
Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?

Knowledge taught at school without problems nor stakes. Whose fault is it?

Saberes escolares sin problemas y sin retos. ¿La culpa de quién ?

Curricula ohne Inhalte und ohne Problemcharakter: wo liegt der Fehler?

Michel Fabre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/823>

DOI : 10.4000/rfp.823

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 19-78

ISBN : 978-2-7342-1112-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Michel Fabre, « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 161 | octobre-décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/823> ; DOI : 10.4000/rfp.823

Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?

Michel Fabre

Les savoirs scolaires sont couramment présentés sans aucune relation aux problèmes dont ils constituent pourtant les réponses. L'École est-elle la seule responsable de cet état de chose ? Le didactisme ne surfe-t-il pas sur une lame de fond venue de très loin ? On tente de saisir l'origine de cette chosification des savoirs à partir de la « problématologie » de Michel Meyer, philosophe belge contemporain, disciple de Perelman, qui dévoile et dénonce le refoulement des problèmes sous-tendant la pensée philosophique, épistémologique et logique depuis Platon. S'il en est bien ainsi, on comprend les difficultés qu'a l'école à faire valoir le sens du problème en dépit des injonctions officielles et des sollicitations pédagogiques répétées.

Descripteurs (TEE) : savoir, acquisition de connaissances, problématologie, rapport au savoir.

INTRODUCTION

Jean-Pierre Astolfi (1992) s'appuie sur le travail de Delbos & Jorion (1984) pour mettre en cause ce qu'il nomme le caractère propositionnel des savoirs scolaires. On fait souvent à l'école le reproche d'enseigner de manière trop théorique. Le propos d'Astolfi prend le contre-pied de cette critique anti-intellectualiste. Pour lui, les savoirs scolaires ne sont ni véritablement théoriques ni véritablement pratiques, ce sont des pseudo savoirs. Ils sont présentés sous forme de propositions plus ou moins indépendantes ou plus ou moins connectées à d'autres propositions, mais sans jamais se référer à des problèmes. Leur genèse his-

torique est occultée. Et d'autre part, ils ne peuvent véritablement s'engager dans le traitement de nouveaux problèmes, au-delà des exercices proprement scolaires. Ils sont donc sans histoire et sans opérationnalité.

Ce rapport au savoir alimenterait la crise de l'école, dans la mesure où les activités scolaires se verraient affectées d'un déficit de sens. Certes l'école se voit actuellement soumise à une injonction à problématiser et des tentatives innovantes (situations-problèmes, débats en classe, etc.) se répandent, mais elles ne sont pas, elles-mêmes, dépourvues d'ambiguïtés épistémologiques et pédagogiques (Fabre, 1999). Bref, à une scotomisation du problème semble

souvent répondre une démarche de questionnement plus ou moins brouillonne, comme si l'idée de problème s'avérait quelque peu inassimilable, quelle que soit la bonne volonté des enseignants pour la prendre en compte.

L'école est-elle la seule responsable de cette cho-sification du savoir ? Certes, la réification a incontes-tablement des ressorts spécifiquement didactiques qu'il faudrait étudier pour eux-mêmes. Mais le didac-tisme ne prolonge-t-il pas les tendances lourdes des théories de la connaissance depuis Platon, comme le suggèrent les épistémologies contemporaines du problème : celle de Dewey, de Bachelard, de Deleuze ou de Meyer (Fabre, 2008) ? Nous nous centrerons ici sur la problématique de Michel Meyer. Bien que cette philosophie du problème ne s'intéresse jamais directement à l'école ou à l'éducation, ses apports nous semblent décisifs pour repenser à nouveau frais la question du statut des savoirs scolaires. En effet, sur bien des points, Meyer radicalise la théo-rie de l'enquête de Dewey dont on sait l'influence, revendiquée ou non, sur les pédagogies du problème d'aujourd'hui. Il ne paraît donc pas dépourvu d'intérêt de solliciter quelque peu cette problématique pour une critique de la raison pédagogique.

