

## NOTES DE LECTURE

**CERSE - Université de Caen | *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle***

**2010/3 - Vol. 43  
pages 145 à 156**

**ISSN 0755-9593**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-3-page-145.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
« Notes de lecture »,  
*Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2010/3 Vol. 43, p. 145-156. DOI : 10.3917/lsdle.433.0145  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Notes de lecture

**Didier MOREAU et Béatrice LESTERLIN.** *Se former en enseignant : devenir pédagogue.* Nantes : SCÉRÉN/CRDP Pays de la Loire, 2009, 132 pages.

Cet ouvrage aborde deux grandes questions : celle de la pédagogie, de sa définition et de sa fonction et celle de la formation des enseignants, de ses méthodes et de ses objectifs. Comme le signale Michel Fabre dans sa préface, il s'agit 1) en formant des enseignants, de former des pédagogues ; 2) de penser l'analyse de pratiques en termes de problématisation ; 3) d'envisager les problèmes rencontrés par l'enseignant comme des "épreuves", non seulement comme mise à l'épreuve de ses méthodes, mais comme mise à l'épreuve de soi, *i.e.* en termes d'éthique professionnelle.

S'appuyant sur l'hypothèse qu'un enseignant doit être un chercheur en éducation en mesure de faire évoluer ses pratiques (p. 9), B. Lesterlin et D. Moreau, font porter leur attention et leurs efforts d'analyse sur l'« entrée dans le métier », phase de responsabilisation et de professionnalisation, qui n'est pas seulement l'acquisition d'une culture « matérielle » (manuels, méthodes, espaces,...) mais une (re)structuration de la personne dans une posture et une identité nouvelles. Mais l'ambition des auteurs va plus loin. Certes la professionnalité enseignante consistera à enseigner la conduite des activités de classe comme une démarche réflexive d'analyse de pratique, où problématiser c'est construire une série de données et élaborer les conditions qui vont permettre de faire évoluer une situation, mais

encore : « nous avons privilégié une lecture éthique de l'entrée dans le métier, précisent-ils, car nous pensons que la mission de l'enseignant est, sans faille, une mission d'émancipation plus que d'adaptation à une réalité sociale qui dépasse toujours ceux qui sont démunis » (p. 10).

Pour traiter la question, la démarche des auteurs est d'ordre biographique et s'appuie sur les expériences de quatre jeunes enseignants au début de leur entrée en fonction, et de l'analyse au sein d'un groupe de suivi des types de problèmes qu'ils ont pu rencontrer. La structure du livre va ainsi croiser deux logiques. La première est celle de la formation à travers ses différentes étapes : la mise à distance, l'analyse réflexive, l'élaboration d'un projet, sa mise en œuvre, et l'avenir de la formation, soit « devenir pédagogue ». La seconde est celle des situations de classe et des problèmes rencontrés regroupés selon quatre thèmes (cf. p. 130) : problème avec un élève, problème avec les collègues, problème avec les parents d'élève, problème avec l'institution. Le livre propose donc une double lecture, la première suit la succession temporelle des chapitres et correspond à la temporalité de la formation, la seconde s'appuie sur les études de cas, s'attache à l'événement, l'expérience singulière. Les auteurs envisagent en outre que l'on puisse « écrire avec un livre » et ils ont ménagé à la fin de chaque chapitre des espaces où, sous la forme de « guides méthodologiques », le lecteur peut « noter ses propres étapes dans la résolution des problèmes qu'il rencontre » (p. 15).

L'originalité du livre tient donc dans sa démarche et sa composition ; les auteurs ne se sont pas contentés de relater des expériences et de transmettre des savoirs, mais ils se sont souciés, dans la meilleure tradition philosophique, de la méthode d'« exposition », soit l'articulation des connaissances avec l'ordre et le mouvement de leur découverte.

