Recension de Yves Matheron

Yves Matheron

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2226>

DOI : [10.4000/educationdidactique.2226](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2226)

ISBN : 978-2-7535-4191-7

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 20 mai 2015

Pagination : 171-174

ISBN : 978-2-7535-4146-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Yves Matheron, « Recension de Yves Matheron », *Éducation et didactique* [En ligne], 9-1 | mai 2015, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2226> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2226>

RECENSION DE L'OUVRAGE
PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE DU PROBLÈME
DE MICHEL FABRE
CONTRIBUTION DE YVES MATHERON

Yves Matheron

Publié il y a déjà cinq ans de cela, le livre de Michel Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*¹ constitue, pour le lecteur didacticien et par les questions qu'il pose, une source de réflexions à partir desquelles appuyer ses travaux. On en trouvera, dans les lignes qui suivent, un compte rendu forcément partiel et subjectif, orienté par les questions, nombreuses, suscitées en moi par sa lecture. Il m'apparaît en effet que son contenu entre en résonnance avec les préoccupations de nombre d'entre nous qui, dans le champ de la didactique et donc de l'éducation, travaillent à l'étude d'un dépassement possible de la forme scolaire actuelle.

À travers l'analyse qu'il mène des travaux de quatre philosophes, John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer, Michel Fabre nous donne à voir l'abord, par chacun d'eux, des notions de problème et de problématisation : l'enquête pour Dewey, la rationalité pour Bachelard, l'idée pour Deleuze et le questionnement pour Meyer. Dès l'introduction, Michel Fabre situe l'actualité du paradigme du problème au-delà du seul domaine scolaire, dans celui qu'on pourrait qualifier d'anthropologique et de sociologique. Anthropologique quand, à la suite de Meyer, Michel Fabre proclame en conclusion que « l'homme est essentiellement un animal questionnant et le *logos* (la rationalité) a une structure dialectique ou dialogique : c'est l'articulation des questions et des réponses ou encore des problèmes et des solutions. » Sociologique car l'urgence et l'incertitude secrétées par la complexité des sociétés contemporaines nous engagent à évoluer dans une dialectique du connu et de l'inconnu. Il nous faut alors rechercher, inventer. Et cela s'oppose à l'apprentissage en

tant qu'explicitation d'un savoir déjà là, nous dit Michel Fabre dès l'introduction.

Cette dernière affirmation engage à la réflexion, au débat et à la nuance. Si l'éducation se doit de promouvoir chez le futur citoyen l'inventivité et la capacité de recherche, devrait-on pour autant tenir à distance l'explicitation de savoirs lorsqu'ils s'intègrent dans une démarche d'enquête, celle-ci étant première, parce qu'elle est attendue de celui qui pressent qu'elle l'aidera à la résolution du problème ? Comment sélectionner les savoirs susceptibles de contribuer à cette résolution ? Comment en décider et qui en décidera ? Le terme *explicitation* étant, de par son étymologie, synonyme de « clair », la critique de l'*explicitation* d'un savoir par Michel Fabre porte-t-elle seulement sur la forme scolaire dominante ?

Si c'est le cas, beaucoup de chercheurs du domaine de l'éducation se retrouveront derrière cette interprétation qui tourne le dos à la croyance commune en un exposé « clair et bien structuré » comme condition nécessaire à l'apprentissage. C'est le cas en didactique depuis les travaux pionniers de Guy Brousseau sur l'enseignement par adaptation, la dévolution et la prévention envers l'ostension déguisée en vigueur depuis quelques décennies dans le système éducatif², la dénonciation de l'enseignement de savoirs moribonds par Yves Chevallard, ou encore la thèse ancienne de Samuel Johsua sur l'évolution des attentes envers l'école au cours du XX^e siècle : de la restitution à la compréhension. Comme on le voit à travers ces quelques lignes, dès l'ouverture du livre, le ton donné fournit matière à penser et débattre.

