction parce que seule elle nous protège de nous représenter *pathos* dans un sens moderne et psychologique. Ce n'est qu'en comprenant *pathos* comme disposition que nous pouvons au plus près caractériser le *thaumazein*, l'étonnement. Dans l'étonnement nous nous tenons en arrêt. Nous reculons en quelque sorte devant l'étant, devant le fait qu'il est, ainsi, et pas autrement. »

HEIDEGGER, « Qu'est-ce que la philosophie ? », Questions II, traduction de Guy Karl

C'est alors bien ce geste-là, lequel consiste à faire apparaître les problèmes de cet ordre, qu'il nous faut reconnaître comme le noyau de la discipline, ce qui nous conduit à proposer le schéma suivant en guise d'articulation des quatre gestes que nous avons formalisés plus haut, schéma qui place la problématisation au centre et ou cœur de la mise en œuvre des trois autres.

L'articulation des 4 gestes philosophiques essentiels



3. Les enjeux de la problématisation

Les implications de la reconnaissance de la problématisation comme principe de notre enseignement sont considérables, d'un point de vue épistémologique assurément, mais aussi d'un point de vue pédagogique.

Une épistémologie du désir

Tout l'intérêt du positionnement de la problématisation comme principe de l'enseignement philosophique est en effet d'ouvrir sur une épistémologie ou une certaine théorie de la connaissance. Avec elle c'est l'idée même de savoir qui est pensée à nouveau frais : pas de savoir authentique s'il n'est pas explicitement et directement articulable à un problème. De fait, en philosophie, aucun savoir ne peut se prévaloir d'un quelconque intérêt s'il est décorrélé du questionnement qui le porte et du questionnement sur lequel il ouvre. Tout savoir en philosophie est alors un savoir « en creux » en quelque sorte, un savoir réflexif, toujours à distance de lui-même, lequel vaut au moins autant pour le questionnement qui le sous-tend et

qu'il suscite que pour les réponses qu'il apporte. C'est effectivement du problème auquel il répond que discours philosophique trouve son sens. Sans ce dernier, c'est un savoir inerte. D'une manière très générale même, on peut dire qu'un savoir qui n'est pas problématisé ou relié au questionnement dont il est issu n'a que peu de valeur épistémologique, il est comme tronqué, mutilé, et ceci constitue bien le dénominateur commun des penseurs du problème que sont Bachelard, Popper, Deleuze, Dewey ou Meyer. Il s'agit donc bien d'être capable d'intégrer les questions dans le système des réponses qui font le corps du savoir, au sens où le résultat est inséparable de sa genèse. La philosophie remonte ainsi toujours du plan des hypothèses ou des solutions à celui des problèmes, et ce pour les reconstruire, les déplacer, les reformuler. C'est ainsi par le problème que le savoir acquiert sens, légitimité et avenir, les idées étant toujours liées au problème qui les portent et qu'elles prétendent résoudre.

La conséquence de cela est que le problème n'est pas accidentel, provisoire ou transitoire. S'il est un coup d'envoi, il ordonne de bout en bout le processus intellectuel en jeu et doit, d'une certaine manière, être compris comme le définitif ou l'irréductible de la discipline, comme la source vive qui ne peut cesser d'irriguer la réflexion qu'au prix de la perte de la chose elle-même. C'est pour cette raison que le savoir n'est pas l'érudition, et que connaître pour connaître n'a pas grand sens. On n'aurait affaire qu'à une « information » au sens classique du terme, alors que le savoir engage, pour être complet, que soit réactualisé en permanence le problème dont il prétend être la résolution. C'est ainsi que l'on pourrait dire que notre première tâche d'enseignant de philosophie consiste peut-être à « réactiver les problèmes refoulés », lesquels constituent comme l'inconscient de la pensée non philosophique et, dès lors, doivent faire irruption dans le champ de la conscience pour qu'advienne une pensée.

Nous comprenons alors qu'avec la problématisation, le savoir n'est plus « contemplation », « intuition », « jugement » et « raisonnement », mais devient « enquête », « désir », « sens », « recherche », « aventure » même ; et ceci revêt une importance capitale dès lors qu'il s'agit de travailler cette aptitude avec les élèves, la difficulté ou le problème étant à la fois ce qui fait obstacle, mais aussi ce qui conditionne, ce qui rend possible, ce qui active, ce qui stimule, intensifie et ouvre la quête. Si les problèmes nous écrasent en effet, et si d'ordinaire on les évite, reconnaissions aussi qu'ils suscitent la pensée et l'action, autrement dit qu'ils sont une force motrice. On retrouve alors cette idée platonicienne défendue dans *Le banquet* selon laquelle le savoir véritable est une « érotique » au sens où celui qui pense, tout comme Socrate, est bien sous l'emprise d'Eros philosophe, la plus puissante des figures d'Eros. On trouve probablement ici aussi le marqueur de la différence entre problème scientifique et problème philosophique en ce sens que si un problème scientifique peut et doit être résolu, du moins en droit, un problème philosophique n'est probablement pas fait pour l'être : il demeure tel et fait sens en lui-même car c'est lui qui met et garde l'intelligence en mouvement.

Le cogito de la problématisation

Si avec la problématisation l'objet de la pensée perd sa dimension monolithique et statique pour devenir recherche et inventivité, il est probable que réciproquement le sujet de la pensée se trouve lui aussi transformé :

- Le cogito de la problématisation ne présente en effet plus d'unité, c'est un sujet dédoublé ou fissuré par le questionnement. Il se trouve de fait engagé dans un processus de réflexivité et de dialogue avec lui-même. On peut parler avec Bachelard d'un "sujet divisé".
- Le cogito de la problématisation n'a plus droit à l'évidence non plus, laquelle est toujours suspecte dans un tel cadre. Il y a en effet toujours une dualité de l'esprit dans une pensée questionnante, une persistance définitive du doute.
- Le cogito de la problématisation n'est pas solitaire non plus, mais relève d'une altérité fondamentale et d'un dialogue constant entre un « je » et un « tu », entre l'acte d'interroger et celui de répondre. On est au minimum deux quand on fait de la philosophie.
- Le cogito de la problématisation ne relève pas d'un doute intégral, mais bien plutôt toujours localisé, et cela parce que l'on ne part jamais de rien. Un espace problématisé est toujours en effet circonscrit et fait l'objet d'un pas à pas, tout à la fois modeste et exigeant.
- Le cogito de la problématisation s'engage tout à la fois dans un acte de dépouillement et d'émancipation. En effet un problème est une *epochè*, une suspension, une mise entre parenthèses, laquelle implique de passer d'une logique de possession de la vérité à une logique de recherche du sens comme le défend Deleuze. Problématiser revient donc bien à bien à un acte d'affirmation de soi comme sujet pensant en face de toute forme d'autorité ou de vraisemblance, qu'elle soit celle de la pensée commune, d'une évidence ou d'un philosophe. On rencontre alors l'idée d'auteur, comme si la philosophie exigeait de nous que nous nous posions nous-même, en première personne, en face du monde.
- Le cogito de la problématisation se retrouve de ce fait en prise avec le monde et découvre en lui une puissance de transformation du réel. Ce qu'il produit en effet a une vitalité opératoire, une efficace. C'est la question des enjeux qui apparaît ici, laquelle est toujours présente en philosophie : quel intérêt cela a-t-il de soutenir cette position ? Qu'est-ce que cela apporte ? Si l'on s'engage dans telle ou telle voie, qu'est-ce que cela implique ? Comment dès lors faut-il vivre ? Qu'est-ce que cela change ? Encore une fois : une logique de sens plus que de vérité.

Non pas "le savoir", mais "l'apprendre"

Une telle épistémologie, dont nous avons esquissé rapidement les contours, ouvre presque naturellement sur une pédagogie dans laquelle tous les éléments se trouvent redistribués. En effet, si le savoir n'existe pas lui-même en tant que tel avant que je l'aie pensé moi-même, du moins pas véritablement, cela veut dire qu'il n'y a jamais seulement un face à face entre un maître et un disciple en philosophie quand il s'agit de s'approprier une connaissance ou d'apprendre quelque chose, expressions qui du même coup deviennent douteuses. Bien plutôt trouve-t-on un élève qui tour à tour est disciple et maître ou, plus précisément, disciple de lui-même au sens où il devient son propre maître. Réciproquement enseigner n'est alors jamais seulement communiquer ou transmettre un savoir préexistant qui serait à disposition. C'est activer en l'autre une puissance intellectuelle de laquelle il tire lui-même ce qu'il a à penser, et cela par un effet de contamination dû au fait que nous avons nous-mêmes activé cette puissance en nous. Le désir appelle le désir. En termes platoniciens il s'agit de faire en sorte que l'autre

se ressouvienne de la puissance propre de son âme, du « pouvoir de l'aile » dont il dispose, et dont il est question dans le Phèdre, nous retrouverons tout à l'heure cette piste. Comprendons alors que si les savants sont à l'école les uns des autres selon l'expression de Bachelard, ils sont peut-être d'abord et avant tout à l'école d'eux-mêmes quand ils sont philosophes. Platon ne dit pas autre chose quand il se moque ouvertement d'Agathon qui invite Socrate à s'assoir à côté de lui en espérant tirer de cette proximité davantage de science :

« Quelle bonne affaire ce serait, Agathon, si le savoir était de nature à couler du plus plein vers le plus vide, pour peu que nous soyons en contact, comme c'est le cas de l'eau qui, par l'intermédiaire d'un brin de laine, coule de la coupe la plus pleine vers la coupe la plus vide. »

PLATON, Le banquet (175d)

Ecouter une parole philosophique implique nécessairement de la penser, au sens où il est toujours question d'aller chercher en soi et par soi-même notre accord ou notre désaccord intime. Cette parole n'est en réalité qu'une occasion de se rappeler de ce que l'on sait déjà ou de ce que ce que l'on a toujours su nous dit Platon, en utilisant la déconcertante image de la réminiscence, laquelle n'est rien d'autre qu'une manière de dire que c'est de nous-même que nous tirons ce que nous pensons (Phédon, 72e-77a). En effet, dans le mouvement de la pensée, l'âme juge comme si elle avait toujours déjà su car c'est elle et elle seule qui est la source vive de ses idées. De fait elle apprend uniquement de soi, par soi, ce qu'elle a en soi, et la théorie de la réminiscence, bien loin de nous engager vers cette fausse piste qui veut que toute connaissance est déjà jouée et n'est que l'objet d'un ressouvenir, ce qui serait presque un contresens, correspond bien plutôt à ce détour imagé pour signifier la manière qu'à l'âme de redevenir intérieure à elle-même et de retrouver sa puissance propre. Si c'est bien le savoir lui-même qui est réactivé par l'intelligence qui se met en mouvement, c'est le savoir comme production vivante de l'âme, recherche et fécondité, et non comme chose, somme ou dogme. C'est ainsi qu'apprendre n'a jamais été se remplir de connaissances, mais bien plutôt se mouvoir, en interrogeant et répondant dans un dédoublement de soi propre de la pensée elle-même définie comme dialogue. Tout ceci semble d'ailleurs être confirmé par le fait qu'en toute rigueur, ce que l'élève va dire à l'épreuve du baccalauréat, s'il est bien dans l'authenticité du geste philosophique, il ne le sait pas « avant » le baccalauréat. Il a bien à le découvrir, de lui-même.