Pour Meyer en effet, l'oubli du problème sem-ble bien constituer une « constante macabre » de la philosophie occidentale. Comment s'étonner alors que « le sens du problème » – selon l'expression de Bachelard – ait tant de mal à habiter l'école ? Au-delà des pesanteurs proprement didactiques, au-delà des spécificités du « scolastique », quelles sont les rai-sons épistémologiques de la réification des savoirs scolaires ?

LE DILEMME DU *MENON* OU L'OUBLI DU PROBLÈME

Pour Michel Meyer (1986) tout commence chez Platon avec le dilemme du *Menon* qui prétend éta-blir logiquement l'impossibilité de la recherche. Cette impasse logique inaugure l'oubli du pro-blème et détourne le questionnement de sa fonction heuristique.

Toute recherche n'est que réminiscence

L'argument du *Menon* est bien connu. Si en effet je sais déjà ce que je cherche – dit Socrate – toute

recherche est inutile. Mais si je ne le sais pas, alors la recherche est impossible. Car je ne sais quoi cher-cher et, à supposer que je trouve quelque chose, je ne pourrais savoir si ce que j'ai trouvé correspond bien à ce que je cherchais. Ce dilemme sera bien tranché dans le *Menon*, mais par l'appel au mythe de la réminiscence que Socrate s'efforcera de ren-dre vraisemblable, non par une argumentation rati-onnelle, mais par une expérience pédagogique : celle de la découverte de la duplication du carré par le petit esclave de Menon (1). Or, pour Meyer (1986), la maïeutique socratique, que l'on prend quelquefois comme modèle de questionnement pédagogique, n'a aucune portée heuristique dans la mesure où sa fonc-tion est uniquement de réveiller chez l'élève un savoir endormi. En réalité, dans le *Menon*, la question n'a pas d'autre fonction que de déclencher la réponse, laquelle vaudra alors en elle-même et pour elle-même et sans rapport aucun au questionnement. On le verra bien dans la suite des dialogues platoniciens qui fon-deront la philosophie comme ontologie, c'est-à-dire comme science de l'être des choses, des idées ou des essences, ce qui aura pour effet de faire de toute problématique un état provisoire, une sorte d'échelle à enlever une fois la chose connue (Meyer, 1991). Si la dialectique platonicienne est à la fois ascendante (du sensible à l'intelligible) et descendante (de l'intel-ligible au sensible) c'est bien pour manifester, d'un côté, l'ignorance humaine et de l'autre la nécessité objective. Mais l'essence, comme réponse, finit par abolir toute question en faisant du même coup dispa-raître son caractère de réponse.

Aristote ne fera d'ailleurs que tirer toutes les consé-quences de ce privilège des réponses en séparant rigoureusement la dialectique (l'ordre du vraisem-blable) de la science fondée sur le syllogisme. Or le propre du syllogisme est précisément d'évacuer tout questionnement au profit des nécessités démonstra-tives. Il suffit pourtant – comme le suggère Meyer – d'introduire un intrus dans un raisonnement (par exemple une vérité du genre « tous les corps sont pesants » dans la démonstration d'un théorème de géométrie euclidienne) pour déclencher immédia-tement l'étonnement du mathématicien qui ne man-quera pas de s'écrier qu'une telle proposition n'a rien à faire là et que « ce n'est pas le problème ». Preuve que la démonstration elle-même n'est que la partie visible d'un cheminement plus vaste mais souter-rain : elle répond à un problème qui a été oublié ou occulté.

