

LA PROBLÉMATIQUE D'UNE DISCIPLINE À L'AUTRE

Sur cette page : | [sommaire](#) | [avant-propos](#) |

Sommaire

Avant-propos

- ▶ Question, problème, problématique

Qu'est-ce qu'un problème ?

- ▶ Ce qu'en dit Aristote. Par Jean Paul Falcy
- ▶ Le problème dans l'enseignement de la philosophie. Par Michel Tourneux

Quand le problème fait écran à la problématisation

- ▶ Mathématiques, mythe ou réalité ? Par Marc Legrand
- ▶ La physique n'est pas un problème. Par Marc Buonomo
- ▶ Fausses membranes et vrais problèmes, lettre de Bretonneau sur la diphtérie. Par Jacques Lambert

Problématisation et identité d'une discipline

- ▶ Problématiser en Sciences économiques et sociales ? Par Georges Ortusi
- ▶ Construire une problématique littéraire. Par Denis Paget

De la compilation à la problématisation

- ▶ Sous les faits, les questions en histoire et en géographie. Par Simonne Guyon
- ▶ Problématiser le vivant. Par Guy Rumelhard
- ▶ Problématique et recherche d'information. Par Isabelle Tournon
- ▶ Problèmes et problématisation dans l'enseignement scientifique. Par Christian Orange

Bibliographie

Avant-propos

Question, problème, problématique

Émile Brehier, célèbre historien de la philosophie, s'étonnait déjà en 1947 (in *Étude de la philosophie antique*) "de l'emploi... avec une singulière fréquence" de la notion de problème : elle s'est éloignée des champs mathématique et astronomique pour envahir la quotidienneté. La moindre difficulté passe pour un problème ; on parle de problème colonial, de problème fiscal... Depuis, le mot a fait irruption en pédagogie. L'enseignant doit problématiser son enseignement et l'élève doit problématiser son savoir. Ce succès est-il une mode passagère et superficielle ? Que veut prouver le discours pédagogique en se l'appropriant ? A-t-on affaire à un vernis scientifique sur des discours et des pratiques qui peinent à être scientifiques ou à du jargon qui ne trompe que celui qui le pratique ? Cette exigence de problématique imposée à l'élève ne serait-elle pas l'instrument idéal de la discrimination tant recherchée entre le "bon" élève et le "brillant" élève ? Ce mot ne recouvre-t-il pas au contraire un concept qui définit un rapport précis au savoir et à l'apprentissage ? problème : notion fumeuse ou outil conceptuel ? Ce volume n'entend pas développer une théorie du problème et encore moins une technique de problématisation, une problématologie ; il veut montrer plutôt un esprit de découverte dans l'acte d'enseigner et d'apprendre. En effet, il serait illusoire de confondre le savoir savant et le savoir enseigné ; le premier invente, le second découvre, l'un cherche, avec tout ce que cela comporte d'hésitations, d'obstacles, de méthode et d'intuition, pour ne pas dire de fantaisie ; l'autre expose, parcourt rationnellement le chemin tracé, nettoyé des scories de sa construction. Le savoir enseigné reste et demeure un après-coup, une reconstruction historiquement et théoriquement datée, et n'aura jamais la fraîcheur de l'origine ni la naïveté des commencements. L'école n'invente pas, elle doit faire découvrir, et c'est déjà beaucoup.

Néanmoins, cela n'induit pas l'idée que l'enseignement se réduit à un exposé statique et figé d'évidences, de thèses closes sur elles-mêmes, de solutions-vérités coupées de leur questionnement en amont et en aval. Pour que l'enseignement ne soit pas, par le professeur et par l'élève, vécu comme un exercice d'autorité ou bien appréhendé comme un exposé d'opinions fumeuses dont le degré d'acceptabilité serait fonction de l'ambiance qui régnerait en classe, il faudrait montrer un savoir pour ce qu'il est : une tentative de réponse à une question ou à un problème. Socrate l'a déjà dit depuis

longtemps, il y a de l'ironie dans la pédagogie ; enseigner c'est enseigner le questionnement, c'est apprendre que tout savoir est fonction d'une question, tout geste est adaptation à un obstacle, toute technique est réponse à une difficulté.

En outre, il ne suffit pas de dire qu'une thèse est une réponse à un problème, elle est problème, non seulement parce qu'elle peut être douteuse, incertaine – et cela le montre-t-on assez aux élèves ? – mais aussi parce qu'elle rend possible toute recherche future ; elle crée de nouvelles questions, elle fomenté de nouvelles interrogations. Le questionnement est inhérent aux représentations, partie prenante du contenu ; il n'est pas une formalité technique séparée de toute idée, comme pourrait le laisser croire l'expression "apprendre à apprendre" ; certes, elle a le mérite d'indiquer la dynamique du savoir, mais elle paraît trop formaliste, comme si l'instruction devait se réduire à l'apprentissage d'une méthode, comme s'il y avait une méthode naturelle, universelle, indépendante du contenu et surtout indépendante de l'esprit de celui qui enseigne et de celui qui apprend.