La conséquence de cela est qu'il nous faut peut-être reconnaître que le professeur de philosophie n'enseigne à proprement parler rien du tout, dans un sens doxique. Sa charge consiste plutôt à réveiller l'intelligence endormie de l'élève (et la sienne par la même occasion), afin de le faire entrer dans un espace de dialogue commun dans lequel tous deux deviennent à la fois ignorants et savants, interrogeants et répondants, autrement dit exercent ensemble leur intelligence. Ainsi la pensée philosophique n'est jamais simplement la possession d'un contenu. Elle est un mouvement de réflexion dialectique, et le cours de philosophie correspond à ce temps et ce lieu à l'intérieur duquel, élèves comme professeur, affronte un problème et cherche à le résoudre conjointement. Dans sa rupture radicale avec ce qui n'est pas elle, la philosophie est donc cet autre nom d'un savoir, d'une connaissance, ou d'une science, véritablement pensante, au sens où y est à l'œuvre un mouvement de la pensée comme dialogue en vue du

vrai. Tant que l'élève en reste à la conception doxique du savoir, comme Agathon, c'est à dire tant qu'il se contentera soit d'admettre, soit de se taire, la philosophie sera mise en échec car elle n'aura pas su marquer sa différence avec le préjugé et n'aura pas pu créer son espace propre. C'est ainsi que le savoir authentique relève d'un mouvement d'auto-enseignement : je suis à moi-même mon professeur puisque je m'interroge, et je suis en même temps mon élève puisque je réponds. Il s'agit bien ici d'apprendre en s'enseignant à soi-même et réciproquement, d'enseigner en s'apprenant à soi-même. Ce dont chaque professeur peut avoir confirmation par le fait qu'il re-découvre à chaque fois l'intérêt philosophique de ce qu'il dit en professant, comme s'il le pensait pour la première fois. Devenir son propre professeur, s'enseigner à soi-même : voilà le paradoxe que la philosophie comme dialogue met en place, et que la figure de Socrate incarne.

Pour finir sur cette redéfinition du savoir impliquée par l'activité philosophique et sur le sens particulier de son enseignement, notons que cette réactivation de la puissance propre de l'âme a toujours pour levier la conscience d'un manque, et relève elle-même d'une expérience du dépouillement. Ce dernier seul peut débarrasser l'âme de cette forme d'ignorance qui consiste à croire savoir et enclencher véritablement la démarche de recherche. Une telle approche réarticule alors les termes tout à fait autrement puisque la tâche primordiale du professeur de philosophie correspond d'abord, non pas à remplir mais à vider, autrement dit à faire apparaître et exister ce manque et, dans le même temps, à faire en sorte que l'élève reconnaîsse qu'il a le pouvoir de l'affronter ce manque en tant qu'il ouvre les possibles. Le savoir dont il est question en philosophie n'est alors qu'un savoir en creux, un savoir qui se vide de se constituer, ou qui se constitue de se creuser, comme on voudra. Cependant, en mobilisant ici le terme de « savoir », notons qu'on ne définit une telle démarche que négativement, par la soustraction, en retirant quelque chose. Si l'on voulait maintenant à l'inverse essayer de la caractériser positivement, c'est-à-dire dans sa puissance créatrice, sa vitalité et sa fécondité, il faudrait peut-être parler de « l'apprendre », terme qui est son symétrique exact. On insisterait alors davantage sur le geste intellectuel ou sur le processus, lequel est producteur, que sur les résultats qui en découlent, qui ne sont que provisoires et suspects. Tout semble alors se passer comme s'il ne s'agissait jamais tant d'enseigner un savoir en philosophie que de partager un appel et de rendre possible une « re-connaissance », précisément au sens de la réminiscence platonicienne, comme si la seule chose que l'on pouvait véritablement apprendre à propos de la pensée, c'est que nous avons le pouvoir de penser, que cette puissance est nôtre, et qu'elle ne réclame que son propre exercice ; ce que confirme les travaux de Michel Fabre qui souligne que « c'est dans l'aventure de l'apprendre que se joue le destin de la pensée » (Qu'est-ce que problématiser ?, Paris, Vrin, 2017, p.75).

La relation savoir / problème étant centrale, avec au cœur de celle-ci les notions d'enseignement et d'apprentissage, la question qui devient la nôtre est celle de savoir ce que l'on enseigne véritablement si l'on n'enseigne pas « le savoir » mais « l'apprendre ». Sur la piste que nous suivons nous l'avons vu, tout semble indiquer que l'on n'enseigne rien d'autre qu'un « désir ». Mais quel sens cela peut-il avoir ? Cela a-t-il seulement un sens même ? Qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire en effet que d'« enseigner un désir » ? Si un désir peut se communiquer, se transmettre, se susciter ou se provoquer même, il est peu probable qu'il puisse s'enseigner au sens où l'on entend habituellement ce terme. Sachons reconnaître que c'est

pourtant ce que nous faisons tous en classe de philosophie et que c'est bien là que se tient l'éénigme que nous nous efforçons de saisir avec cette question de la problématisation.

Temps 2 = Quand y a-t-il problématisation ?

Une fois les enjeux repérés avec la question « pourquoi ? », essayons maintenant de nous approcher du phénomène en posant la question « quand ? ». On s'attachera alors à dégager des critères de reconnaissance, avec évidemment en ligne de mire la question du travail avec les élèves.

1. Le vocabulaire de la problématisation

Afin de placer quelques repères destinés à nous permettre d'avancer en connaissance de cause, une réflexion préalable sur les usages des termes est requise. De fait, dans le travail conduit en classe avec les élèves, les termes suivants sont fréquemment utilisés, parfois de manière flottante d'une discipline à l'autre, ce qui fait qu'il est probablement judicieux d'essayer de se mettre d'accord. Il s'agit des termes « problème », « problématiser », « problématisation », et « problématique ».

Problème

Ce premier terme s'accompagne d'une multitude de verbes que nous nous proposons de classer en deux catégories, selon que l'on considère son émergence, ou au contraire sa résorption :

Un problème se rencontre, on y est confronté, on en prend conscience mais aussi on le pose, on l'expose, on le dégage, on le développe, on l'élabore on l'amène, on le fait apparaître, on le crée même peut-être	Un problème s'examine, on se penche dessus, il s'analyse, s'étudie, on le prend en charge, on l'affronte, on l'instruit, voire on le fixe, on le traite, on le démêle, on le solutionne, on le règle aussi, on le résorbe, on le réduit, on le résout
CONSTRUCTION	RESOLUTION

Ce point appelle plusieurs remarques et permet de dégager déjà plusieurs éléments :

1) Il faut noter qu'en philosophie on ne demande pas seulement à l'élève de résoudre le problème, on lui demande de le construire lui-même. En ce sens c'est assez nouveau parce que jusqu'à maintenant, c'était davantage le second volet qui lui était demandé. Ceci implique de

faire appel, pour former les élèves, à autre chose que la mise en œuvre des *Regulae* de Descartes, lesquelles exigent rigueur et méthode (évidence, division de la difficulté, ordre et dénombrement) et ne s'avèrent pas directement utiles car elles considèrent le problème comme donné ou préexistant. C'est plutôt donc vers Bachelard, mais aussi Deleuze, Dewey, et Meyer qu'il faudra se tourner, c'est-à-dire ceux-là même qui ont fait du problème leur objet.

2) Un problème n'est pas une simple question, laquelle a une réponse qui lui préexiste, réponse que l'on connaît ou que l'on ignore. Il y a un chemin à inventer pour résoudre un problème, lequel n'a pas encore été tracé. C'est tout sauf une routine, et il n'y a pas en la matière d'automatisme possible. Résoudre un problème n'est en effet jamais une activité de simple exécution. Un problème constitue toujours une discontinuité ou une rupture dans l'expérience du sujet. Il apparaît, dans l'expérience ordinaire, sous la forme d'un événement ou d'un élément perturbateur, dont l'étrangeté produit perplexité et étonnement. Ce qui pose problème, c'est ce qui ne concorde pas avec nos schèmes conceptuels et nos habitudes intellectuelles, autrement dit ce qui place dans une impasse, et qui s'impose comme sous la forme d'une difficulté à élucider, d'un embarras foncier.

3) Une question difficile à trancher est de savoir si l'on rencontre le problème, s'il nous tombe dessus, s'il m'apparaît, surgit devant moi de lui-même, presque malgré moi, m'obligeant à y faire face, auquel cas il y aurait une nécessité du problème, ou bien s'il est le fruit d'un effort de douter, d'une construction volontaire et d'un travail d'élaboration, lequel engage alors probablement des étapes, des procédures ou des méthodes. Il est d'ailleurs probable que les deux termes de cette alternative soient également valables, et qu'une articulation fine soit même requise entre ces deux dimensions du problème. C'est un peu là tout le mystère du « sens du problème » dont parle Bachelard. De fait l'étonnement n'est pas en soi ou toujours le gage d'une pensée. S'il doit être reconnu comme le principe de la philosophie elle-même comme nous avons vu plus haut avec Heidegger, Aristote et Platon, au point que l'on puisse considérer que problématiser revient au fond à savoir s'étonner et à mettre au jour un étonnement, il peut aussi être le signe du contraire, c'est-à-dire d'une sidération de l'esprit qui inhibe toute réflexion, interdit et arrête, voire même encourage toutes les élucubrations, comme le souligne Spinoza dans l'appendice du livre 1 de l'*Ethique* en mettant en garde contre l'ignorance comme principe de superstition. La question est donc de savoir comment l'étonnement devient-il ou peut-il devenir une pensée ? Et partant sachons entendre derrière cette interrogation une autre question : comment passer du sujet, c'est-à-dire de la question de dissertation ou du texte philosophique tels qu'ils se donnent à nous au baccalauréat par exemple, à une authentique réflexion ? Par la problématisation certes, mais encore faudrait savoir exactement ce que l'on désigne par le mot.

4) Remarquons pour finir que, même si on peut distinguer davantage d'étapes, à savoir 1. Rencontrer 2. Dégager 3. Examiner 4. Traiter, les opérations dont il s'agit dans le tableau à double colonne présenté plus haut vont à contre-sens l'une de l'autre, puisqu'il est question comme nous le disions d'une apparition d'abord (rencontrer et dégager), puis d'une disparition (examiner et traiter). Et c'est précisément là qu'interviennent les termes suivants.

La problématisation / problématiser

On prêtera attention maintenant au deuxième et au troisième mot ensemble, en ce sens qu'ils sont liés et qu'ils renvoient tous deux, non pas frontalement à la chose ou la réalité dont on parle, ici le problème, mais au processus qui le fait être ou qui l'engendre, soit donc à l'opération de l'intelligence qui le fait apparaître, autrement dit à son émergence ou sa genèse. Il s'agit bien d'une démarche ou d'un acte. Mais l'acte de quoi justement ? Quel acte exactement ? C'est là que tout de suite émerge une ambiguïté : la question en effet se pose de savoir si par problématisation il faut entendre simplement la construction du problème, soit donc les deux premières étapes que nous avons distinguées plus haut : rencontrer et dégager, ou bien s'il faut considérer la totalité du processus, de sa rencontre à son traitement.