Ajoutons que B. Lesterlin et D. Moreau n'abordent pas l'analyse de pratique sans quelques hypothèses théoriques et que l'on peut inscrire dans les cadres définis par Habermas et Gadamer de l'agir communicationnel et de la raison herméneutique. De façon opérationnelle, ces hypothèses concernent les orientations (ou les objectifs) de la formation et pour chacune leur méthodologie. Si la professionnalisation requiert une méthodologie de la mise à distance (p. 23), de l'analyse réflexive (p. 39), de l'élaboration d'un projet (p. 76)... , cela se fait collectivement dans la discussion (donc de façon variable et adaptée selon les cas), le travail des auteurs consistant, à partir de ces matériaux, à les « formaliser » de façon suffisante pour assurer leur transférabilité sans perdre leur contenu concret ; l'enjeu est d'importance : il s'agit de préserver le « sens » des problèmes analysés. Nous avons

ainsi un exemple convaincant de “théorisation” pratique à partir et à l’intérieur de l’expérience : ce qui est le mouvement même de l’élaboration pédagogique.

Donc : remémorer la situation, séparer, trier, questionner les différents éléments constitutifs de la situation analysée ; faire retour sur les objectifs de la séquence ; circonscrire, formuler le problème, envisager des solutions et anticiper (évaluer) leur impact, découvrir de nouveaux problèmes et de nouvelles pistes, telle est la dynamique dans laquelle l’analyse de pratique, telle que B. Lesterlin et D. Moreau l’envisagent, engage “la raison pédagogique”. Chaque chapitre, en fonction de l’objectif et selon son propre mouvement d’élucidation, accueille et présente les résultats acquis ou les compléments utiles sous forme de courtes synthèses (en encarts) : « le travail de groupe » (p. 43, 80), « la réunion de rentrée » (p. 49), « les bilans » (p. 62), « la pédagogie du contrat » (p. 63), « évaluer pour se former » (p. 104)... Chaque chapitre se clôt par une synthèse, par exemple page 90 : « Élaborer son projet, c’est définir des objectifs, des moyens et proposer des critères d’évaluation à partir du problème initial. Pour cela il est nécessaire de... [rappel des objectifs opérationnels dégagés par l’analyse] ».

Ce livre répond donc dans sa conception et sa réalisation à un projet doublement pédagogique : d’une part, mobiliser des hypothèses théoriques pour penser et organiser la pratique et d’autre part, de formation à la pédagogie par la pédagogie.

Avant de conclure, il faut mentionner un aspect du métier d’enseignant que les auteurs ont à juste titre jugé important d’aborder : la formation à la communication : communiquer avec ses pairs, ses collègues, c’est continuer d’enrichir sa pratique, se former ; communiquer avec les élèves, les parents... En chaque circonstance, c’est pouvoir expliciter ses choix, c’est savoir écouter et accepter d’autres points de vue, c’est reconnaître la fécondité du débat. Là se situe la dimension éthique de la formation et de la conduite du métier qui ne saurait se limiter à la maîtrise de compétences techniques, mais qui appelle la pensée libre et le débat démocratique, soit l’exercice de la rationalité critique et la mise en action de « compétences herméneutiques » (p. 117).

Alain VERGNIoux  
CERSE EA 965, Université de Caen Basse-Normandie

Michel FABRE. *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin, 2009, 287 pages.

## Introduction

Michel Fabre propose, dans un ouvrage à la fois clair et très argumenté, de discuter les fondements philosophiques qui permettent de penser la pédagogie du problème.

Dans le contexte moderne marqué par l'incertitude et l'urgence, le paradigme du problème ouvre une perspective pour dépasser une apparente impasse et retrouve une centralité dans les activités humaines en général et le champ pédagogique en particulier. Il y a nécessité d'apprendre à problématiser, c'est-à-dire à opérer une rupture dans l'expérience familière, les routines et les fausses certitudes sans tout remettre en cause de manière radicale.

Chez les Anciens, le terme *problema* définit « ce qui est jeté devant », dans une triple dimension : (1) l'énigme constitue la dynamique qui anime le projet de résolution de problème ; (2) l'obstacle est ce qui empêche le projet initial de se dérouler : il fait problème ; (3) la controverse participe à l'émergence de la résolution du problème.

Aujourd'hui, les sciences cognitives contemporaines, avec la notion d'intelligence artificielle, ont imaginé le *General Problem Solver* qui articule des bases de données spécifiques et des systèmes d'inférences experts susceptibles de générer des solutions en identifiant des régularités, à la manière du médecin qui établit un diagnostic. Mais la difficulté de la notion est qu'elle articule une dimension objective qui concerne le monde réel et sa compréhension, une dimension subjective qui touche à la posture et l'identité du sujet, ainsi qu'une dimension intersubjective où trouvent place les notions de controverse et d'argument susceptible d'être critiqué par autrui.