Beaucoup s'accorderont pour considérer que la formule assignée il y a deux siècles à l'éducation par

Condorcet, « former des esprits libres et éclairés », doit être interrogée à nouveau frais. Disposer des Lumières ne suffit plus pour surmonter les obstacles jetés devant soi et qui empêchent d'avancer : c'est-à-dire, étymologiquement, les problèmes. Il faudra donc recourir à la *métis*, à l'intelligence rusée, créatrice, en situation. La question vient alors tout naturellement. Comment l'école peut-elle contribuer au développement de la *métis* ? Suffit-il de la solliciter des élèves ? La théorie anthropologique du didactique substitue au terme de savoir, celui d'œuvre, en tant que réponse à une ou des questions. Est-il possible d'enseigner des œuvres en ne confrontant pas ceux qui les étudient aux questions et problèmes, certes didactiquement transposés, auxquels elles répondent ? Michel Fabre nous propose, en conclusion de l'ouvrage, cinq critères de problématisation, mais se garde de trancher entre une supposée compétence générale à problématiser (Dewey, Meyer) et une méfiance envers « l'opinion », qui pense mal comme l'écrit Bachelard, assertion partagée par Deleuze.

On retrouve, à la lecture du chapitre consacré à John Dewey, la réponse qu'il a formulée à la question précédente. Elle n'est pas très éloignée des apports piagétiens, notamment des notions d'équilibration majorante et d'adaptation utilisées aussi en théorie des situations didactiques pour la construction d'ingénieries : « il y a problème lorsqu'un déséquilibre se fait jour dans la situation et que l'organisme ne peut y remédier immédiatement ». L'entrée des sujets dans la recherche est alors possible car, nous dit l'auteur : « une situation n'est que rarement dans une indétermination totale et qu'à partir des déterminations présentes (les données par exemple), il est possible d'émettre des hypothèses et de les tester ». D'où, en ce point, et comme l'on sait en didactique, la nécessité d'un milieu pour une situation, celui-ci jouant aussi le rôle de média à travers les « déterminations présentes », ce dont tient compte la théorie anthropologique du didactique à partir des notions d'ostensifs, dont une des fonctions tient à l'évocation, et de « dialectique média-milieu ».

Des questions se posent alors. Les « déterminations présentes » en situation le sont-elles en soi ou pour soi ? Relèvent-elles du monde des choses ou du monde des hommes ? Dans le cas du monde des choses, quelle assurance a-t-on que, dans celui des hommes, leur sensation se transforme en une perception qui, à son tour, fournira des outils permettant le démarrage de l'enquête ? Quel degré de « déterminati-

tion présente » peut-on alors accorder à la situation et, dans la mesure où il y a nécessairement interprétation, comment y sont-elles advenues ? Comment s'engage la recherche de médias et de milieux (les déterminations) pour tester les hypothèses ? Qui les fournit ? Autrement dit, en situation d'enseignement, quels degrés de liberté pour celui qui apprend de l'enquête ? Qui mène l'enquête ?

Il faut toute la maîtrise conceptuelle de Michel Fabre pour rapprocher, tout en les distinguant, John Dewey de Gaston Bachelard, le pragmatiste et le rationaliste. Si d'une part, pour Dewey, le déséquilibre engendré par la situation suscite le processus de problématisation, pour Bachelard, comme on sait, « les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes » car « rien n'est donné, tout est construit. » : il faut savoir les poser. Michel Fabre montre qu'alors que chez Dewey l'importance est mise sur le problème, chez Bachelard, la finalité du problème est constituée du savoir et, nous dit l'auteur, « tourne le dos aux problématisations de la vie quotidienne ». On retrouve là une question récurrente concernant les attentes envers l'école et qui, un temps, se concrétisa en une déploration, « l'école coupée de la vie », et son corollaire formulé en un mot d'ordre : « faire entrer la vie à l'école ». À l'opposé de tels propos relevant de la *doxa* et de l'idéologie, Michel Fabre mentionne l'exigence bachelardienne « à nous méfier de l'inflation des mots et des modes » et la nécessité « d'une pensée qui se surveille intellectuellement ». Saine piqûre de rappel d'une nécessaire vigilance critique à l'adresse des discours, innovations et autres réformes que les systèmes éducatifs produisent régulièrement et d'abondance.