En toute logique, avec ce que nous avons déjà pu dire, il semble qu'il faille avoir en vue par ce terme le processus dans son ensemble, et que l'on ne puisse pas séparer la construction du problème de son traitement, et réciproquement. On peut même à bon droit considérer, toujours au regard de ce qui a été dégagé concernant les enjeux de la problématisation, qu'il y a une solidarité profonde entre la façon dont les questions se posent et la façon dont on les traite, comme si poser les problèmes était déjà une façon de tracer un chemin pour les résoudre. Cette remarque est capitale car elle permet de comprendre cette unité, si souvent soulignée par l'institution philosophique, qui existe entre ce dont on parle, et la façon dont on en parle, comme si les deux étaient indissociables. Ceci permet en effet de comprendre les réserves si souvent manifestées à l'égard des méthodes en philosophie, ou de la méthodologie en général, quand elle est désarticulée d'un fond, comme si l'on pouvait séparer les choses. Il est évidemment que la façon dont on pose les questions ou les problèmes ordonne leur futur traitement, ce qui précisément rend le travail de problématisation si essentiel en philosophie. Pour corroborer cette idée, nous proposons ici la lecture d'un court extrait de la *MétaPhysique* d'Aristote, lequel aborde précisément cette question, et bien d'autres choses encore, et le dit bien mieux que quiconque en réalité. C'est tout simplement remarquable et lumineux :

« Quand on veut résoudre une difficulté, il est utile d'explorer d'abord soigneusement en tout sens, car l'aisance où la pensée parviendra plus tard réside dans le dénouement des difficultés qui se posaient antérieurement, et il n'est pas possible de défaire un nœud sans savoir de quoi il s'agit. Eh bien ! La difficulté où se heurte la pensée montre qu'il y a un "noeud" dans l'objet même, car, en tant qu'elle est dans l'embarras, son état est semblable à celui d'un homme enchaîné : pas plus que lui elle n'est capable d'aller de l'avant. De là vient qu'il faut avoir considéré toutes les difficultés, à la fois pour les raisons que nous venons d'indiquer et aussi parce que chercher sans avoir exploré d'abord les difficultés en tout sens, c'est marcher sans savoir où l'on doit aller, c'est s'exposer même, en outre, à ne pouvoir reconnaître si, à un moment donné, on a trouvé, ou non, ce qu'on cherchait. La fin de la discussion, en effet, ne vous apparaît pas alors clairement ; elle n'apparaît clairement qu'à celui qui a auparavant posé les difficultés. Enfin, on se trouve forcément dans une meilleure posture pour juger, quand on a entendu, comme les parties adverses, tous les arguments en conflit”

ARISTOTE, MétaPhysique, B, 1 (995a25 - 995b)

D'ailleurs, pour être complètement précis sur cette question, Michel Fabre désigne par problématisation l'ensemble du processus, qu'il formalise en trois étapes, laissant de côté cette question de savoir si un problème m'apparaît ou si c'est moi qui le fait apparaître. Il parle même davantage de « dimensions » que d'étapes, cette dernière idée impliquant un rapport strictement chronologique alors que les choses circulent et s'articulent dans les deux sens en réalité :

LA PROBLÉMATISATION		
Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3
Position du problème	Construction du problème	Résolution du problème
Identification du manque	Organisation des éléments disponibles, exploration des mobiles possibles, des implications et des difficultés, dégagement des pistes ou hypothèses envisageables	Apaisement de la tension

Nous en arrivons alors à notre dernier mot, le plus discutable, en tout cas le plus discuté :

Problématique

Le terme apparaît un peu galvaudé tant il est présent dans de nombreuses disciplines. Ce qui fait que de nombreux collègues de philosophie évitent de l'employer pour préserver l'élève d'éventuelles confusions, et lui préfèrent souvent le terme plus direct de « problème ». Il n'empêche qu'il est probablement judicieux de démêler un peu plus avant les choses. Ce terme s'entend en plusieurs sens en effet :

- D'abord comme adjectif. C'est son usage le plus commun, pour désigner ou qualifier une situation qui « pose problème » justement. « Problématique » est ici synonyme de douteux, d'obscur, d'embarrassant ou d'indécidable. On a peut-être des pistes, mais aucune ne semble vraiment valable, et l'on ne sait pas quoi faire. « La situation est alors problématique », autrement dit elle « pose problème pour la pensée », elle « fait problème ».
- Mais on parle aussi « d'une » problématique, parfois même en philosophie, le terme devenant substantif et désignant un être, une réalité, une chose. Il y a la substance « problème », et la substance « problématique », lesquelles se distinguent donc. Dans de nombreuses disciplines comme les exTPE, l'histoire-géo, les SES ou le français, le terme est souvent utilisé pour désigner la question directrice que l'élève doit formuler sur une thématique donnée, question qui circonscrit et oriente sa réflexion, autrement dit à partir de laquelle s'ordonne les connaissances. En philosophie, quand l'expression « la problématique » est utilisée, c'est un peu différent car celle-ci ne peut pas se réduire ou

désigner simplement le fil rouge qui organise et structure l'exposition des connaissances. Si on essaye de trouver une définition qui puisse convenir, on pourrait dire qu'une problématique philosophique correspond plutôt au développement ou à l'élaboration que l'on peut faire d'un problème, à son déploiement tel qu'on choisit de le construire. Cela implique qu'il existe plusieurs constructions possibles d'un même problème, lequel existerait en lui-même, et que la problématique désignerait la façon dont on peut l'ouvrir et le déplier, autrement dit son déploiement particulier tel qu'on l'envisage, avec un point de départ et un point d'arrivée. C'est en ce sens que l'on peut dire qu'elle est plus ou moins rigoureuse d'un élève à l'autre, le problème ayant été plus ou moins bien saisi, comme quand on dit que la problématique de tel ou tel élève dans son introduction laisse à désirer.

- Enfin « une problématique » désigne aussi dans un dernier sens, toujours comme substantif, l'état présent d'une question dans une communauté, savante ou non, en fonction des résultats dont on dispose, des valeurs aussi, des controverses et des énigmes persistantes. Ex : la problématique du droit des animaux par exemple, ou la problématique de l'évolution. Et là on se situe bien à un niveau qui est transdisciplinaire.

Une fois clarifiés ces points de vocabulaire, essayons d'avancer dans la difficulté.

2. Il y a problème quand

A partir de ce premier repérage, de nombreuses questions se posent concernant le dialogue interdisciplinaire et les raisons des réserves des collègues de philosophie dans l'emploi de ces termes. En tout cas, si l'on admet que la problématisation en philosophie est bien une même démarche qui consiste à « poser, construire et résoudre un problème », nous proposons, après la première approche que nous avons pu en faire, de placer notre attention en profondeur sur la notion de problème en entreprenant comme une phénoménologie du problème ou plutôt, pour être plus précis, une description phénoménologique de la conscience ou de la présence d'un problème philosophique.

Pour cela, ayons bien en tête que le mot « problème » vient du grec *problema* qui veut dire « *obstacle qui gît sur le chemin et qui empêche la marche* ». D'une manière générale donc, on pourrait dire qu'un problème est une situation dans laquelle la satisfaction d'une attente est empêchée, cette situation réclamant en philosophie, l'exercice de la réflexion pour trouver comment la faire évoluer vers une satisfaction de l'attente. Ceci appelle au moins deux remarques, lesquelles vont avoir leur importance dès lors qu'il va être question de travailler la problématisation avec les élèves :

1. Un problème est donc fondamentalement lié à l'idée de projet. Il y a en effet un but, une finalité, une intentionnalité qui le traverse, comme nécessairement, et on retrouve ici la question du désir, métaphoriquement celui de passer, le texte d'Aristote proposé plus haut faisait valoir clairement cette dimension avec l'analogie de l'homme enchaîné :

« en tant qu'elle est dans l'embarras (la pensée), son état est semblable à celui d'un homme enchaîné : pas plus que lui elle n'est capable d'aller de l'avant ».

2. Ensuite, en tant qu'il contredit ou interdit une marche, un problème surgit toujours au sein d'un parcours. En ce sens on ne part jamais de zéro, on vient de quelque part, on était sur une route, et on est arrêté. Il va donc bien être question de prendre appui sur les éléments qui sont mis à notre disposition par la situation, aussi difficile soit-elle et, même s'ils sont insuffisants, de s'en emparer comme autant d'indices, variables en fonction du sujet qui se trouve face à un problème, pour pouvoir le résoudre. Traiter un problème c'est mobiliser les forces dont on dispose, dans la situation même que l'on rencontre, pour trouver un chemin et le surmonter. Cela revient en effet à tirer parti des éléments d'une situation dans un sens qu'elle ne présente pas d'embrée, et pour cela une invention est requise. On rencontre ici la question essentielle de l'analyse du sujet et de l'instruction, ou de ce que l'on appelle la mobilisation des connaissances.

Si l'on essaye maintenant de repérer le phénomène que l'on nomme « problème », on peut considérer, en nous appuyant sur la distinction que nous avons faite plus haut entre « question » et « problème », qu'il y a problème quand on est embarrassé face à une question, non pas parce que l'on ne connaît pas la réponse, mais parce que la question nous pose elle-même problème, et qu'on ne sait pas comment nous pouvons nous y prendre pour y répondre. Et pourquoi cela ? Parce les idées disponibles dans l'énoncé, ou celles que l'on convoque spontanément pour y répondre, ne nous apparaissent pas satisfaisantes, et nous paraissent devoir elles-mêmes être mises en question ou examinées de près. Comprendons que si ces idées disponibles ne permettent pas d'apporter une réponse vraie ou une explication claire et rigoureuse à une question donnée, c'est que l'on a repéré en elles quelque chose comme une incohérence, une obscurité, un angle mort, ou du moins une incompatibilité avec d'autres croyances, idées, hypothèses, qui nous semblent elles aussi suffisamment crédibles ou valables. Il y a problème donc quand les réponses possibles à une question nous paraissent elles-mêmes douteuses et révèlent un flottement ou une perplexité vis-à-vis de nos propres croyances. Formuler un problème en philosophie, c'est alors exprimer cela, sachant que plus qu'une réponse vraie ou définitive, c'est l'explication claire et rigoureuse, autrement dit la justification rationnelle des idées sur lesquelles se fonde cette réponse qui est attendue, précisément parce que cela se discute.

Ce qui compte alors c'est la distinction entre la question et la dimension problématique de la question. Le problème c'est en effet ce que l'élève formule de l'embarras dans lequel le met cette question, ou ce qui apparaît dans son effort pour rendre compte de la façon dont elle l'oblige à réfléchir. On lui demande bien de formuler le problème que lui pose cette question, comme si le problème était implicitement contenu dans son énoncé, et qu'il avait à l'extraire, à le développer, à le déplier, ce passage du sujet au problème constituant le point le plus sensible. En ce sens on peut même se passer du substantif « problème », et à plus forte raison du substantif « problématique », pour éviter de tomber dans le piège d'un réalisme naïf, et encourager les élèves à mettre au jour ce qu'a de problématique une question. Il sera alors question de chercher à préciser les conditions d'une réponse vraie, ce qui suppose, plutôt que

de fuir les difficultés internes de la question, de bien saisir ce que cette question interroge, quelles croyances elle ébranle, et donc qu'est-ce qu'il s'agit avec elle de soumettre à un examen réfléchi et approfondi. Ainsi le problème n'est pas une substance indépendante de la question, il nomme simplement la situation, tout à la fois embarrassante et stimulante, dans laquelle l'esprit se trouve (ou se met lui-même) face à une question lorsqu'il réalise et comprend qu'il ne suffit pas d'y répondre pour y répondre. Le mot « problème » désigne alors, la tension, le débat, la contradiction, la difficulté que la question suscite en nous dès lors qu'on l'examine.

La manière d'exprimer ou de formuler un problème la plus accessible pour les élèves est probablement celle qui consiste à dégager deux thèses antagonistes dont il montrerait en quoi elles sont chacune à la fois recevable et insatisfaisante, interrogeant par-là les croyances sur lesquelles chacune d'elles reposent. Clairement la confrontation de réponses contradictoires possibles « antithétiques » constitue la forme la plus classique des problèmes en philosophie, comme Aristote le pointe déjà : « **Sont des problèmes les questions au sujet desquelles il existe des raisonnements contraires** » (Topiques, I, 2, 104b12-16). Pour autant ce n'est pas la seule forme possible de problème philosophique. Nous pouvons en effet ne disposer d'aucune réponse valable, comme Aristote le souligne un peu plus loin « **... et aussi des questions au sujet desquelles nous n'avons aucun argument, parce qu'elles sont trop vastes et que nous croyons qu'il est difficile d'en trouver la raison** ». On parlera alors de problèmes « athétiques », et inversement de problèmes « polythétique » quand une multitude de réponses recevables s'imposeront à nous.

Qu'importe la forme qu'il prend au fond - et c'est cela qui exige de nous une certaine souplesse méthodologique lors des corrections des copies du baccalauréat - ce qui compte c'est que cet embarras, cet empêchement, cette indécidabilité soit présente et autant que possible explicitée, l'important étant qu'elle soit à l'œuvre et anime le propos dans son ensemble. En effet, en toute rigueur, au-delà des lieux privilégiés de la problématisation que sont l'introduction et les transitions, cet embarras doit traverser la réflexion de part en part en tant qu'il correspond à l'effective incertitude qui résulte de la critique progressive des arguments que nous avançons nous-mêmes par des objections sérieuses que nous-nous faisons à nous-mêmes. L'important est donc qu'il soit là, actif, agissant, vivant. Il est le cœur battant de l'exercice.