Pour Meyer, le dilemme du *Menon* est un sophisme dans la mesure où « savoir » y est pris en deux sens

différents : savoir questionner et savoir répondre. C'est ce que Meyer nomme la différence problématique. Quand j'ai perdu mes clés, je sais bien ce que je cherche sans avoir pour autant la solution de mon problème. Et quand je les retrouve, ma recherche est terminée car j'ai la réponse à la question que je posais. La recherche est donc possible parce que le savoir de la question anticipe celui de la réponse. Et ceci de deux manières. En posant la question « où ais-je perdu mes clés ? », je détermine un schème de localisation qui anticipe la *forme* que devra avoir ma réponse. Ce schème définit la condition du problème, la condition de possibilité de la solution ou encore le présupposé sous-jacent à ma question et que je devrais retrouver dans la réponse pour qu'elle soit bien la réponse à mon problème. D'autre part, cette recherche se spécifie en déployant des hypothèses de localisations possibles (au restaurant ? au bureau ?) ce qui est une manière d'anticiper cette fois *le contenu* des réponses possibles. En réalité, dans le *Menon*, Socrate sait bien ce qu'il cherche : il interroge sur la vertu et non sur le politique ou la rhétorique. Et il pose une question bien déterminée : qu'est-ce que la vertu ? Ce qui lui permet d'ailleurs de disqualifier les réponses de Menon qui ne lui propose toujours que des exemples de vertu alors qu'il attend en réalité une réponse sur l'essence.

Le dilemme du *Menon* n'est pas seulement une curiosité d'érudit. Il structure les petits drames de la recherche et même de l'apprentissage quand il s'agit de faire un saut dans l'inconnu. En effet, qu'est-ce qu'élaborer une problématique ou plus simplement un problème si non travailler suffisamment la question pour pouvoir anticiper et la forme et le contenu des réponses possibles ? Toute problématisation exige donc un savoir questionner, un savoir des questions, complètement distinct du savoir des réponses.

Peut-on retrouver le sens heuristique du questionnement ?

Restaurer le pouvoir heuristique du questionnement dans une logique de la recherche, telle sera la tâche de la problématique de Meyer. N'est-ce pas d'ailleurs retrouver le sens originel des principes rationnels ? (Meyer, 2000). Ainsi le principe d'identité ($A = A$) signifie que deux propositions sont identiques si elles répondent au même problème. Le principe de contradiction ne dit rien d'autre que ceci : deux réponses opposées à une même question sont contradictoires. Poser que A et non A ne peuvent être vrais simultanément ou sous le même rapport, revient à dire que A et

non A ne peuvent être la réponse à une même question. Le principe du tiers exclu énonce qu'il ne peut y avoir d'alternative que dans le questionnement, non dans la réponse. Si je demande « Viendrez vous ? » je pose en réalité une alternative « Viendrez-vous oui ou non ? ». Bref, une question se donne dans une alternative et une réponse est ce qui doit précisément supprimer toute alternative. Pour Meyer, Aristote définit les principes fondamentaux de la logique, en occultant leur origine problématique.

Il en est de même des catégories du jugement qui sont originellement des interrogatifs. Si l'être se dit en plusieurs sens, c'est qu'il relève de plusieurs questions : « Ceci existe-t-il ou non ? Qu'est-ce que c'est que ceci ? Combien sont-ils ? Où est-il ? » (2). D'ailleurs, à l'origine, les catégories étaient liées à l'enquête judiciaire. Mais – pour Meyer – le tour de passe-passe d'Aristote consiste à transformer l'interrogation en attribution. Dans l'attribution, on oublie le questionnement et on ne conserve que la réponse en effaçant son caractère de réponse. Alors les catégories en viennent à désigner les attributs permanents ou accidentels d'une substance. Il ne s'agit plus de savoir qui est l'assassin dans un processus de questionnement. Le jugement « Pierre est l'assassin » ne conclut plus une enquête, il qualifie Pierre, en dehors de toute interrogativité. Mais, comme l'avait bien compris Dewey (1993), substance et prédicat conservent néanmoins les traces du questionnement qu'ils s'efforcent de refouler. La substance est la réponse à *ce dont il est question*, ou à *ce qui est en question* (il est question de Pierre), tandis que le prédicat est la trace de *ce qui fait question* (la question de savoir si Pierre est ou non un assassin). Bref, la catégorisation a originellement pour fonction de distinguer ce qui est *hors question*, *ce dont il est question* et *ce qui est précisément en question*, ou ce qui fait problème (Fabre, 2006). Le fait même que les catégories évoluent signifie qu'elles marquent ce qui vaut comme réponse à un moment de l'histoire de la pensée. Si la table des catégories de Kant n'est pas la même que celle d'Aristote (le temps et l'espace n'y figurent plus), cela veut dire que le mode de questionner et de répondre change au fil du temps. Les catégories traduisent l'histoire du questionnement.