À l'école comme en formation, la situation est complexe : le seul savoir académique capitalisé ne permet pas de faire face aux changements : il y a injonction à problématiser, autrement dit de partir d'une question plutôt que d'une certitude établie : le *problem based learning* des Anglo-Saxons, la pédagogie du projet à l'école primaire, les itinéraires de découverte (IDD) au collège, les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, en France, comme les situations de référence, les mémoires en formation professionnelle ou encore les simulateurs en école d'ingénieurs sont quelques exemples de dispositifs pédagogiques qui adoptent cette démarche où l'activité du sujet est prise au sérieux. L'idée sous jacente est que la pratique n'est pas aveugle mais porte une part d'intelligence propre, dont la déesse grecque Métis est la métaphore. M. Fabre renvoie à l'allégorie de la caverne de

Platon et aux ambiguïtés qu'elle contient : l'homme a l'illusion d'accéder à la vérité par les sens mais l'acquisition des connaissances, à visée émancipatrice, n'est possible qu'au prix d'une interrogation permanente et au risque de n'être pas compris de ceux qui préfèrent les fausses mais confortables certitudes.

Pour l'auteur, sortir de la caverne, en éducation, revient à évaluer et penser en quoi le problème permet de sortir des certitudes dogmatiques, du bavardage... mais aussi en quoi il nous jette dans l'incertain, le possible, le discutable.

Divisant son ouvrage en quatre parties, M. Fabre propose d'examiner quatre problématiques qui s'efforcent de penser l'articulation complexe entre pédagogie et problème : (1) chez J. Dewey, dont l'œuvre est fondatrice, la problématisation prend la forme d'une enquête; (2) G. Bachelard s'intéresse au lien entre problème et rationalités; (3) pour G. Deleuze, le problème est une idée, (4) alors que M. Meyer met en avant la notion de questionnement.

## Première partie : La problématisation comme enquête chez J. Dewey

Penser, pour éviter les routines, les préjugés ou encore les dogmatismes, permet de construire du sens à partir d'une logique et contre la magie : les signes naturels ou culturels ainsi que les inférences fondées ouvrent sur la possibilité de comprendre les faits ou les situations et d'anticiper à partir de régularités, en pensée puis en acte. Mais, se demande Dewey, jusqu'où et comment problématiser? Mettre en œuvre une pensée auto-poïétique, c'est-à-dire une pensée émergente et créatrice s'apprend-il? Autrement dit, comment penser ce qu'on ignore? C'est le dilemme de Menon que posait Socrate.

Dewey propose de s'appuyer sur l'expérience<sup>1</sup>. Pour lui, l'expérience est une notion centrale qui articule le biologique – en ce sens il est plus proche du darwinisme que de l'idéalisme de Hegel – et le culturel; elle correspond aux traces que laissent les interactions entre la personne et son milieu naturel et social dans une situation et une temporalité données. Elle inclut une compétence émergente, à la fois objective, subjective et sociale. Le problème s'ancre dans l'expérience lorsqu'il y a déséquilibre dans la situation, c'est-à-dire lorsque quelque chose fait obstacle, pose problème. Le sujet est alors conduit, sur la base première de son expérience à mener une enquête, qui est, écrit Dewey<sup>2</sup>, « une transformation contrôlée et

1. DEWEY J. *Expérience et éducation*. Paris : Colin, 1968 (1<sup>ère</sup> édition : 1938).

2. DEWEY J. *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF, 1993 (1<sup>ère</sup> édition : 1936).

dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et ses relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié». Dans cette démarche, il y a à la fois activité et engagement du sujet, avec une dimension constructive, c'est-à-dire un apprentissage potentiel : le sujet élabore des schèmes spécifiques qui lui permettront de passer de la résolution d'un problème particulier à la maîtrise d'une classe de problèmes donnés.