Il est en ce sens intéressant d'insister sur le fait que cette indécidabilité est radicale en philosophie, et peut-être même au fond irréductible, au point que l'on peut à bon droit se demander si un problème a vraiment vocation à être résolu, et cela même si l'on doit effectivement chercher à le résoudre. Quelle est la vocation véritable du problème en philosophie ? N'y a-t-il pas comme un jeu de dupes au sein de toute démarche philosophique en ce sens que le problème semble faire sens en lui-même, indépendamment de sa résolution ? D'où vient ce sens alors ? Probablement du fait qu'il est le moteur de la réflexion, qu'il est producteur et fécond, qu'il nous fait avancer donc, et l'on retrouve alors cette question essentielle de la différence entre savoir scientifique et savoir philosophique que nous avons croisée plus haut, mais aussi celle du désir.

Approfondissons un peu ce point : en philosophie il n'est pas rare de relever avec les élèves que l'objet fondamental du désir n'est peut-être pas la satisfaction, malgré les apparences, mais le désir lui-même. Nous sommes nombreux à rencontrer cette hypothèse que ce que désirerait au fond le désir, ce ne serait rien d'autre que continuer à désirer. Si l'on essaye de prendre au sérieux le fait qu'il renaît sans cesse de ses cendres, c'est bien qu'il refuse de s'éteindre et aspire à sa propre perpétuité. Platon, pour exprimer cela, prend l'image de l'immortalité (*Le banquet*, 206e), image dont la signification semble renvoyer directement au statut du problème en philosophie que nous interrogeons ici.

Immortalité en effet au sens où le désir n'est pas d'abord manque, détresse et négativité, mais bien au contraire vitalité et créativité. Immortalité parce que dans son propre cheminement il "produit", parce que ce qu'il veut c'est "enfanter", engendrer "dans la beauté", de "beaux discours" ou de "belles œuvres". Une double ascendance pour Eros certes, Pénia (pauvreté) et Poros (chemin), mais il faut entendre que le manque n'est que la condition de la création car le désir est avant tout inventif. Eros est ainsi d'abord une puissance d'enfantement, selon le corps pour les uns, et selon l'âme pour les autres. A lui d'inventer les moyens d'atteindre son objet, à lui de tracer son chemin en égrainant ses œuvres dans sa course bienheureuse. Telle est sa vocation. La vérité d'Eros c'est donc sa puissance, sa fécondité, autrement dit tout ce qu'il peut faire pour atteindre son but. La satisfaction au contraire correspond à la fin du désir au sens de son terme, de son achèvement, de sa mort. Sa finalité véritable, ce qu'il vise en fait, c'est lui-même. Sa vérité n'est donc pas la satisfaction mais la recherche de cette satisfaction, et c'est cela que n'a pas compris Calliclès, qui dès lors n'est qu'une figure tragique et déchainée d'Eros qui croit que ce qui compte c'est jouir, posséder ou avoir. Le désir est de l'ordre de l'être, de l'essence, et non de l'avoir. Avec Calliclès le manque reste stérile et devient avidité pure, démesure et déchaînement, cauchemar de l'illimité, folie qui tourne à vide. Platon parle de tyrannie. Dire que le désir désire l'immortalité, c'est simplement dire qu'il désire ne pas mourir, ne pas s'éteindre. La procréation, l'enfantement, la fécondité, est alors le moyen par lequel il résiste à la mort. Ainsi, c'est à travers ses œuvres que le désir atteint son but : rester vivant. Il ne désire rien d'autre que de continuer à exister, et cette vie est engendrement de belles œuvres dans son mouvement même qu'il initie vers la satisfaction. Cette dernière se révèle par conséquent n'être que l'objet superficiel ou apparent du désir, une sorte de prétexte, de motif – au sens du « hareng saur » qui fait avancer l'histoire dont parle Hitchcock – car son objet véritable n'est autre que ce qu'il se passe sur le chemin qu'il emprunte pour atteindre son objet. Ainsi il y a un paradoxe puissant mais qu'il faut assumer en philosophie : son but et le moyen par lequel il le réalise sont une seule et même chose, ce qu'il cherche véritablement et ce qu'il produit sont le même, à savoir la vie et, concernant la question du problème qui nous occupe, la vie de la pensée. Créer pour vivre et tout à la fois vivre pour créer. C'est tout cela, et bien d'autres choses encore, que Platon semble dire avec cette image de l'immortalité, laquelle peut avantageusement éclairer cette question du sens, du rôle, de la fonction et du statut du problème en philosophie.

Retrouvant les enjeux épistémologiques soulignés plus haut nous comprenons que même si la vérité échappe sans cesse, et si le problème reste irréductible, le travail de la pensée n'en est pas pour autant tragique et vain. En effet, si le désir amoureux comme philosophique est toujours

renaissant, c'est que cette satisfaction est bien synonyme d'extinction ou de disparition. Ainsi, en se maintenant ou en se creusant toujours, le désir perpétue ce manque qui est fondamentalement inspirant, le problème restant la source vive et intarissable de la réflexion. L'objet qu'il vise, à savoir la vérité, n'est alors que le prétexte qu'il s'invente et se donne à lui-même pour pouvoir œuvrer. C'est alors qu'un malentendu possible sur la nature de la vérité peut être levé, à savoir qu'elle ne doit pas être comprise comme ce sur quoi ouvre, ou devrait ouvrir, le travail de la pensée, mais bien comme ce travail lui-même. Et là nous retrouvons encore Platon et sa fameuse image de la République qui assimile l'idée du bien à l'image du soleil puisqu'il en va alors de la vérité comme de la lumière : elle est ce qui rend visible sans pouvoir jamais être vu, entendons par là ce qui rend intelligible sans jamais l'être vraiment soi-même. La vérité n'est alors pas à découvrir comme on découvre une pomme, elle est elle-même ce qui découvre le réel, au sens où elle correspond à ce qui se lève, se déploie ou apparaît à la mesure que l'on avance sur le chemin de notre réflexion, comme le jour qui gagne sur l'obscurité. Et si les grecs disent *aléthéia* ou "dé-voilement" pour la désigner, c'est bien que la vérité ne doit pas être comprise comme le simple aboutissement ou résultat de la démarche, mais bien comme la lumière toujours recommencée qui se fait jour à mesure que l'on pense, l'activité de l'intelligence manifestant dans son effort d'intelligibilité sa capacité à démêler la réalité et à la rendre lumineuse.

3. Il n'y a pas encore problème quand

Pour revenir plus directement à la description de la conscience et de la présence d'un problème, essayons de rester vigilant au fait qu'il peut n'être là qu'en apparence, et donc qu'il n'y a pas nécessairement et automatiquement problème quand :

- ... on a affaire à une simple opposition de réponses antagonistes. Ce n'est pas en effet parce qu'il y a une opposition de réponses antagonistes qu'il y a problème, cette opposition pouvant très bien ne pas être problématique (au sens de l'adjectif), soit donc ne pas « faire problème ». De fait, elle peut parfaitement être assumée comme ne faisant pas problème si l'on reste dans une posture relativiste : certains pensent cela, d'autres pensent cela, et tout va bien, on reste amis. Il y a ceux qui pensent que ... et ceux qui pensent que ..., à chacun de voir, c'est égal au fond. Nous lisons régulièrement des copies de cet acabit, lesquelles ne sont pas philosophiques. On pourrait dire alors que pour qu'il y ait problème il faut que soit constater qu'il y a de bonnes raisons d'admettre l'une **comme** l'autre hypothèse, mais là encore chacun peut avoir ses bonnes raisons, et l'on connaît tous ces dissertations qui se contentent d'énumérer les arguments pour la thèse puis, dans une simple juxtaposition stérile, d'énumérer les arguments pour l'antithèse.

Pour qu'il y ait problème donc, il faut quelque chose de plus, à savoir que chacune des options possibles soit elle-même sujette au doute, soit donc qu'il y ait aussi de bonnes raisons de les rejeter en elles-mêmes. L'objection doit donc être autre chose qu'une raison de soutenir la position adverse, elle doit être interne à la position initiale, corrélée logiquement à elle, comme s'il avait une incohérence dans le système de croyances que cette hypothèse met en jeu au regard des conditions requises pour qu'elle soit toujours

vraie, ou au regard de ses conséquences et enjeux. Il faut donc que les arguments eux-mêmes, dans leur principe et dans leurs implications, soient examinés de manière critique. Un recul critique vis-à-vis des arguments semble donc requis, mais est-il en lui-même suffisant ? Peut-être pas tout à fait encore.

En effet, et c'est ici que l'on peut mesurer à quel point la problématisation est实质iellement unie à l'argumentation et à la conceptualisation en philosophie. En effet, l'examen critique des arguments ne prend probablement une dimension proprement philosophique qu'à la condition qu'il engage lui-même une réflexion sur le sens des notions mobilisées. Les réponses possibles s'appuient en effet sur des arguments qui eux-mêmes s'appuient sur des conceptions réclamant d'être mises au jour et soumises elles aussi à un examen critique qui nous engage au-delà de la simple réponse à la question. Ce qui compte alors, ce n'est pas tant l'opposition ou la contradiction entre les arguments que le fait que cette opposition incite à s'interroger sur les notions utilisées et les croyances associées, et permettre par conséquent de préciser les différentes manières de concevoir ce dont il est question, en progressant vers la conception la plus satisfaisante. Une réflexion critique est en effet requise aussi sur les termes mobilisés, et il est nécessaire que soit précisé le sens et les conditions dans lesquelles la thèse et l'antithèse peuvent être tenus pour vraies, de sorte qu'apparaisse que ce que l'on dit dans la seconde partie ne contredit ce qu'on a dit dans la première que parce qu'on se réfère à d'autres idées, d'autres principes, derrière les mêmes termes et qu'il y a eu une évolution explicite en ce sens. C'est pour cela que conceptualiser ne veut pas dire platement « définir » le sens des mots que l'on convoque, mais bien plutôt interroger leur définition, vérifier leur opérativité pour décrire ou rendre raison du réel, lever les éventuelles confusions auxquelles ils donnent lieu. L'élève doit donc réaliser que les mots clés qu'il utilisent dans ses arguments recouvrent une multitude de manière de voir et de concevoir ce qu'ils désignent, et qu'ils déterminent des rapports au réel structurés selon leur articulation à une multitude de valeurs ou de principes. Il s'agit donc bien, pour qu'il y ait philosophie, de passer des mots aux concepts, les concepts étant en philosophie indissociable de leur examen critique, c'est-à-dire autant de problèmes vivants. Et si l'on voulait faire le tour complet des couleurs, l'idée est qu'avec la compagnie des auteurs tout au long de l'année, on ouvre l'esprit des élèves à l'existence de structures conceptuelles ou de systèmes de croyances différents qui conditionnent leur aptitude à évaluer les arguments qui soutiennent ou réfutent une thèse.

Pour le dire autrement il n'y a pas problème non plus quand le propos se limite à une critique de l'opinion. On peut très bien en effet critiquer une opinion au nom d'une autre opinion, et une opinion peut très bien s'opposer à une autre opinion sans que cela ne pose aucun problème. Sans compter le fait que l'opinion peut très bien avoir raison, comme l'a souligné Platon. Il n'y a donc problème qu'à partir du moment où l'élève ne s'en tient pas simplement aux mots, comme s'ils étaient figés et univoques, mais s'attache à leur(s) sens. Pour sortir de l'opinion en effet, il faut que mots ne soient pas utilisés comme tels, mais renvoient explicitement à une certaine conception de leur sens, elle-même en discussion avec d'autres conceptions possibles des mêmes mots.