L'auteur indique la tension qui traverse l'œuvre de Bachelard, et dont deux de ses ouvrages pourraient constituer les figures emblématiques : *la formation de l'esprit scientifique* et *la Psychanalyse du feu*. D'une part le rationalisme et d'autre part l'imagination. Michel Fabre situe cette dualité dans « une philosophie du repos » appelée par celle « du mouvement perpétuel » : à l'inquiétude du chercheur répondrait la rêverie et le bonheur des images. Ne faudrait-il pas plutôt, et en suivant le fil directeur de l'ouvrage, considérer la rêverie, le libre cours laissé à l'imagination, comme des nécessités pour la production d'hypothèses, à première vue les plus irrationnelles, afin d'attaquer les problèmes ? Einstein, dit-on, se rêvait chevauchant un photon à la vitesse de la lumière pour imaginer ce qu'il pourrait alors observer.

Ni la rêverie, ni la capacité à problématiser ou à émettre des hypothèses ne semblent pouvoir s'enseigner, c'est-à-dire se montrer publiquement. Si l'organisation par l'école des conditions susceptibles de les favoriser apparaît relever du domaine du possible, quelles attentes fonder, depuis l'école, en termes d'éducation à la démarche d'enquête et à la problématisation, autrement que celles que l'on accorde à un pari ? Celui que la pratique de la démarche d'enquête, le temps de l'école et pour certains problèmes, pourra, hors l'école, se transférer à d'autres types de problèmes relevant de savoirs « nobles » ou du quotidien. On rétorquera que ce pari est celui de l'éducation en général, quel que soit le contenu sur lequel elle porte. Pourtant, les écoles réussissent, même si c'est parfois jugé insuffisant, une grande partie des apprentissages dits fondamentaux : lire, écrire, compter... conduire une automobile. Peut-il en être ainsi pour une disposition à enquêter, problématiser ?

Une soixantaine de pages sont consacrées à l'apport de Gilles Deleuze. Elles sont d'un abord difficile pour le lecteur disposant de peu de connaissances en philosophie, bien qu'elles soient émaillées de référence à l'histoire des mathématiques. Ce point laisse sceptique le didacticien qui, de son côté, possède quelques connaissances mathématiques. La référence à la géométrie projective de Girard Desargues, à l'hamiltonien, ou encore, la phrase rencontrée à propos du calcul différentiel : « Bref, dx , c'est l'Idée – l'Idée platonicienne, leibnizienne ou kantienne – le “problème” et son être », détournent le lecteur de l'adhésion attendue de l'auteur pour le plonger dans la méfiance critique. Le sentiment naît que Deleuze rabat sur des personnages historiques, certes majeurs, ce qu'il nomme « Idée ». Elle est pourtant l'aboutissement d'un processus historique, de tentatives patientes et partiellement abouties de réponses à des problèmes, auquel a pris part une foule innombrable d'acteurs anonymes. Il s'agit chez Deleuze d'une nouvelle élaboration, non-platonicienne, de la théorie des idées. La question, que pose Fabre, à la suite d'Alain Badiou, est celle de savoir en quoi elle est non (platonicienne). La conclusion de cette section nous éclaire néanmoins sur ce que Michel Fabre retire de la pensée deleuzienne : « la véritable liberté ne se réduit pas au choix des solutions pensées par d'autres, mais consiste dans la participation à l'élaboration des problèmes » et « l'équivalence entre penser, problématiser et apprendre. » On

aura compris que l'apport à l'ouvrage de cette longue partie consacrée à Deleuze m'apparaît discutable.