Dewey se distingue clairement de l'empirisme pragmatique pour lequel l'expérience correspond seulement à un ajustement adaptatif et plus ou moins passif au contexte. Pour lui, problématiser s'inscrit dans le projet d'un sujet à rétablir l'équilibre d'une situation *via* une enquête et le processus de problématisation comprend cinq étapes pouvant être enchevêtrées : (1) la perception du problème; (2) la construction du problème; (3) les solutions possibles; (4) l'examen critique des solutions et (5) le test des hypothèses. Pour cet auteur, une expérience est potentiellement « apprenante » car elle permet d'anticiper et de réguler l'action à venir; elle constitue une transaction entre un sujet et son environnement et l'explicitation de l'expérience permet, en dépassant la dimension sensible pour accéder à la symbolisation et l'abstraction, de construire une ressource pour agir.

Si Dewey ne méconnaît pas l'importance des savoirs familiers, des *habitus* non conscientisés transmis et sédimentés sur des temps longs, il en pointe aussi les limites et insiste sur la nécessité d'une rupture avec les évidences ordinaires et la fatalité pour adopter une posture réflexive. Après avoir posé le problème, c'est-à-dire après avoir sélectionné les informations pertinentes par rapport au problème, il faut le construire : c'est l'étape centrale du processus de problématisation qui consiste à articuler les références du problème – ce qui est connu, ce qui est effectivement présent dans la situation, dont les contraintes et les nécessités – avec les inférences : ce qui devient connu, ce qui est possible. Le raisonnement inductif permet une pensée émergente : on passe d'une pensée singulière constituée de fragments, d'indices non reliés, de prémisses, à un *spécimen*, qui est une matrice générique qui prend place dans un cadre d'intelligibilité. Ce dernier va permettre de produire de la cohérence, du sens par les inférences logiques. La phase déductive permettra ensuite de repasser du *spécimen* générique à la situation particulière originelle pour envisager des solutions.

Le processus d'enquête est soumis à un double contrôle : le premier est fonctionnel et pragmatique; il touche à l'opérativité et l'efficacité de l'action; le second est épistémologique et heuristique; il vérifie l'intégration de la démarche d'enquête dans un système de significations finalisées par la recherche de vérité où l'exigence est de fonder rationnellement et d'argumenter les inférences retenues.

En somme, la démarche d'enquête proposée par Dewey permet de dépasser le dilemme de Menon : comment trouver, si apprendre n'est pas simple réminiscence mais recouvre une dimension auto-poïétique? L'enquête se présente comme une médiation dynamique entre les deux termes du dilemme : le connu et l'inconnu.

Dewey met en discussion la notion de logique qui est au cœur de l'enquête, donc du processus de problématisation. Pour lui, les règles de la logique ne sont ni essentialistes, ni pragmatiques mais naissent des résultats stabilisés d'enquêtes antérieures, adossés à des expériences passées desquelles on peut apprendre : c'est une méthode rationnelle, fondée et critiquable. Ainsi, la logique permet de mettre en lien, de construire du sens, d'interroger en s'écartant des données sensorielles, de l'empirisme immédiat, de l'allant de soi non fondé et des fausses croyances. En ce sens, Dewey met en avant une démarche cognitive de traitement de l'information dans laquelle le sujet, engagé dans l'enquête, est présent comme acteur conscient dans une logique autant praxéologique que pragmatique. L'essentiel n'est donc pas la solution à laquelle on parvient mais la démarche de détermination et de construction du problème, alors même qu'on ne possède pas toutes les données pour déduire la solution pas la simple mise en œuvre d'algorithmes.

Pour Dewey, la problématisation, pensée comme une enquête rationnelle a des conséquences en pédagogie : *learning by doing* est l'aphorisme qui définit le mieux la pensée de cet auteur, en s'appuyant sur ses travaux fondateurs à l'école expérimentale de Chicago, qu'il dirigea. La pédagogie du projet ainsi que la formation expérientielle en sont issues, qui ont donné lieu à de tenaces malentendus sur la place qu'il accordait au savoir dans la démarche d'apprentissage. Dewey n'est pas un empiriste qui pense que la simple observation permet un passage non élucidé du monde sensible au monde des concepts. Au contraire, sa démarche allie pratique et théorie en plaçant au cœur de l'apprentissage la participation active de l'élève et en visant plus l'intelligibilité adossée à une démarche rationnelle que le savoir mémorisé et accumulé : il est en cela un novateur. Enseigner revient alors non pas à exposer un savoir déjà constitué mais à réguler un processus rationnel permettant à l'apprenant de penser. L'enseignant est alors plus un guide exigeant et un régulateur de situations-problèmes qu'il anticipe et propose aux élèves qu'un savant ou un rhéteur.