- Une opposition de réponses antagonistes peut encore rester tout à fait artificielle et extérieure à l'élève, elle peut ne rien dire, ne rien faire, ne pas faire sens pour lui-même, comme une contradiction abstraite et indifférente. Pour qu'il y ait problème alors, il faut alors que la contradiction passe à l'intérieur du sujet pensant, il faut que la tension elle soit vécue intérieurement, intériorisée, autrement dit qu'elle soit inhérente au sujet qui affronte la question, comme s'il pouvait lui-même tenir les différentes thèses en présence, comme s'il pouvait tout aussi bien penser les deux hypothèses, en dépit de leur antagonisme. Il n'y a donc pas de problème philosophique tant que les positions contradictoires ne peuvent pas tout aussi bien être soutenues et critiquées par un même sujet pensant. Il est requis en effet que l'élève lui-même les considère comme plausibles et douteuses à la fois. La tension, la difficulté c'est lui qui doit la vivre. On comprend alors que notre personne tout entière est engagée quand on fait de la philosophie, qu'il ne peut y avoir de philosophie véritable qu'à la condition qu'ait lieu un enracinement existentiel du problème dans une expérience. Cela aura évidemment une importance capitale quand il va être question de travailler la problématisation avec les élèves, et l'on voit petit à petit se dessiner un certain nombre de critères qui, à terme, pourront être convertis en autant d'objectifs pédagogiques.
- De même l'élucidation des présupposés qui, si elle s'avère être un moment indispensable dans l'analyse du sujet, ne donne malheureusement pas non plus systématiquement lieu à une pensée. Il y a en effet une dimension problématique du présupposé qui ne va pas de soi, l'exercice philosophique de consistant pas simplement à rendre explicite l'implicite. Il manquerait en effet ici ce saut dont nous cherchons à identifier les conditions de possibilités, pour qu'apparaissent une aporie, une impasse ou un problème.

Pour reprendre en un seul regard les choses que nous avons essayées de déplier au cours de ce second temps, nous proposons ici la lecture d'un court extrait d'une intervention récente d'un de nos collègues de l'académie de Grenoble, Julien Lamy, spécialiste de l'œuvre de Bachelard, lequel s'est penché sur cette question de la problématisation en classe de philosophie et décrit avec précision ce que c'est que de rencontrer un problème philosophique :

« Un problème apparaît, dans l'expérience ordinaire, sous la forme d'un événement ou d'un élément perturbateur, dont l'étrangeté produit la perplexité et l'étonnement. Ce qui pose problème, c'est ce qui ne concorde pas avec nos schèmes conceptuels et nos habitudes intellectuelles, autrement dit ce qui produit un embarras, et qui s'impose comme sous la forme d'une difficulté à élucider. Un problème est ce qui introduit une rupture dans l'ordre des représentations habituelles et des conduites quotidiennes, une discontinuité dans l'expérience immédiate de notre rapport au monde, par laquelle ce qui va de soi devient ce qui fait question. Ce qui était jusque-là pour le sujet une évidence dans son monde ordinaire, du bien connu ou du supposé connu, se trouve mis en doute et ébranlé par un élément nouveau, faisant rupture, ou alors un élément déjà connu, mais appréhendé selon une nouvelle perspective qui le rend inintelligible. Une forme de surprise intervient donc, qui réussit à mettre en question ce qui jusque-là n'avait jamais été interrogé ou même aperçu. Ainsi l'étonnement conduit le sujet à faire l'expérience d'une étrangeté, qui surgit au cœur même de ce qui lui est le plus familier dans le cours habituel de la vie. On comprend par-là que quelque chose d'ordinaire devient,

par son caractère problématique, surprenant et étrange, quelque chose de remarquable et de saillant, qui mérite qu'on s'y attarde, qui motive le désir de comprendre, d'entreprendre une enquête, de réfléchir. Si tel est le cas, le problème est la raison même de l'enquête et de la réflexion, ce qui éveille le sujet et le pousse à entreprendre un effort intellectuel.>>

Julien Lamy, « Le sens du problème peut-il s'enseigner ? » *Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe terminale*, Revue de l'enseignement philosophique, Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, 2016.

4. Faire vivre un doute

Si l'on se rapproche maintenant du travail des élèves dans la classe, des exercices qu'on leur propose, et de ce qu'on leur demande, on pourrait dire que ce qui compte c'est qu'ils parviennent à ne pas prendre comme allant de soi, autrement dit comme évident ou comme avéré de manière absolue, ce qui se présente à leur esprit au premier abord. Ce qu'il faut donc c'est que l'élève parvienne à ne pas considérer comme évidente la réponse à la question posée qui lui viendrait spontanément, quand il s'agit d'une dissertation. Il faut au contraire que la question devienne pour lui problématique en ce sens que la réponse qu'elle appelle comme naturellement doit lui apparaître en réalité comme fragile, équivoque, litigieuse ou discutable. Il y a donc un rapport particulier qui doit être instauré avec la question ou avec le sujet de la dissertation. Un rapport qui implique de ne pas se contenter d'y répondre spontanément, comme s'il existait une réponse valable disponible d'office. Un rapport qui revient non pas à se soumettre au commandement de la question qui semble appeler une réponse, mais à refuser ce commandement pour « interroger la question elle-même », selon la formule consacrée.

De même pour le texte. L'élève qui ne fait pas de philosophie est celui qui considère ce qui est dit dans le texte comme allant de soi, comme valable d'office, la pensée de l'auteur valant comme évidence. Et l'on connaît tous ces copies qui glissent sur la surface du texte en en gommant toutes les aspérités dans une fausse sincérité, et qui se limitent à en reprendre maladroitement le contenu dans une paraphrase approximative. Le texte n'est ici en aucun cas l'occasion d'une pensée. Il n'y a aucune philosophie. L'élève problématise au contraire à partir du moment où il ne se contente pas de restituer la thèse de l'auteur telle quelle, mais quand elle lui apparaît étonnante, surprenante, problématique justement, et cela parce qu'il est bien plus naturel de penser autrement. Alors, de la même façon que sera interrogée la question elle-même pour la dissertation, de même le texte sera interrogé : pourquoi dit-il cela et pas autre chose ? Comment peut-il affirmer cela alors que précisément tout indique que ... ? C'est par conséquent la légitimité du texte qui doit être discutée, ses enjeux, ses implications, ses aspérités, ses présupposés même. Et on entrera alors dans une véritable explication au sens où l'on dit à quelqu'un « toi et moi, on va devoir s'expliquer ». Comprendons qu'il s'agit bien à chaque fois d'aller à contre-sens, de résister, de s'opposer, de refuser ou de nier la pente ou la logique de la question et du texte. La philosophie commence ainsi toujours avec un « non », pour reprendre Alain.

Consentir en nous à cet écart institué par le logos, à cette extériorité à nous en nous-mêmes, voilà ce sans quoi la philosophie ne peut avoir lieu. En ce sens penser exige souvent un effort contre soi alors que l'opinion est affirmation de soi. Se délier de soi, se risquer hors de soi et s'ouvrir à la possibilité d'être jugé. La pensée est une épreuve de dénuement, d'où l'inquiétude qu'elle provoque et les résistances qu'elles rencontre. Il ne faut alors probablement pas sous-estimer chez les élèves la difficulté psychologique que représente l'effort de problématiser, lequel consiste à se plonger soi-même dans l'embarras. D'ordinaire on évite les problèmes et on se porte d'autant mieux qu'ils nous laissent tranquilles. Et il faudrait en philosophie chercher les problèmes comme les ennuis, créer des problèmes comme un fauteur de troubles. Et c'est alors tout le sens contre-intuitif de l'expression « construire des problèmes » qui devient manifeste.

Problématiser revient en définitive enclencher un questionnement et « faire vivre un doute ». Cela revient à montrer qu'il ne va pas de soi de répondre à cette question ou de penser ce qui est affirmé dans le texte, ce geste opérant une véritable transformation de l'objet initialement proposé, lequel, par cette opération même de l'esprit qui consiste à refuser son diktat (« réponds ! » ou « adhère ! »), devient un problème ou devient problématique, et non plus seulement une question ou une thèse. Ces derniers deviennent en effet l'objet même d'une pensée et le point de départ d'une réflexion. Une telle transformation est absolument indispensable pour qu'il y ait philosophie, et elle est constituée par ce geste qui consiste à montrer en quoi et pourquoi il n'est pas évident de répondre à cette question quand c'est un sujet de dissertation, et en quoi et pourquoi il n'est pas évident de simplement adhérer à ce qui est dit quand c'est un texte. C'est ainsi que l'on passe du sujet au problème, question et texte devenant problématiques et ouvrant sur une pensée grâce à cette opération intellectuelle qui consiste à extraire, à faire apparaître et à formuler la difficulté philosophique qui y est implicitement contenue ou enveloppée que nous appelons problématisation.

Il est à noter que les ressources d'accompagnement officielles Eduscol ne disent pas autre chose quand elles ont récemment pris la peine, avec force exemples, de clarifier ce qui doit être attendu des élèves en termes de problématisation en philosophie, sachant que cet effort d'explicitation de la part de notre institution constitue une évolution remarquable des textes officiels qui méritent d'être soulignée :

RESSOURCES D'ACCOMPAGNEMENT EDUSCOL – MAI 2020

IN « *LES EXERCICES DE LA CLASSE DE PHILOSOPHIE* »

La problématisation

Pour une question ou pour un texte, l'exigence de la problématisation constitue, dans la tradition de l'enseignement scolaire de la philosophie, le point nodal de la réflexion exigée et celui qui décide, le plus souvent, du succès ou de l'échec du traitement qui leur est apporté. Il est donc de la première importance d'y travailler sans relâche, tout au long de l'année de terminale, et d'en faire saisir les ressorts.

« Problématiser » consiste, à la lettre, à « construire un problème ». Or un problème n'est pas une simple question, qui appelle une réponse, mais une manière de recul critique mobilisant des opérations intellectuelles précises. Qu'on parte de la question proposée en dissertation ou de la réponse que constitue par lui-même le texte à étudier, la problématisation revient à interroger la question ou la thèse exposée elles-mêmes, à se prononcer sur leur sens et sur leurs conditions d'intelligibilité. Elle opère ainsi une transformation de la question posée ou de la thèse exprimée par un texte, et fait apparaître qu'une réponse spontanée à la question initiale, ou que l'évidence supposée de la thèse développée par un auteur sont insuffisantes, implicites, voire, dans certains cas, impossibles à démêler.

Prosaïquement, on pourrait donc rapporter la problématisation à un processus réflexif visant à questionner la question elle-même (dissertation) ou la thèse explicitée (texte) ; ce qui revient à demander, prosaïquement, encore : pourquoi la question est-elle posée en ces termes ? pourquoi l'auteur X développe-t-il la thèse « p est q » et non pas une autre, tout aussi possible ? Si la question posée admet telles réponses, qui viennent presque naturellement, pourquoi la poser malgré tout ? Si l'auteur X développe la thèse « p est q », alors qu'on peut avec une égale évidence affirmer que « p est non-q » ou que « p est r », à quoi tient sa position et qu'est-ce qui la justifie ?

L'exigence de problématisation est ce qui indique donc qu'une dissertation n'est pas une simple réponse à une question quelconque, mais qu'une telle réponse en constitue le point de départ et le ressort de la réflexion qui y est conduite ; ou qu'une explication de texte n'en est pas une simple paraphrase, mais la compréhension littérale de son sens le point de départ d'un travail de réflexion sur ses présupposés, sa stratégie théorique, ses objectifs démonstratifs. Autrement dit, la problématisation d'un sujet, question ou texte, permet d'en faire apparaître les enjeux, de conférer sens et légitimité à la question ou au texte proposés et, en somme, à légitimer l'exercice lui-même.

Temps 3 = Comment apprendre la problématisation ?

« Ce qui donne le plus à penser est que nous ne pensons pas encore »
HEIDEGGER, Qu'appelle-t-on penser ?, PUF, Paris, 1973, p. 22

1. Le problème pédagogique de la problématisation

Comment conduire les élèves à saisir la dimension problématique d'une question ou d'un texte ? Comment rendre l'élève capable d'extraire le problème du sujet, soit donc de passer de l'énoncé de la question ou du texte, au problème qui s'y trouve enveloppé ou implicitement contenu ? Comment faire en sorte qu'ils trouvent ce moment où la lecture de la question ou du texte bascule du côté de la philosophie et ouvre sur une pensée. Comment cultiver chez eux cette problématique, ce sens du problème dont nous parlons depuis le début et qui a été reconnu comme le point nodal de la philosophie ? Comment instituer chez eux une aptitude au questionnement ? Comment modifier leur manière de faire usage de leurs capacités intellectuelles pour faire de la philosophie, et donc leur rapport à leurs croyances ou opinions, et finalement à eux-mêmes ?