La référence au Ménon joue, en quelque sorte, le rôle de fil conducteur pour ce livre. Le nœud gordien constitué de ce qui est vu en philosophie comme un paradoxe, celui de l'impossibilité de la recherche, est tranché lors du chapitre consacré à Michel Meyer. D'un point de vue didactique, ce que l'on attribue à la réminiscence chez Platon me paraît relever, très prosaïquement, de la seule habileté de Socrate à l'usage de l'ostension déguisée. La maïeutique ne serait alors guère plus qu'une forme de maîtrise de l'accoucheur à solliciter certaines des connaissances « de bon sens » acquises chez l'accouché de par son plongement dans la société pour, *in fine*, lui attribuer faussement le savoir qu'on lui souffle ainsi, vers lequel on l'a conduit sans qu'il le produise, et dont il ne pouvait accoucher puisque ne le portant pas. Quoi qu'il en soit, l'analyse du Ménon par Meyer permet d'en finir, une fois pour toutes, avec ce « paradoxe ». Pour lui, il y a chez Socrate confusion entre « le savoir des questions et celui des réponses » ; le premier étant « tué dans l'œuf » par Socrate. Il existe, nous dit Michel Fabre, un « refoulement du questionnement et de la problématique [qui] constitue une caractéristique constante de l'histoire de la philosophie occidentale », un rabattement de la pensée des questions sur les réponses, qui annihile la possibilité de la recherche. Il faut lire le paragraphe que Michel Fabre consacre, dans le chapitre relatif au travail de Meyer, au statut du savoir scolaire. On y retrouve, en contrepoint de l'ordinaire enseignant, les idées fondatrices des ingénieries telles qu'on les conçoit en théorie des situations et en théorie anthropologique. Elles tiennent à distance ce que Fabre appelle le logicisme et le psychologisme, au profit de la motivation du problème dont « le sens est avant tout épistémologique ».

Dans la conclusion générale qu'il rédige pour son ouvrage, Michel Fabre fait preuve d'un optimisme raisonnable : « l'espoir de redonner au savoir la dimension problématologique qu'il n'aurait jamais dû perdre ne semble pas désormais complètement vain ». Le livre veut montrer la possibilité de s'affranchir du courant souterrain de la pensée platonicienne, de son impossibilité à penser le problématique, ainsi que de ses funestes conséquences dans le domaine scolaire. Des résistances au changement demeurent que Fabre situe en grande partie dans « le noyau dur de l'épistémologie spontanée des ensei-

gnants ». Un appel est lancé aux « pédagogues et didacticiens », en regrettant que la problématique de l'apprentissage par problèmes y soit abordée sous l'angle de la psychologie. C'est ignorer tout un pan de la recherche en didactique qui, dans la suite des travaux fondateurs ayant donné naissance à la théorie des situations et à sa suite la théorie anthropologique, ont sciemment rejeté un ancrage dans la psychologie pour le placer dans le savoir. Quoi qu'il en soit, l'épistémologie spontanée des enseignants ne peut changer du jour au lendemain. Une telle volonté suppose l'engagement de la structure, du niveau politique, de la société pensant la finalité assignée à son école. On devra se séparer en ce point de la réflexion philosophique pour se tourner vers les recherches en didactique. Outillées des savoirs accumulés dans ce domaine depuis une quarantaine d'années, certaines se lancent depuis une décennie dans l'étude patiente des contraintes et des conditions nécessaires pour que vive un enseignement où le savoir appris serait fondé sur la recherche, collective et dirigée, de réponses à des questions problématisées.

NOTES

1. Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : librairie philosophique J. Vrin, p. 287.
2. L'ostension déguisée consiste à montrer aux élèves (ostension) tout en leur faisant croire (déguisement) qu'ils ont trouvé par eux-mêmes à partir de leurs seules connaissances antérieures et, pour cela, en les engageant à répondre à des questions comme celles qui constituent la plupart des activités des manuels scolaires.