La triple exigence de l'enseignement

Tel est donc le mécanisme du refoulement problématique, ou encore de la chosification, qui se met en place dès l'origine de la philosophie occidentale et qui affectera toutes les théories de la

connaissance de la modernité : aussi bien l'empirisme que le rationalisme kantien et jusqu'à l'épistémologie néo-positiviste contemporaine (Bonnet & Wagner, 2006). Ses conséquences sont immenses pour le savoir en général et pour le savoir scolaire en particulier. Tout savoir constitue bien une réponse, mais cette réponse, une fois obtenue, refoule la question à laquelle elle répond en occultant du même coup son caractère de réponse. Elle paraît alors valoir en soi.

Certes, d'un côté, ce refoulement du questionnement est un acte positif. En décontextualisant la réponse, il lui confère une validité au-delà de son lieu de naissance. Cette réponse peut alors servir de base à d'autres questionnements : elle devient par exemple la donnée d'un nouveau problème. Ainsi va la recherche qui suppose que tout ne soit pas, à chaque instant, remis en question et qui implique donc que l'on tienne pour acquises certaines réponses obtenues dans d'autres contextes problématiques. Mais en même temps, ce refoulement est porteur d'illusion dans la mesure où les réponses, ainsi oubliées des questions qu'elles présupposent pourtant, paraissent décrire le réel, tel qu'il se donne immédiatement et indépendamment de toute enquête. Comme s'il était évident, de toute éternité, que la Terre tourne autour du soleil, que les trajectoires des planètes soient elliptiques, ou encore que les saisons soient dues à l'inclinaison de la Terre sur l'axe de l'écliptique.

Cet effet à peu près inévitable de dogmatisation constitue une clé épistémologique pour comprendre la réification des savoirs scolaires. C'est que, dans cette dialectique de décontextualisation et de recontextualisation nécessaire du savoir, tout se passe le plus souvent comme si le savoir se laissait capturer au vol pour ainsi dire, entre deux contextes problématiques, celui d'origine et celui d'application. Dans cet état intermédiaire, il n'est déjà plus une réponse et il n'est pas encore la base d'un nouveau questionnement : il paraît subsister en soi. Parce qu'elle est déconnectée et de la production du savoir et de son réinvestissement dans les problèmes effectifs de la recherche ou du travail, l'école est toujours tentée de valoriser cet état de survol, cet état « neutre » du savoir. Et c'est bien sur ce point que porte la critique d'Astolfi. Encore faudrait-il différencier les formes de cet « en soi », selon les domaines considérés. Dans les disciplines à fort coefficient empirique (les sciences naturelles, l'histoire, la géographie), la chosification correspond à une factualisation. Les cellules ou les gènes ne sont plus alors des concepts mais des faits chosifiés que l'on peut alors, selon l'expression constatée « mettre en évidence ». La Révolution fran-

çaise n'est plus la réponse à une question d'historien qui tente à la fois une découpe factuelle et une interprétation, c'est un fait, un événement ayant suffisamment de consistance pour être commémoré : il ne fait plus question et n'ouvre plus guère de questionnements. Le processus est quelque peu différent lorsque le procédé que Thalès invente pour mesurer la hauteur des pyramides devient – chez Euclide – le théorème de Thalès. Dans ce cas, la décontextualisation s'accompagne d'une incorporation dans un système plus ou moins axiomatisé. Pour se voir coupé de tout questionnement, le théorème ne subsiste pas cependant comme une recette empirique. Son identité est bien relationnelle, même si la relation logique (son lien aux axiomes et aux autres théorèmes) se substitue ici à la relation problématologique. On comprend bien le bénéfice de cette incorporation : le procédé de Thalès, devenu théorème, acquiert une puissance heuristique incomparable puisqu'il va permettre de construire et de résoudre une foule de problèmes qui n'auront plus rien à voir avec la mesure de la hauteur des pyramides ou des objets inaccessibles.