Entre la pédagogie traditionnaliste, où le savoir prime et la pédagogie naturaliste où l'enfant est mis en avant, la pédagogie du projet de Dewey propose une tension entre du « déjà là » et ce qui est « à venir », afin de favoriser une réorganisation conceptuelle et pratique qui relie les éléments disparates dans un tout émergent où ils sont reliés. De ce point de vue, Dewey articule de manière féconde, pensons-nous, la notion piagétienne de schème, dans son acception cognitiviste



et la place des médiations symboliques de la zone de proche développement que Vygotski tient pour centrales dans *Pensée et Langage*.

## Deuxième partie : problème et rationalités chez G. Bachelard

Bachelard plaide pour que le sens du problème vienne au service d'une éducation « scientifique » de l'homme. Pour lui, la signification d'un concept revient à l'intégrer à un système de significations; il attache une grande importance à la dimension apodictique (= nécessaire) d'un concept dans un système explicatif cohérent.

Pour Bachelard, à la suite de Dewey, une rupture avec le sens commun ordinaire, qui confond les images objectives et les désirs subjectifs, est requise pour dépasser les obstacles et les résistances qui posent problème. Cette rupture est un moment clef de la problématisation afin d'avancer vers la construction d'une solution qu'il faudra éprouver. Dans sa logique pédagogique, cette rupture épistémologique ouvre sur la rationalité scientifique qui démontre et rend compte de l'organisation apodictique des faits étudiés; elle suppose une posture spécifique ainsi qu'un travail subjectif de l'apprenant pour lequel il s'agit d'abandonner ce qui, dans ses connaissances antérieures, peut apparaître, sous un rapport nouveau, comme des certitudes erronées ou incomplètes. Dans l'enseignement des sciences notamment<sup>3</sup>, il importe que les connaissances ne soient pas données comme telles mais qu'elles soient issues d'un questionnement rationnellement construit. Problématiser n'est pas une activité cognitive qui surgit *ex nihilo* mais requiert un cadre d'intelligibilité qui analyse le problème, contrôle les données et leur relation à partir de ce qui est connu. On peut, avec Bachelard, signaler deux obstacles majeurs à la problématisation : (1) la mémoire empirique qui compile des informations sans les classer ou les relier et aboutit à une pensée vide de sens; (2) les descriptions simplistes qui réduisent la complexité du réel et qui confondent la capacité à désigner un fait et la compréhension de ce qui lui donne sens : elles ouvrent sur une pensée paresseuse qui croit connaître sans prendre la peine de se mettre à l'épreuve de la discursivité rationnelle et critique.

Si Dewey part de la situation-problème où s'ancre l'expérience du sujet, Bachelard fonde le problème scientifique à partir d'un questionnement qui va engendrer une rupture radicale avec l'expérience immédiate. Pour les deux auteurs,

---

3. ORANGE C. Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2005, vol. 38, n° 3.

problématiser est une démarche rationnellement fondée qui va du connu vers l'inconnu : l'assertorique (les faits connus) est relié à l'apodictique (ce qui est nécessaire). Cette démarche est contrôlée par le sujet (dimension interne) mais elle est régulée par des normes (dimension externe). Elle s'écarte des connaissances issues directement du monde sensible mais aussi du formalisme, où elles sont données sans être soumises à interrogation : chez Dewey comme Bachelard, le savoir n'est pas seulement constitué de propositions vraies et fondées, il est aussi le résultat d'une démarche rationnelle et contrôlée qui peut être apprise.