Pour être cohérent et réfléchir maintenant à la question de savoir comment apprendre à nos élèves à problématiser, il est indispensable d'avoir bien en tête ce que nous venons de voir, soit donc d'être attentif aux deux points de vigilance suivants :

- d'une part la redéfinition impliquée par la discipline philosophie quant à la nature du savoir, de l'enseignement et de « l'apprendre » (temps 1).
- et d'autre part que la problématisation désigne ce geste intellectuel qui consiste à identifier et expliciter le caractère problématique d'une notion, d'une question ou d'un texte, et non pas simplement la connaissance factuelle ou thématique des problèmes philosophiques issus de la tradition (temps 2).

Il est en ce sens probablement judicieux de partir des difficultés que rencontrent les élèves en philosophie. On se place alors dans le sillage de Bachelard qui travaille cette question des obstacles épistémologiques et partant, pédagogiques. Aborder les choses ainsi c'est dire que le succès du travail philosophique dans la classe ne dépend seulement des compétences ou du talent des enseignants. Nous avons un rôle à jouer certes, et nous essayons tous de le jouer du mieux possible, mais il y a des difficultés intrinsèques, structurelles, lesquelles font obstacle à la mise en œuvre de cette démarche intellectuelle et à sa maîtrise, difficultés qu'il faut essayer d'identifier pour pouvoir réfléchir posément aux conditions de possibilités pédagogiques de leur réduction ou de leur levée. La question qui est la nôtre devient alors la suivante : d'où vient que certains élèves n'y arrivent pas ? Que font de plus ou de différent ces élèves qui y arrivent, que ne font pas ceux que nous ne parvenons pas à faire progresser ?

En termes platoniciens la question deviendrait : comment faire en sorte que l'élève reconnaisse et retrouve le pouvoir propre de son intelligence ? Comment faire en sorte que son esprit ou son âme soit rendue à elle-même, à sa propre puissance et à son mouvement ? Comment réveiller la puissance de penser qui sommeille en l'élève et faire qu'il reconnaisse en lui cette puissance qu'il a de penser ? Comment réveiller en lui ce « pouvoir de l'aile » évoqué dans le mythe de l'attelage ailé du Phèdre ? Comment transmettre non pas des connaissances mais ce sens du problème même, reconnu comme désir et force productrice ? Comment travailler avec eux ce geste intellectuel ? Ce qui revient tout bonnement à se demander comment parvenir à leur faire faire de la bonne philosophie. Pour s'inscrire toujours dans le sillage de Platon, la question deviendrait comment pouvons-nous travailler avec ceux qui sont en difficulté pour faire pousser leurs ailes, car selon lui, il est bien toujours question de « *retrouver les plumes de ses ailes et de s'envoler* », la description de ce qu'il se passe quand il s'agit de commencer à philosopher dans ce texte du Phèdre étant absolument saisissante :

« Il en résulte chez lui une réaction, des sueurs, une chaleur inaccoutumée : c'est que, ayant reçu par l'entremise de ses yeux l'émanation de la beauté, il en a été échauffé, par cette émanation est arrosé l'empennage de l'aile ; d'autre part, l'échauffement ainsi produit a, dans l'endroit où a lieu la poussée des plumes, fait fondre ce dont le durcissement, en bouchant les conduits, faisait longtemps obstacle au bourgeonnement ; enfin, sous l'action du flux nourricier, les tubes des plumes se sont gonflés à partir de la racine ; dans tout l'intérieur de la nature de l'âme ils sont partis à pousser ; car c'est l'âme, tout entière, qui, au temps passé, était emplumée. Mais, au temps présent, elle est toute en ébullition, une vapeur monte d'elle ; et, exactement ce qu'éprouvent à leurs gencives, dans le cas de la dentition, ceux qui sont en train de faire leurs dents, une démangeaison, un agacement, c'est cette même impression que ressent l'âme de celui qui commence à se réemplumer »

PLATON, Phèdre, 251 b

2. La question des postures ou des dispositions

Avant d'essayer d'identifier ces obstacles, autrement dit ce qui bouche l'empennage de l'aile, il serait peut-être judicieux d'être attentif au fait que c'est bien la question des postures, des attitudes ou des dispositions qui est engagées ici chez les élèves, autrement dit de ce qui a pu être désigné par le terme très souvent mobilisé dans le premier degré de « savoirs-être ». Ces derniers constituent effectivement la plupart du temps l'angle mort de nos pratiques enseignantes, et il est probable pourtant qu'ils soient absolument essentiels. Certains disent qu'il s'agit même de la fameuse « boîte noire » de tout enseignement, de l'ineffable de toute pédagogie. Et c'est certainement à raison qu'ils ont identifié le point le plus sensible. De notre côté sachons entendre à nouveau le texte de Heidegger que nous avons convoqué au début de cette réflexion, lequel parle de l'étonnement comme *Stimmung*, comme « dis-position ». Quoi qu'il en soit, malgré toutes les critiques que l'on peut en faire et qui se justifient peut-être, le premier des mérites de l'Approche Par Compétences (APC), est probablement d'avoir mis le doigt sur les attitudes des élèves, nous invitant à les reconnaître comme les conditions de possibilités même de leurs apprentissages.

De fait, d'une manière générale, ceux qui réussissent à l'école parviennent à adopter une « posture d'étude », soit donc la disposition d'âme particulière qui leur permet d'apprendre efficacement. Ils savent suspendre le cours de l'expérience ordinaire, ils savent prendre sur eux, ils savent entrer dans le temps libre du « loisir » ou de la « skholè », ils savent faire effort et se projeter dans la tâche. Ces « savoirs-être », attitudes, dispositions ou postures ont été aussi identifiées comme « connaissances conditionnelles », au sens où elles conditionnent effectivement le reste et constituent ce sans quoi rien ne peut véritablement s'apprendre. C'est alors ici que nous retrouvons la notion de « geste intellectuel » (les instructions officielles disent « opérations intellectuelles »), dont l'intérêt apparaît alors manifestement : pour produire un geste en effet, il faut d'abord une intention, une visée ou un projet (le cœur et ses motivations – nous parlons de désir), laquelle ordonne le corps (la main et ses méthodes – les habiletés ou savoirs-faire), et l'esprit (la tête et ses contenus ou connaissance) tout entiers vers son effectuation, comme pour un coup droit au tennis par exemple. On voit bien d'ailleurs que les questions de « motivation » ou « d'enrôlement » précisément, de « mise en activité des élèves » et de « maintien dans la tâche », et même directement de « postures », sont devenues récemment des notions absolument centrales en sciences de l'éducation et en pédagogie. Nous pourrions alors présenter les choses dans un tableau synthétique comme suit :

"La compétence est constituée de ... " ou "Un geste intellectuel implique des ..." ou "Le savoir véritablement formateur engage des..."		
Connaissances déclaratives	Connaissances procédurales	Connaissances conditionnelles
Savoirs	Savoir-faire	Savoirs-être
Connaissances, contenus	Méthodes, habiletés, techniques	Attitudes, postures, dispositions
Le "quoi ?"	Le "comment ?"	Le "pourquoi ?"
La tête	La main	Le cœur

Mais comment construire cette posture d'étude chez tous les élèves ? Comment réellement prendre en charge dans nos pratiques professionnelles cette dimension des apprentissages ? Là est certainement la question la plus difficile, laquelle n'est autre que celle que nous posons plus haut au sujet du travail de la problématisation avec nos élèves. Cela ne va pas de soi en effet : enseigner des contenus et des méthodes, autrement dit des connaissances déclaratives et procédurales, nous savons globalement faire, en revanche enseigner un désir c'est une tout autre affaire, car c'est bien d'abord de désir qu'il s'agit, comme le souligne Rousseau :

« On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié. Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. »

ROUSSEAU, Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier, 1951, p. 116

Pour Platon, comme nous l'avons vu, le savoir est une "érotique", au sens où le manque est constitutif de la démarche même d'apprendre. Pour lui, celui qui ne fait pas de philosophie ou celui qui ignore plus généralement, n'est jamais vide mais au contraire toujours trop plein. Ce qui fait que le premier travail du pédagogue consiste bien souvent à l'arracher à son lieu, soit donc à le mettre en crise et à creuser en lui une forme d'absence. Et il faut pour cela aller le chercher là où il se trouve. Ce n'est alors qu'en provoquant son inconfort ou son embarras, autrement dit qu'en l'aiguillant voire en le bousculant, que l'on aura une chance de le mettre réellement en mouvement. Le savoir véritable nous dit-il dans Le banquet (205c), en faisant sauter les oppositions statiques et superficielles, n'est par conséquent rien d'autre que le savoir de sa propre ignorance, ce savoir si précieux qui fait que l'on avance vers une vérité reconnue comme absente. Etonnamment donc, le vide se croit plein quand le plein se sait vide, et on retrouve ce que nous avons vu au début de la journée.

3. Les obstacles à la problématisation

Revenons à nos obstacles après nous être arrêtés sur ce point de vigilance des dispositions à savoir, « qu'est-ce qui peut faire obstacle, chez nos élèves - et peut-être faut-il préciser : au sein de notre école - à leur aptitude à poser des problèmes ? aptitude que nous cherchons à développer précisément. Pourquoi est-ce si difficile pour un élève de mettre en œuvre une authentique démarche de problématisation ?

Il est question ici d'essayer de pointer ou d'identifier explicitement ces différents obstacles à partir desquels nous pourrons essayer d'inventer nous-même des situations pédagogiques à même de les lever, et cela dans le but de faire progresser nos élèves. Il ne s'agit rien de moins que d'essayer de prendre la mesure de notre pouvoir, et donc de ses limites. S'il y a des éléments qui certainement nous échappent, peut-être y en a-t-il au contraire sur lesquels nous pouvons avoir une prise pédagogique. L'idée serait alors de pouvoir d'articuler les obstacles rencontrés par les élèves aux dispositions dont nous parlions plus haut, cela pour avoir un portrait aussi précis que possible du geste de problématiser :

Obstacle n°1 : La pensée en « troisième personne » ou artificielle

Il faut que le questionnement soit en prise avec l'expérience propre de l'élève. Nous l'avons dit. Il est en effet impératif de veiller à remplir les notions et problèmes par des intuitions chez les élèves, autrement dit de faire un lien avec le vécu. Il faut en ce sens parvenir à rendre présent les problèmes, à les rendre palpables dans des situations concrètes, sinon ça ne dit rien et reste artificiel, abstrait et désincarné. L'élève doit se sentir concerné par le problème envisagé. Et cela parce qu'un engagement personnel de l'élève est requis. Il doit faire l'expérience lui-même de la confusion, de l'ambiguïté, de la contradiction, de l'embarras de la situation, et cela « en première personne » et non « en troisième personne ».

Obstacle n°2 : La pensée plate ou « toute faite »

Quand l'élève se contente de rejouer les évidences et les lieux-communs, quand il s'en tient aux idées « toutes faites », quand il s'installe dans la facilité et les banalités, et que même pour lui-même son propos manque de consistance, on est dans le non-philosophique. On peut parler de préjugés précisément parce l'élève ne prend pas la peine de juger. Il n'y a même aucun effort produit pour résister à la pente et interroger. Il y a donc un risque à prendre pour celui qui fait de la philosophie, ce qui implique de remettre en cause ou en question la pensée commune.