Une vraie culture émancipatrice ne peut se contenter de technologies d'apprentissage qui malgré toute leur sophistication passent auprès des élèves, soit pour des recettes de (basse !) cuisine sans saveur ni sens, soit pour des placebos inefficaces même psychologiquement. Combien de fois avons-nous entendu nos élèves s'exclamer : "Mais j'ai fait comme vous m'aviez dit !". Une vraie culture, c'est acquérir un savoir, un contenu mais un savoir ou un contenu reconnu dans sa véritable nature : "un savoir-problème", non seulement comme réponse ou résolution d'un problème, mais surtout comme possibilité nouvelle de questionnement.

Encore faut-il se réveiller d'un "sommeil dogmatique" pour reprendre l'expression de Kant. Si les élèves ne savent pas problématiser, ce n'est pas par un défaut de méthode ou de savoir-faire, c'est d'abord parce que, faute de le leur avoir donné, ils n'ont pas l'esprit à s'interroger ni forcément la volonté de le faire. Les articles de G. Rumelhard et M. Legrand insistent particulièrement sur ces pesanteurs psychologiques, sociales et même institutionnelles (l'utilitarisme !) qui les incitent à se contenter de savoirs "Kit" ou QCM. Il est quand même curieux que dans le fameux tryptique à la mode : " savoir, savoir-faire, savoir-être" on ait omis de mentionner le verbe "penser" !

Qui plus est, il ne suffit pas de se mettre en situation d'interrogation pour poser un problème, il est nécessaire d'être logique et méthodique dans sa recherche. Problématiser, c'est d'abord poser des questions ! C'est interroger la chose, c'est la "mettre à la question" ; il y a, en tout bien tout honneur, quelque chose de la technique de l'aveu dans le questionnement : on lira dans l'article de J. Lambert comment le questionnement méthodique dans la recherche médicale tient dans la rigueur de l'observation, alors que dans le champ philosophique, selon l'article de M. Tourneux, la rigueur tient dans l'enchaînement logique des questions. Encore faut-il que l'élève accepte (cf. l'article de M. Buonomo) d'admettre la légitimité de l'abstraction, et de rompre avec les fascinations de la sensibilité et de la sensiblerie immédiate. Mais il semble urgent de leur donner des consignes et des exercices de questionnement. Une question de fait n'est pas un problème ; il n'y a problème qu'au moment où on pose une question de raison ou de logique. Poser un problème requiert de s'attarder sur les sens des mots, de faire un effort de "sagacité" qui pour Descartes est l'aptitude à établir des liens logiques entre des idées ou des raisonnements. Problématiser, c'est associer, c'est relier.

C'est pourquoi, il faudrait mettre en œuvre des contenus, pas simplement les représentations spontanées, mais surtout des connaissances et des visions du monde qui organisent l'expérience sensible ou la réalité naturelle ou sociale abordée. Problématiser, c'est confronter ces discours, et la confrontation est d'autant plus féconde que les discours sont élaborés (cf. l'article de S. Guyon, G. Ortusi, I. Tourron). On touche là le nœud de l'acte d'apprentissage. Jusqu'à quel point doit-on tenir compte de l'opinion des élèves ? Quel est le degré de "formation", de maturité de la pensée de l'élève ? Comment concilier sa "jeunesse" d'esprit et "l'expérience" du savoir enseigné ? La pensée même superficielle n'est-elle pas déjà une pensée ? L'expérience de la contradiction n'est-elle pas le préalable à la problématisation ? Comment passer de la simple perplexité aux vertus du questionnement ? A priori, la confrontation entre la simple opinion et une théorie n'a pas de sens ; elle va nécessairement invalider l'opinion. Les élèves, du moins au bout de quelques années de carrière scolaire, n'en sont pas dupes ; ils savent que leurs propositions premières sont virtuellement réfutées et désavouées ; en fonction de leurs espérances de performance, certains vivent cette situation comme un affront, d'autres comme un défi ; les premiers resteront sur leur quant-à-soi, les seconds entreront dans la "sphère problématique". D'où semble-t-il, les représentations des élèves dont nous devons partir devraient être des représentations non pas exclusivement spontanées mais déjà réfléchies, d'une certaine manière déjà