### Troisième partie : G. Deleuze ou le problème comme idée

G. Deleuze fait de la question du sens et de la vérité une question première : pour lui, la maîtrise des problèmes, qui revient à la maîtrise de la pensée et des idées, est la condition de l'émancipation intellectuelle et politique, donc la condition de la liberté. Autrement dit, pour un sujet, problématiser c'est ordonner sa pensée à la logique du sens, ce qui revient métaphoriquement, écrit M. Fabre, *à perforer le voile de certitudes non fondées, des opinions vulgaires, de l'illusion qui rassure faussement et endort.*

Deleuze plaide avec vigueur pour que problématiser, c'est-à-dire penser les concepts, se distingue radicalement du dogmatisme qu'il compare à une prison : la pensée dogmatique ignore l'étonnement, évite les questions et se range derrière les impensés que constituent les représentations partagées qui prennent spontanément une valeur de vérité. Plus encore que l'erreur qui peut être travaillée pour passer de la fausseté à la vérité fondée, l'aliénation, la bêtise caractérisent l'absence de pensée. Au contraire, la pensée se constitue comme une quête de sens logique qui doit s'efforcer de distinguer le banal, le sans intérêt, le simple bruit de ce qui est important, de ce qui fait sens et qui fait avancer dans la compréhension d'un problème. D'où, pour cet auteur, l'importance de poser et de construire des problèmes authentiques, en s'appuyant sur la logique. Problématiser consiste à dépasser l'analyse formelle des propositions logiques pour les articuler à la question du sens.

De ce point de vue éduquer revient plus à aider l'apprenant à construire correctement de vrais problèmes qu'à l'inviter à résoudre les problèmes qu'on lui soumet. En classe, Deleuze propose de construire le débat scientifique comme un espace problématique en trois points, entre scepticisme et radicalisme cartésien : (1) examen critique des propositions – tenues pour des représentations initiales et fondées par des explications de sens commun adossées à des croyances –; (2) discuter la dimension assertorique (vérité de fait) et la dimension apodictique (conditions et nécessité) du problème en combinant

l'ajout raisonné et progressif de données et des condensations qui restructurent le problème et sont de l'ordre de la rupture; (3) construire un modèle qui ait du sens et qui reste critiquable.

Deleuze se pose comme un critique de la raison pédagogique lorsque l'école devient une matrice d'infantilisation de la pensée qui nous fait croire que répondre est plus important que questionner et que les problèmes ne sont pas à construire mais sont donnés. Dans son optique, l'école a pour fonction d'apprendre à problématiser, en évitant deux écueils signalés par Todorov<sup>4</sup> à propos du dialogisme de Bakhtine : le relativisme qui empêche de penser – syndrome de la fumée – et le dogmatisme qui interdit de penser – syndrome du cristal.

### Quatrième partie : M. Meyer ou la passion du questionnement

Meyer s'attaque de front au dilemme de Menon et écrit : « *Pour résoudre le paradoxe du questionnement, il faut admettre que je puisse savoir ce que je cherche tout en ignorant ce que je vais trouver, la réponse*<sup>5</sup> ». Il accorde une importance heuristique au questionnement lui-même : savoir n'est pas se souvenir mais construire le problème. S'il n'exclut pas l'expérience sensible qui est subjective et immédiate, il la confronte aux catégories construites de l'entendement rationnel qui sont seules susceptibles d'apporter une justification objective et fondée.

Meyer fustige les situations où le savoir est présenté comme « en soi », décontextualisé des situations de références qui l'ont vu naître et regrette qu'en Occident le problème et le questionnement qui en constitue le cœur, soient oubliés au profit de la seule réponse, formulée sous forme de propositions formelles : le contexte de justification, affirme-t-il, prend le pas sur le contexte de découverte et induit une perte de sens.

Critiquant dans un même mouvement la forme scolaire traditionnelle et la pensée positiviste qui accumule les connaissances, Meyer combat sans détour, comme Deleuze, la pensée dogmatique qu'il accuse de cultiver une amnésie des questions au profit d'une mémoire des réponses. De son point de vue, un apprentissage des seules réponses est un apprentissage amputé de la dimension dynamique et critique du savoir.

L'auteur plaide alors pour une épistémologie de la découverte qui place au premier plan la logique de la construction du problème (dimension compréhensive).