Obstacle n°3 : La conduite de réponse ou le besoin de sécurité

Le contexte scolaire ne peut-il pas en lui-même constituer un obstacle à la sollicitation de la pensée de l'élève par quelque chose qui s'impose par son étrangeté ? En effet, probablement encouragé par un parcours scolaire durant lequel il a appris à mobiliser la réponse à une question dès lors qu'elle était acquise, l'élève qui problématise ou pose un problème doit rompre avec cet habitus et parvenir à interroger la question qu'on lui pose elle-même. Il s'agit bien d'une rupture par rapport au régime intellectuel qui était ordinairement le sien, fondé à la fois sur la croyance en l'existence de la bonne réponse, en la nécessité de son appropriation personnelle et de sa simple mobilisation, autrement dit fondé sur quelque chose comme le refus de la complexité. Il est donc bien question de parvenir à accepter l'inconfort de ne pas savoir, de suspendre son jugement, au moins provisoirement, pour envisager la pluralité des réponses possibles.

Obstacle n°4 : La pensée inhibée ou assujettie

Il ne faut probablement pas sous-estimer la difficulté intellectuelle et psychologique que représente le fait de parler en son nom propre en philosophie, sans pour autant qu'il soit question de faire étalage d'une subjectivité seulement personnelle évidemment. Il s'agit en effet bien plutôt de se positionner comme auteur ou comme interlocuteur valable, autrement dit comme sujet pensant légitime qui porte son propre discours sur un pied d'égalité par rapport aux philosophes eux-mêmes, et cela parce qu'il se situe au niveau de la raison elle-même. Or, si l'élève a appris une chose à l'école, c'est bien l'autorité du savoir qui lui est transmis et la grandeur des textes qu'ils étudient, parfois sans bien les comprendre. On peut alors mesurer

tout l'effort qu'il doit produire pour demander à ces auteurs des explications, comme s'ils avaient à rendre des comptes. L'élève s'est conformé à leur magistère, et il faudrait maintenant qu'il fasse preuve d'anticonformisme. Reconnaissions-là qu'il y a un geste intellectuel qui implique une véritable rupture de positionnement. Il était élève, et la philosophie lui demande de se positionner comme une personne ou un sujet pensant disposant d'une égale légitimité par rapport à ce qu'il étudie.

4. Le geste de la problématisation

A partir de là, si l'on s'essaye à présenter l'ensemble de ces éléments dans un tableau synthétique, on pourrait avoir affaire à un tableau comme le suivant, lequel est évidemment discutable et perfectible :

LE GESTE DE LA PROBLEMATISATION				
OBSTACLE A SURMONTER	La pensée en 3 ^{ème} personne ou artificielle	La pensée plate ou « toute faite »	La conduite de réponse ou le besoin de sécurité	La pensée assujettie ou inhibée
DISPOSITION A ADOPTER <i>(le cœur)</i>	S'engager dans sa pensée et accepter d'être interpellé en première personne. S'emparer du questionnement grâce à un enracinement existentiel	Oser penser contre ce qui se donne pour vrai, ne pas se contenter du vraisemblable, prendre le risque de douter et de remettre en question la pensée commune	Réprimer le désir de réponse immédiate. Prendre du recul. Suspendre son jugement. Supporter le trouble ou l'inconfort de l'incertitude pour envisager la pluralité des réponses possibles	Faire confiance à sa capacité de juger et se positionner comme un sujet pensant, soit donc comme un interlocuteur valable, légitime et capable de porter un jugement en son nom propre
METHODE A ACQUERIR <i>(la main)</i>	Identifier les enjeux concrets d'un questionnement	Critiquer les évidences et formuler des objections	Construire des hypothèses contradictoires	Tenir un discours à la fois propre et universalisable
CONNAISSANCES A ASSIMILER <i>(la tête)</i>	Les grands champs de problèmes philosophiques	Les notions du programme de philosophie	Les constructions grammaticales interrogatives	La distinction entre savoir positif et savoir philosophique

5. Quels leviers pédagogiques pour surmonter ces obstacles ?

Si la question qui est la nôtre devient celle de savoir comment est-ce que nous nous y prenons ou pourrions nous y prendre pour former les élèves à la problématisation, autrement dit pour les aider à surmonter ces obstacles, nous sommes alors invités à nous demander comment nous travaillons ou pourrions travailler, d'un point de vue pédagogique, sur les dispositions même des élèves, autrement dit sur le socle même sur lequel s'édifient leurs apprentissages, et notamment l'apprentissage de ce geste qui fait la philosophie elle-même, à savoir celui qui consiste à problématiser ? Comment parvenir alors à ce qu'ils développent une pensée qui à la fois prend possession d'elle-même et se surveille elle-même ?

Puisqu'il devient question de nos pratiques, notons ici que nous sommes tous prisonniers de la tension pédagogique qui existe entre l'explicitation par l'exemple à laquelle nous nous adonnons souvent, et la mise en activité pratique de l'élève. Ne pas seulement leur montrer comment on fait, mais leur montrer quand même. Ne pas seulement les plonger dans le bain de l'exercice, mais les y plonger quand même. Ici se trouve le paradoxe avec lequel nous essayons tous de composer, en essayant de trouver le bon point d'équilibre. Développer cette aptitude à problématiser chez nos élèves, autrement dit leur apprendre la maîtrise de ce geste intellectuel, de cette démarche ou de cette opération, ne peut se faire en effet que par la pratique et l'exercice régulier. Il est indispensable qu'il s'entraînent eux-mêmes fréquemment, comme pour n'importe quel apprentissage, car qu'il ne suffira jamais en la matière d'appliquer mécaniquement des instructions méthodologiques abstraitemment décrites. Pour leur faire faire nous constatons tous que leur indiquer comment le faire est peu opérant, et c'est là qu'à la manière des maîtres-nageurs nous déployons nos bouées, nos perches et nos flotteurs que sont nos exercices, nos ateliers, nos devoirs, soit donc notre progression et son rythme. Cependant, même s'il n'a jamais suffi de nager devant quelqu'un pour qu'il apprenne à nager, nous constatons tous aussi qu'en le faisant nous-mêmes, autrement dit en nous mettant nous-même à l'eau, les élèves trouvent un levier puissant de progrès comme si, par mimétisme, ils parvenaient à se rapprocher toujours un peu plus des gestes que nous accomplissons sous leurs yeux. C'est ainsi que nous alternons entre exercices ciblés ou mises en activité, et corrigés ou tout simplement cours dans lesquels nous produisons nous-mêmes cet effort et mettons en œuvre ces démarches.

Nous proposons alors un dernier temps d'échanges libres sur chacun de ces points pour partager les pratiques qui sont les nôtres, ou qui pourraient être les nôtres, sur ces questions, sachant que ce qu'offre la présence physique des personnes que nous sommes par rapport aux réunions à distance est bien la possibilité d'une discussion fluide et naturelle, et bien entendu le plaisir des interactions. Aussi, voici un dernier tableau à quatre entrées, chacune étant centrée sur un des quatre obstacles identifiés plus haut, lequel n'est qu'une proposition de support à partir duquel nous pourrions échanger sur la façon nous nous y prenons ou souhaiterions nous y prendre pour aborder tel ou tel point, l'idéal étant de pouvoir mutualiser remarques, exercices, méthodes, activités et dispositifs sur un plus long terme évidemment. Tâchons toutefois de commencer à partager et à ouvrir quelques pistes :

Obstacle n°1 : La pensée en « troisième personne » ou artificielle

- ⇒ Comment faire pour créer des conditions qui favorisent l'émergence d'un problème philosophique consistant dans une situation où sa difficulté constitutive ne s'impose pas d'elle-même à la conscience de l'élève ? Comment parvenir à ce que l'élève ne se contente pas de miner ce qu'on lui demande ? Comment s'y prendre pour qu'il soit effectivement interpellé par le problème et se questionne lui-même ? Et comment l'aider à passer d'une simple question à l'enracinement existentiel sans lequel le problème n'a aucune consistance ? Comment faire en sorte que la question devienne « sa » question ? Qu'il s'implique et se sente effectivement concerné ? Que faire pour permettre à la difficulté de se manifester et de devenir appropriable pour les élèves ?

Pistes et propositions partagées : activités, exercices, dispositifs et méthodes

Les principaux éléments qui ressortent des échanges qui ont eu lieu concernant ce point font apparaître la nécessité de la mobilisation de situations aussi concrètes que possibles comme des expériences de pensées par exemple ou des fictions intellectuelles scénarisées, des récits mythiques ou histoires emblématiques (l'anneau de Gyges ou l'oubli d'Epiméthée chez Platon, l'âne de Buridan, les porcs-épics de Schopenhauer, l'abeille et l'architecte de Marx, la pie de Tchouang-tseu, les nénuphars de Bergson etc), des dilemmes moraux, des témoignages audios ou vidéos, des objets même (dans un cours sur l'art et la technique), ou encore des questions vives et cas d'éthique appliquée tirées de l'actualité (clonage, gestation pour autrui, euthanasie, trafic d'organes etc), dans lesquelles les élèves peuvent facilement se projeter. Il s'agit bien de rendre sensible un questionnement par une mise en situation concrète permettant à l'élève d'appréhender le problème de l'intérieur.

Par ailleurs, l'idée étant qu'une incarnation et qu'une expérience en première personne ait effectivement lieu, le recours aux images pour fixer et interroger la pensée (photographie ou œuvres d'art en appui d'un texte, associations images / textes, confrontation ou mises en tension d'images différentes), et au cinéma notamment comme levier de problématisation ont aussi été particulièrement soulignés, notamment avec la contribution approfondie d'une de nos collègues sur cette question.

Ce qui semble compter ici c'est de parvenir à travailler le passage de l'expérience concrète de la vie réelle aux idées abstraites, sachant qu'il se fait dans les deux sens. Si la méthode socratique consiste en effet à partir d'une situation de la vie courante pour en faire émerger un questionnement théorique - et l'on peut en ce sens inventer des exercices d'abstraction -, un sujet de dissertation demande au contraire aux élèves de retrouver les données concrètes du problème à partir d'une question générale. Il faut donc travailler à la fois ce sens du concret et ce sens de l'abstraction, ou plutôt le mouvement de l'un à l'autre, comme s'il s'agissait d'apprendre à nos élèves à remonter d'une situation concrète aux problèmes théoriques qu'elle pose (on peut en ce sens imaginer des études de cas), et de savoir redescendre d'une question à ce qui l'incarne, la motive et la justifie. De fait le travail de problématisation à partir d'un sujet, texte ou question, correspond toujours à

un travail de reconstitution de ce qui fait qu'il existe, ce qui exige d'être capable de le mettre en situation en se demandant qui, à quel moment et dans quelles circonstances, pourrait écrire cela ou s'interroger ainsi. Le problème est en effet toujours la raison d'être du texte et de l'énoncé de la question, et l'on peut en ce sens inventer des exercices « d'incarnation » ou de mise en situation.

Obstacle n°2 : La pensée plate ou « toute faite »

- ⇒ Comment cultiver chez nos élèves ce sens du risque consistant à penser contre, ou à penser autrement ? Comment développer chez eux leur aptitude à prendre le risque de douter ? A s'opposer à la foule ? Comment les former de telle façon qu'ils osent formuler des objections ? Qu'ils osent aller à contre-courant ou refuser le sens de la pente ? Nous les interpellons en classe pour leur demander s'ils sont d'accord ou pas. Nous interrogeons leur adhésion. Ce qu'ils en pensent. Nous sollicitons de leur part des objections. Mais peut-on imaginer d'autres ressorts pour les faire sortir de la pensée horizontale qui se limite à faire des listes ou à énumérer (cf le tic du « de plus » dans les copies) pour construire quelque chose comme une verticalité ?

Pistes et propositions partagées : activités, exercices, dispositifs et méthodes

Les principaux éléments qui ressortent des échanges qui ont eu lieu concernant ce point font apparaître le fait que la pensée peut se provoquer en confrontant directement les élèves aux limites de telle ou telle opinion, évidence, lieu-commun ou proverbe. Un de nos collègues préconise même de prendre les élèves à contre-pied en inversant les rôles, soit donc en soutenant nous-mêmes, devant eux, jusqu'à leurs conséquences ultimes, des idées aussi discutables que le platonisme, le spiritisme, l'astrologie, la superstition, le complotisme (« on n'a pas marché sur la lune », « aucun avion ne s'est écrasé sur le Pentagone » etc), ou ce que l'on pourrait appeler des « tartes à la crème philosophiques » du type « c'est prouvé scientifiquement », « il n'y a que la vérité qui blesse », « il faut trouver le juste milieu » etc. L'idée est évidemment de permettre un décrochage ou une forme de recul critique en obligeant l'élève à se dégager et à se décentrer.