éclairées – et pour cela, on doit leur donner le temps et les moyens – par un raisonnement ou par un savoir. Il ne peut y avoir contradiction entre des opinions et des savoirs, car ils ne sont pas du même ordre. Problématiser, ce n'est pas discuter de son opinion ; problématiser nécessite de se situer dans un champ de questions intellectuellement légitimes. Il faut – variante du paradoxe platonicien : "apprendre c'est se souvenir" – avoir des connaissances pour se poser des problèmes. Il n'y a de problèmes que sous un horizon de savoirs, qu'à partir de perspectives qui mettent ensemble ou excluent un certain nombre de données, qui permettent d'interroger, d'interpréter la réalité ou les faits sous une certaine lumière, sous un certain point de vue. Cet ensemble, on l'appellera une problématique.

Nous nous souvenons qu'une année, une étudiante en commerce international avait choisi de présenter à l'oral une étude comparée des versions française et anglaise de l'introduction d'une Encyclopédie des vins. Alors que le reste de l'encyclopédie était de contenu absolument identique, l'introduction écrite par un Français présentait une viticulture moderne et technique, l'introduction écrite par un Anglais insistait, par contre, sur le savoir-vivre et le savoir-faire traditionnels de la viticulture française. Le recensement fin des différences entre les deux textes ne lui permettait pas de comprendre le sens de ces distinctions. Elle percevait bien que la version française, axée sur le travail de l'agriculteur développait un discours techno-scientifique, que la version anglaise, au contraire, portait sur le bon goût culturel inhérent à la consommation du vin, mais elle ne comprenait pas pourquoi on avait choisi ces perspectives, contre quelles difficultés et obstacles on se situait. Après discussion, il s'est avéré que le manque de connaissances sociologiques du monde rural et d'informations historiques sur l'ancienne présence anglaise en France lui interdisait de saisir l'enjeu de ces préliminaires. La version française avait en ligne de mire l'image sociale archaïque de l'agriculteur et de la consommation de vin en mettant en avant la technicité de la fabrication du vin. La version anglaise voulait contourner le puritanisme spontané du client en mettant l'accent, par la référence à l'histoire, sur la valeur traditionnelle et donc "naturelle" de la consommation du vin. Cette étudiante se posait des questions sans arriver à poser un problème faute de problématique, faute d'horizon théorique qui fasse émerger des vecteurs de polémique et de sens. Un problème n'est pas seulement une question formelle, ni la simple expérience d'une inconnue, mais un contenu théorique vectorisé par des questions qui elles-mêmes sont habitées par des représentations plus ou moins rigoureuses selon le niveau théorique où elles se tiennent. Enseigner "problématiquement" ne revient pas à avoir une démarche formelle d'interrogations mais à saisir un savoir comme un ensemble " questions – réponses – questions". Une problématique ici n'est pas une question mais une organisation pensée du monde, une représentation qui ordonne le réel selon des rapports ou des relations rationnelles ou symboliques, de telle sorte que ce réel et les éléments qui le constituent soient expliqués ou interprétés dans leur nature et leur fonctionnement. Une question ne porte que sur des faits, un problème fait émerger des alternatives, une problématique pose du sens. Dans le tableau de la page précédente, nous tentons de classer les différents sens de la notion de problématisation.

Notre intention n'est pas d'imposer une norme terminologique comme si l'usage du mot suffisait à posséder la chose, mais modestement, de classer ces niveaux de sens souvent confondus.

Ce fascicule met en parallèle des analyses de différentes disciplines sur la notion de problème. Si comparaison n'est pas forcément raison, comparaison est compréhension. Chacun, par le jeu des différences et des similitudes, pourra, nous l'espérons, mieux cerner sa propre représentation du problème et par là mieux l'expliquer.

Quatre parties le composent.

La première partie essaie de cerner la définition du problème en s'appuyant sur les analyses d'Aristote, les réflexions de M. Tourneux, professeur de philosophie, et de J. Lambert, historien des sciences. La deuxième partie, avec l'aide de M. Legrand et de M. Buonomo, respectivement professeurs de mathématiques et de physique, réfléchit sur la difficulté de passer du problème pourtant posé à la problématisation. La troisième partie, par les interventions de D. Paget professeur de lettres et G. Ortusi qui enseigne les S.E.S. montre comment l'identité d'une discipline dépend d'une manière de problématiser. La quatrième partie à travers les réflexions de S. Guyon, professeur d'histoire-géographie, de G. Rumelhard, professeur de biologie, et d'Isabelle Tourron, professeur documentaliste, développe la thèse que la problématisation permet que le savoir acquis ne soit pas seulement appris mais aussi confronté et compris.