Toutefois, la tentation du savoir scolaire est bien d'en rester, soit à une chosification des savoirs d'ordre empirique, soit à une formalisation plus ou moins nette de savoirs mathématisés. Dans les deux cas, ces savoirs sont bien coupés de toute référence aux problèmes, comme le souligne Astolfi. Dès lors, dans une perspective problématologique, le souci de la mise en pratique, de l'opérationnalisation de tels savoirs, que ce soit dans les travaux pratiques ou dans les exercices, ne peut que manquer de sérieux dans la mesure où il n'a pour but que la mise en évidence de faits ou l'application immédiate de théorèmes dans les bien nommés « problèmes d'application ».

Cet effet de dogmatisation n'est-il pas inévitable à l'école ? Enseigner ne suppose-t-il pas une part incompressible de dogmatisme ? La pensée de Meyer n'est évidemment audible que dans la tradition pédagogique de Dewey pour laquelle l'apprentissage scolaire se conçoit comme un acte de pensée, c'est-à-dire – pour lui – de problématization, d'où une scolarisation de l'enquête. Ce qui n'empêche pas de reconnaître les spécificités de cette enquête scolaire, laquelle ne découvre en effet que du « déjà su », dans un milieu didactique conçu tout exprès et dans lequel les réponses déjà là visent, paradoxalement, à enclencher les questions de l'élève, sans lesquelles il n'y aurait précisément pas d'apprentissage authentique. C'est bien dans cette tradition, qui met l'accent sur le sens du savoir scolaire, que devient impérative

l'exigence de contrer le dogmatisme en retravaillant la dialectique de contextualisation et de décontextualisation décrite par Meyer. On comprend en effet la triple exigence de l'enseignement puisqu'il lui revient, tantôt de revitaliser le savoir en réeffectuant le questionnement qui lui a donné naissance, tantôt au contraire de refouler temporairement ce questionnement originel pour que, ce qui était réponse devienne alors la base d'un nouveau problème et tout ceci sans que le savoir ne retombe pour autant dans cet état intermédiaire ou neutre dans lequel il se chosifierait.

Lutter contre le dogmatisme ne saurait donc s'effectuer que sur la base de cette triple inscription du savoir que Dewey avait déjà entrevue, mais qu'il reviendra à Bachelard (1970) d'explicitier. Ce seraient bien en effet trois dimensions du savoir qu'une pédagogie du problème devrait promouvoir, sans exclusive : a) sa dimension génétique, son histoire ; b) son incorporation théorique dans un système rationnel ; c) sa fécondité dans de nouveaux problèmes. Garder au savoir sa « saveur », selon l'expression d'Astolfi, ce serait permettre une circulation entre ces dimensions. Un objet didactique comme le théorème de Thalès renverrait alors à la fois à un procédé d'ingénieur pour mesurer la hauteur des pyramides, à sa formalisation dans le système d'Euclide et à son engagement dans des nouveaux problèmes qui n'auraient plus rien à voir avec la mesure des objets inaccessibles.

L'ORDRE PROPOSITIONNEL OU LE RÉPONDRE COMME TEL

Comme le disait Collingwood (1938) « [...] Un savoir ne consiste pas en propositions, en affirmations, en jugements, quelque soit le nom que les logiciens ont l'habitude d'utiliser pour désigner les actes assertoriques de la pensée [...] il consiste dans la synthèse de ces assertions avec les questions auxquelles elles sont censées répondre ; et une logique dans laquelle on se soucie des réponses et on néglige les questions est une fausse logique ». Il ne veut pas dire que la logique émette des propositions fausses, mais plutôt qu'elle véhicule, d'Aristote à Frege et à Russell, une conception tronquée de la pensée que Meyer appelle « propositionnalisme ». Pour Meyer (1972, 1982, 1992), retrouver le sens du problème exige donc d'interroger cette tradition logique qui sous-tend les représentations sociales et particulièrement les conceptions dites « propositionnelles » du savoir scolaire (Astolfi, 1992).