On peut aussi avantageusement proposer des exercices de déconstruction d'expressions douteuses dont l'élève aurait pour charge de montrer l'usage discutable qui y est fait d'un même terme, une sorte de « jeu du douteur ». Par exemple, dans le cadre d'un cours sur la nature, on pourrait leur demander d'examiner de manière critique les expressions suivantes en dégageant comment celui qui les tient se sert du concept de nature : « Soyez Nature ! Retournez à la nature ! Mangez des produits naturels ! », « La nature poussent les hommes à l'égoïsme et à la violence », « La nature veut que les femmes restent à la maison pour s'occuper des enfants », « L'homosexualité est contre-nature », « Je suis de nature timide ou colérique ». L'idée est bien de développer chez les élèves une culture de l'objection, une certaine vigilance de l'esprit pour qu'ils ne se laissent plus penser une idée avant de l'avoir lui-même examinée.

Obstacle n°3 : La conduite de réponse ou le besoin de sécurité

- ⇒ Comment inhiber chez nos élèves le désir de réponse immédiate ? Comment développer leur capacité à réprimer le mouvement spontané de leur pensée ? Comment cultiver chez eux leur aptitude à résister à leurs automatismes intellectuels et scolaires et à accueillir l'étrangeté et la complexité devant laquelle les place l'exercice de la philosophie ? Comment développer la capacité des élèves à se rendre disponibles pour l'étonnement face à une réalité complexe, paradoxale ou même parfois inintelligible ? Comment sensibiliser nos élèves à l'importance de commencer par suspendre son jugement, au moins de manière provisoire, à ajourner la réponse qui semble la plus évidente, pour mettre en œuvre un effort méthodique et critique ?

Pistes et propositions partagées : activités, exercices, dispositifs et méthodes

Les principaux éléments qui ressortent des échanges qui ont eu lieu concernant ce point font apparaître que l'on peut cultiver le sens de la complexité chez nos élèves en les invitant aussi souvent que possible à distinguer le sens de termes proches, comme instinct, désir et pulsion par exemple. Cela peut se faire aussi avec des exercices de classement de termes voisins comme bonheur / joie / gaité / contentement / béatitude / jouissance / bien-être, ou encore comme pouvoir / puissance / autorité / maîtrise / domination / contrôle. On peut même simplement les inviter à construire régulièrement des différences, comme entre créer et produire par exemple, ce travail de distinction conceptuelle étant souvent un levier très efficace pour la problématisation auquel les élèves prennent souvent part avec une certaine spontanéité et même un certain plaisir. Il s'agit bien d'aiguillonner leur curiosité naturelle pour les faire sortir de la confortable tiédeur de « la caverne ».

Pour contourner les automatismes, il peut être aussi très opératoire de partir de formules chocs d'auteurs de philosophie, ou de thèses radicales et contre-intuitives qui nécessairement fissurent le cercle de l'indifférence et provoquent la surprise ou l'étonnement. On peut penser à des expressions provocantes comme « La science ne pense pas » (Heidegger), « Jamais nous n'avons été aussi libres que sous l'occupation allemande » (Sartre), « Tous les hommes recherchent d'être heureux, jusqu'à ceux qui vont se pendre » (Pascal), « Prouve ta preuve » (Pyrrhon), « On aime mieux la chasse que la prise » (Pascal), « La volonté de Dieu, cet asile de l'ignorance » (Spinoza), « L'injustice est fardée comme une vieille gueuse. Il faut la voir avant sa toilette » (Alain), « L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu » (La Rochefoucauld), « L'homme qui médite est un animal dépravé » ou « On le forcera d'être libre » (Rousseau), « Les vivants sont toujours de plus en plus dominés par les morts » (Auguste Comte), « N'importe quelle explication vaut mieux que pas d'explication du tout » ou « Heureux les oublieux » (Nietzsche). Il s'agit bien ici de les sortir du conformisme en les déplaçant par rapport à leurs habitudes scolaires.

Obstacle n°4 : La pensée inhibée ou assujettie

- ⇒ Comment constituer nos élèves comme des sujets pensants capables de porter un discours propre et de l'assumer à la fois en face de leurs professeurs et en face des philosophes eux-mêmes ? Comment réunir les conditions qui leur permettent de surmonter leurs inhibitions intellectuelles, lesquelles les empêchent de parler comme les auteurs qu'ils ont vocation à devenir ? Comment faire en sorte qu'ils comprennent qu'il ne s'agit plus de se conformer, mais bien de s'affirmer ? Comment les faire parvenir à se positionner comme des interlocuteurs valables vis-à-vis de ce que l'on étudie ? Comment faire en sorte qu'ils habitent leur propre discours là où ils ont pris le pli de s'en absenter ?

Pistes et propositions partagées : activités, exercices, dispositifs et méthodes

Les principaux éléments qui ressortent des échanges qui ont eu lieu concernant ce point font apparaître que pour contourner l'absence de l'élève à son propre propos et renforcer la confiance qu'il doit acquérir en son propre jugement, il peut être judicieux de le mettre directement en activité, particulièrement à l'oral, avec des dispositifs pédagogiques s'apparentant au jeu de rôles comme « Le colloque des philosophes », « Le séminaire » ou « Le procès » par exemple, dans lesquels l'élève prend en charge devant ses pairs la pensée d'un auteur. Il s'agit bien d'engager la discussion sous la forme d'une table ronde autour d'une question choisie en demandant aux élèves d'incarner en première personne l'auteur dont ils assument le questionnement et la position : « Moi Descartes je me demande plutôt si ... », « Moi Hobbes, je dirais que ... » etc. Ces dispositifs, librement adaptables et modulables, ont initialement été proposés par Nicole Grataloup dans le cadre du travail collectif du secteur philosophie du GFEN, publié en 2005 dans Philosopher, tous capables (Chronique sociale) : « Les élèves sont répartis en groupes de quatre ou cinq, qui reçoivent chacun un texte d'un auteur. Les textes portent tous sur le même problème [...] ils présentent des approches différentes, voire contradictoires, de ce thème [...]. Après avoir lu et étudié leur texte, les élèves doivent représenter leur philosophe dans un « colloque » qui les réunit pour débattre du problème posé. Ils doivent argumenter pour défendre la position de leur auteur, répondre aux objections que les autres auteurs lui feront, faire eux-mêmes des objections. Les textes peuvent être distribués à l'avance aux élèves pour une première lecture à la maison, de façon que tous aient pris connaissance de tous les textes, pour pouvoir anticiper sur les arguments qui pourront leur être opposés, et penser aux objections qu'ils pourront faire aux autres auteurs. Une fois que les groupes ont terminé leur travail, on « joue » le colloque, chacun parlant au nom de « son » philosophe. Ce « jeu » peut durer une heure, parfois deux si nécessaire. » (pp. 107-108). Il est à noter que ce type de dispositif de mise en activité des élèves se révèlent particulièrement pertinents aujourd'hui avec la réforme du lycée et l'introduction du « grand oral » comme nouvelle épreuve du baccalauréat.

A l'issue de ce type d'activité il peut être judicieux de demander à l'élève de se positionner librement en première personne vis-à-vis de ce qui aura été dit, en lui donnant l'occasion de s'expliquer lui-même sur la position qui lui paraît la plus défendable, même si évidemment l'exercice devient d'autant plus intéressant que les positions des auteurs ne sont pas perçues comme monolithiques mais bien comme vivantes. Il s'agit en réalité de revenir à soi par le détournement des auteurs, comme si

ce que l'on pensait vraiment en philosophie, on ne pouvait le savoir véritablement qu'après avoir fait l'examen des différentes hypothèses qui s'offrent à nous. C'est d'ailleurs bien là que les auteurs se révèlent particulièrement utiles et doivent être reconnus comme notre meilleur soutien pour qui veut faire de la philosophie. Bien souvent la prise en charge de la pensée d'un auteur et l'écoute active des autres propositions permettent un déplacement salutaire pour l'élève : à la fois en retrait en tant que personne individuelle puisque c'est un autre qui parle à travers lui, il reste effectivement convoqué par ce qu'il dit et qui se dit, comme si le fait de prendre effectivement la parole, même au nom d'un autre, était une manière d'exercer et de rasséréner son jugement propre. On peut espérer qu'il trouve ainsi l'occasion de se constituer lui-même comme un interlocuteur capable et valable.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

- ALTET, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage, Paris : PUF.
- ARISTOTE, Métaphysique, trad. J. Tricot, Paris : Vrin, 1966.
- ASTOLFI, J.-P. (1992). L'école pour apprendre, Paris : ESF.
- BACHELARD, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique, Paris : Vrin.
- CHARBONNIER, S. (2013). Que peut la philosophie ? *Etre le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris : Seuil, coll. L'ordre philosophique.
- (2014). L'érotisme des problèmes, Lyon : ENS éditions
- DELEUZE, G. (1969). Logique du sens, Paris : Minuit.
- DEWEY, J. (1936). Logique, la théorie de l'enquête, trad. G. Deledalle, Paris : PUF, 1993.
- FABRE, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème, Paris : Vrin.
- (2017). Qu'est-ce que problématiser ?, Paris : Vrin, coll. Chemins philosophiques
- GRATALOUP, N. (2005). Philosopher, tous capables, Gfen, Lyon : Chronique Sociale.
- MERIEU, P. (1990). Apprendre, oui mais comment ?, Paris : ESF, 1990.
- MEYER, M. (1986). De la problématologie, Bruxelles : Mardaga.
- PERRENOUD, P. (1997). Construire les compétences dès l'école, Paris : ESF.
- PIAGET, J. (1923). Le Langage et la pensée chez l'enfant, Paris : Delachaux et Niestlé.
- PLATON, Le banquet, trad. Luc Brisson, Paris : GF, coll. « Poche », 2016.
- POPPER, K. (1972). La connaissance objective, trad. C. Bastyns, Paris : Complexes, 1978
- (1976). Toute vie est résolution de problèmes, trad. Cl. Duverney, Arles : Actes Sud, 1997
- REBOUL, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre ?, Paris : PUF, coll. L'éducateur.
- ROUSSEAU, J.J. (1862). Emile ou de l'éducation, Paris : Garnier, 1951.
- RUSSELL, B. (1912). Problèmes de philosophie, Paris : Payot, 2010.
- SIMONDON, G. (2018). La résolution des problèmes, Paris : Puf.
- VYGOSTSKI, L. (1934). Pensée et Langage, Paris : Editions sociales, 1985

Documentation institutionnelle :

- « Les exercices de la classe de philosophie », Ressources d'accompagnement Eduscol – mai 2020

Revues, articles et dossiers :

GOIGOUX, R. (2011). « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, pp. 22-30.

LAMY, J. (2016), « Le sens du problème peut-il s'enseigner ? – Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe terminale », *Revue de l'enseignement philosophique*, Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public, (hal-01819879)

MARCHAL, F. (coord.) (2000). L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins, Canopé – CNDP.

REY, B. (2005). « Peut-on enseigner la problématisation ? », dans M ; Fabre (dir), *Recherche et Formation*, n°48, Paris, INRP, *Formation et problématisation*

TOZZI, M. « *Une approche par compétence en philosophie ?* », in Rue Descartes, 2012/1 (n°73), pages 22 à 51 et « *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe* », in Revue Française de pédagogie, 1993, n°103/2, pages 19 à 31.

TREMBLAY, R. (1995). « Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie », *Pédagogie collégiale*, La revue de l'AQPC, Volume 9, Octobre 1995.

« Philosophie de l'éducation : les compétences en question », Rue Descartes, La revue du Collège international de philosophie, 2012/1 (n° 73)

Ifé, « Enseigner plus explicitement », centre Alain Savary de l'ENS de Lyon, 2015.