---

4. TODOROV T. Préface. In : BAKHTINE M. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984.

5. MEYER M. *Questionnement et historicité*. Paris : PUF, 2000.

sive) et mette au second plan la logique de la justification du problème (dimension explicative). Il indique le rôle d'une rhétorique rationnelle qui dépasse le propositionnalisme des logiciens : pour ces derniers, une proposition est une entité isolable qui représente le réel mais qui est oublieuse de la question originelle [c'est-à-dire de l'enquête, si l'on se réfère à Dewey] pour ne garder en mémoire que la réponse, c'est-à-dire la justification. Or c'est justement ce que refuse Meyer, qui veut garder vivant le lien entre question et réponse.

Meyer s'appuie alors sur la linguistique pragmatique et indique l'importance d'un dialogisme qui soit rhétorique, au sens où il vise à convaincre par des arguments fondés logiquement suivant les règles propres au discours, et qui soit herméneutique au sens où l'interprétation de chaque locuteur doit dépasser les implicites et les arrières plans propres à chacun et faire l'objet d'un consensus pour éviter les malentendus : cela renvoie à la dimension illocutoire du langage.

Face à une certaine faillite de la rationalité logico-mathématique qui cherche d'abord à démontrer et qui peine à penser l'incertitude générée par des changements permanents et qui se trouve en difficulté pour donner du sens à ces changements et les rendre intelligibles, Meyer propose une rationalité plurielle, argumentative, où le probable, à la fois discursif et subjectif, ait une place. Autrement dit, il souhaite que la rhétorique discursive se soustraie à la stricte logique formelle.

## Conclusion

À travers les problématologies de quatre auteurs – J. Dewey, G. Bachelard, G. Deleuze et M. Meyer – présentées avec une réjouissante érudition, M. Fabre s'est efforcé d'envisager le rapport complexe entre savoir, apprentissage et problème.

M. Fabre constate que les différents auteurs combattent les mêmes adversaires théoriques, même si leurs arguments sont différenciés. Pour répondre au dilemme de Ménon, Dewey indique que l'expérience est un entre-deux entre le connu et l'inconnu, Bachelard met en avant la nécessité d'une rupture forte avec le sens commun, Deleuze assimile le problème à « une idée régulatrice du sens » et Meyer rappelle l'importance de ne pas oublier les questions au profit des réponses. De même, leurs problématologies sont toutes anticartésiennes.

Ils s'accordent sur cinq critères de problématisation :

(1) Problématiser est un processus multidimensionnel [position, construction, résolution du problème] ; (2) Importance accordée à une relation dialectique entre références et inférences ; (3) Rôles des points d'appui pour rechercher de l'inconnu à partir du connu ; (4) Place de l'autocontrôle : la pensée doit être

contrôlée par des normes intellectuelles, logiques et pragmatiques pour définir les conditions du problème; (5) Place d'une schématisation fonctionnelle du réel pour penser et agir.

M. Fabre dégage également quatre points de controverse et de tension : (1) Continuité *vs* rupture : faut-il s'appuyer sur le sens commun ou s'en méfier? (2) Généricité *vs* spécificité : existe-t-il une culture commune de la problématisation ou existe-t-il des problématisations « régionales »? (3) Adaptation *vs* critique : faut-il s'adapter pour trouver des solutions et réussir ou faut-il d'abord attacher de l'importance à la compréhension dans une perspective critique : cette question est importante à l'école; (4) Articulation du syntaxique, du sémantique et du pragmatique dans la problématisation : le savoir n'est pas seulement un outil pour l'enquête mais il comporte en plus une genèse propre qui est absente de la réponse et qui permet de rendre compte du réel, de le comprendre.

Face à l'injonction à problématiser à l'école, il est nécessaire de penser la notion de problème dans le champ scolaire pour contrer une problématologie spontanée et erronée. À cette fin, et pour éviter une conception propositionnelle du savoir qui fait l'économie de la question du sens, il importe d'articuler sans les confondre la construction du problème et l'élaboration des solutions. Dans un article qui prolonge cet ouvrage et qui nous fait entrer dans l'école, M. Fabre et Agnès Musquer<sup>6</sup> ont élaboré la notion d'inducteurs de problématisation en pédagogie pour aider les élèves aux prises avec une situation-problème.

Thierry PIOT  
CERSE EA 965, Université de Caen Basse-Normandie

---

6. FABRE M. & MUSQUER A. Comment aider l'élève à problématiser? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2009, vol 42, n° 3, pp. 111-127.