Critique du propositionnalisme

C'est la théorie de Frege (1997) qui exprime le mieux les quatre postulats de ce propositionnalisme que dénonçait déjà Dewey (1993). On sait que Frege distingue la référence d'une expression, l'objet qu'elle vise (par exemple « Platon »), son sens, c'est-à-dire la manière dont l'objet est visé (par exemple « le maître d'Aristote » ou « le disciple de Socrate ») et la signification qui consiste précisément dans l'articulation du sens et de la référence.

Pour Meyer, Frege réduit d'abord le langage à l'énoncé en ignorant les opérations d'énonciation. Pourtant, la proposition logique, que l'on prend pour une simple assertion, est en fait une réponse qui se fait oublier comme telle, tout en exhibant son contenu propositionnel, à savoir ce qu'elle dit sur le monde. Et c'est désormais ce dire autonome que la logique va retenir pour en sonder la vérité. D'autant que, deuxième présupposé, on privilégie les propositions artificiellement isolées de leurs co-textes ou de leurs contextes. Or, pour Meyer – comme déjà pour Dewey – des expressions comme « Socrate est le maître de Platon », « César franchit le Rubicon », ou encore « cette fleur est rouge », restent indécidables tant qu'on ne sait pas à quelles questions précisément elles sont censées répondre.

Le propositionnalisme fait supporter à la référence tout le poids de la signification : c'est son troisième présupposé. Ainsi, une proposition ne sera dotée de signification que si l'on peut lui assigner une référence. Pour lui, une expression comme « l'actuel roi de France est chauve » n'a pas de signification. On comprend qu'il y ait, pour Frege, beaucoup de phrases sans signification (les impératives, les interrogatives, etc.) de même que beaucoup de discours (en particulier le discours philosophique). Le critère de la référence n'est-il pas alors trop étroit ? Inversement, la référence suffit-elle à marquer la signification ? Suffit-il de savoir qui était César et ce qu'est le Rubicon pour comprendre la phrase : « César a franchi le Rubicon ? ». Mais dans quel contexte cette expression intervient-elle ? Exprime-t-elle l'exigence d'audace ou plutôt la crainte de voir les militaires prendre le pouvoir ? De même la signification de « cette fleur est rouge » est-elle décidable tant qu'on ne sait si cette expression traduit la satisfaction de la coquette qui n'aime que les tulipes rouges, ou plutôt l'étonnement du jardinier qui croyait bien avoir planté des tulipes noires ? Contre le propositionnalisme, qui rabat toujours la signification sur la référence, Meyer soutient que la signification de tout

phénomène (linguistique ou autre) ne se dévoile que quand on connaît le problème que ce phénomène est censé résoudre.

Enfin, dernier présupposé du propositionnalisme, le principe de substitution stipule que comprendre une phrase ou un texte, c'est produire des phrases équivalentes. Par exemple, je peux traduire « C'est Platon qui a écrit le *Menon* » par « C'est l'élève de Socrate qui a écrit le dialogue où il est question de la réminiscence ». En effet, Platon ou « élève de Socrate » sont des expressions qui visent bien le même individu quoique sous des rapports différents : elles ont des sens différents mais une même référence. De même, le *Menon* est bien ce dialogue où il est question de la réminiscence. On comprend l'intérêt d'une telle position pour une philosophie de la logique ou des mathématiques dans lesquelles les substitutions (en contexte référentiel opaque) constituent le nerf de la démarche comme quand on pose une équivalence non triviale telle que $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$. Mais cette théorie à la « Don Xerox » – comme la nomme malicieusement Meyer (1992) – semble réduire toute compréhension à la paraphrase. Or, même une expression banale comme « il est six heures » peut signifier, selon le contexte, « je vais être en retard ! » ou encore « j'ai faim ! » Il ne suffit donc pas de lui substituer une expression équivalente pour la comprendre. Inversement – contrairement à ce que pensait Frege – deux expressions substituables peuvent avoir le même référent mais des significations très différentes. Il suffit de les considérer dans deux contextes problématiques dissemblables, comme on l'a vu plus haut sur l'exemple du Rubicon ou celui des tulipes.

Bref, le sens d'une réponse ou sa signification (puisque Meyer ne distingue pas les deux termes), c'est son lien avec une question ou un problème déterminés dans un contexte déterminé. La logique moderne se voit ainsi questionnée du point de vue du *pragmatic turn*.

Comment le savoir devient un objet

Si donc – comme le soutiennent Delbos & Jorion et Astolfi à leur suite – le didactisme transforme le savoir vivant en propositions valant en soi et sans relation aucune aux problèmes, il ne fait que suivre la pente de la tradition logique. Dans le manuel ou le cours, il arrive que le questionnement soit oublié et que la réponse prenne la forme d'une proposition, d'un énoncé : fait, loi, concept ou formule.

Dans certains cas, cette proposition renvoie à l'évidence d'un constat (privilège de la référence). L'œil de l'élève rivé au microscope peut « voir » alors « sans problème » des cellules se dessiner sur la lame de liège, cellules qu'ont cherchées vainement des générations de savants qui croyaient dur comme fer à la théorie des tissus. Comme si la théorie cellulaire devenait à présent un fait d'observation, son contexte problématique étant depuis longtemps oublié ! Ici comprendre se réduit à « mettre en évidence » ! Dans d'autres cas, comprendre ce sera identifier la référence des termes de la proposition (Qui est César ? Qu'est-ce que le Rubicon ?) sans pour autant saisir la signification politique du geste de César qui ne peut apparaître qu'en restituant la problématique historique à laquelle ce geste prétend apporter une réponse. Dans d'autres cas enfin, le manuel ou le cours enchâssent les propositions dans des chaînes de raisons démonstratives ou argumentatives. Ce gain de systématisme serait tout à fait bienvenu s'il ne s'accompagnait généralement d'une réduction de problématique. Comme si l'incorporation dans un corps de savoir devait nécessairement occulter la relation des propositions aux problèmes, à ceux qu'elles résolvent et à ceux qu'elles permettent de construire.

VERS UNE LOGIQUE DE LA RECHERCHE

L'histoire de la philosophie est donc marquée par l'oubli du problème et le présupposé propositionnaliste de la logique. Mais l'épistémologie (en particulier l'épistémologie néo-positiviste) va dans le même sens en isolant la base empirique des savoirs de leur cadre théorique et en privilégiant la question de la justification par rapport à celle de la découverte (Meyer, 1979). Ne peut-on penser le dogmatisme pédagogique comme l'aboutissement de ces manipulations épistémologiques ?

D'abord les faits, la théorie ensuite !

Le postulat positiviste est en gros celui-ci : il existe des faits que l'on peut établir tels quels. Et ces faits, une fois établis, peuvent être compris, expliqués scientifiquement. Ce qui est contestable c'est évidemment cette autonomie plus que relative qui est conférée à l'empirique d'une part et au théorique d'autre part, comme s'ils pouvaient se construire indépendamment l'un de l'autre. Meyer (1979, 1986)

renvoie ici à Bachelard et à Popper. Toute science commence en réalité par la position d'un problème. Sans question pas de science ! Par ailleurs, peut-on séparer faits et interprétations ? Mais la découpe factuelle des événements qui constituent la Révolution française ne s'effectue pas sans une interprétation d'ensemble qui situe ladite révolution dans une vague de fond, ou l'envisage au contraire comme un événement, en rupture totale avec ce qui précède. Ce n'est qu'à la fin du processus que l'historien saura si sa conception de la Révolution française et la découpe factuelle correspondante, « tiennent » réellement.

Qu'est-ce alors qu'un fait ? *Un fait, c'est ce qui ne fait plus question* mais à propos de quoi ou à partir de quoi on questionne. Si je demande « qu'est-ce que la Révolution française ? » c'est que je m'interroge sur la pertinence et la cohérence d'une découpe historique. Mais si je compare la Révolution française à la Révolution américaine, je prends ces événements comme ne faisant plus question, ce qui me permet de poser de nouveaux problèmes. Le fait n'est donc pas un « en soi », il n'existe que dans un questionnement, dans un contexte problématique. Les faits sont en réalité les données ou les solutions d'un problème. On comprend que la problématique récuse une épistémologie de l'observation qui ferait de celle-ci la base de la démarche scientifique. Elle interroge également toute pédagogie qui tenterait d'isoler la description de faits « purs », séparés de toute interprétations et jugés incontestables, c'est-à-dire séparés de leur contexte problématique.

La justification au-dessus de la découverte

L'autre vice de l'épistémologie positiviste consiste à fonder l'image de la science sur la science constituée, c'est-à-dire sur l'ensemble des questions résolues, l'ensemble des faits vrais. On ne voit alors que le résultat et non l'activité de production. Et on met toujours l'accent sur la justification de ces résultats. Or, la justification elle-même est toujours solidaire d'un contexte problématique. Elle ne peut s'effectuer en effet que dans un certain cadre théorique de questionnement qui constitue aussi ses conditions et ses limites de validité, en définissant par exemple ce qu'expliquer veut dire dans un contexte donné. Ainsi, en biologie, le mécanisme réclamera d'autres critères que le vitalisme pour rendre compte des phénomènes vivants.

Le privilège de la justification interdit également de comprendre le progrès scientifique lui-même. Popper, par exemple (du moins le premier Popper) voit bien

que la science commence par des problèmes mais il se détourne aussitôt du problématologique pour construire son critère de démarcation qui place la scientificité d'une proposition dans sa réfutabilité. Mais comment alors expliquer la progression du savoir ? Quand le médecin Semmelweis cherche l'origine de la fièvre puerpérale, il forge l'hypothèse selon laquelle c'est la vue du prêtre portant l'extrême onction qui la déclenche. Quand, par la suite il délaissera cette idée, cet abandon fermera bien une piste mais sans en ouvrir d'autres pour autant. Et inversement, le fait de forger d'autres hypothèses, comme celle de l'infection, ne découlera pas de la réfutation des anciennes pistes. Elle nécessitera un nouvel acte d'imagination.

Le psychologisme – quant à lui – appréhende bien le moment de la découverte mais il le réduit à un phénomène purement subjectif : mélange de hasard, d'intuition et de créativité, voire de génie. Or, pour Meyer, le niveau problématologique possède une dimension objective, une forme de rationalité propre, irréductible à la logique déductive de la justification. Le regard récurrent qui reconstruit le récit d'une découverte révèle bien une nécessité historique à l'œuvre : le scientifique ne fait pas n'importe quoi, ne construit pas ses hypothèses au hasard ! Même ce que la science ultérieure dénoncera comme une erreur possède sa logique. Si Kepler a d'abord cru que les planètes décrivaient des mouvements circulaires, ce n'était pas par pure fantaisie mais parce qu'à son époque il était tout à fait admis que le cercle était la figure la plus parfaite. Si donc la création est œuvre de Dieu – se disait Kepler – elle ne peut que suivre la perfection des figures. Et c'est bien l'étonnement de Kepler de voir les trajectoires des planètes déroger à cette perfection du cercle qui provoquera la naissance de l'astronomie moderne. L'épistémologie de la recherche est donc irréductible à la logique comme à la psychologie.

Meyer (1979, 1986) élabore une épistémologie néo-pragmatique de la découverte qui prolonge la *Théorie de l'Enquête* de Dewey et en radicalise les intuitions dans le cadre de la problématique. Les concepts fondamentaux de la démarche scientifique (les idées d'explication, de causalité, etc.), sont repensés dans une théorie du questionnement. Par exemple dire que A est cause de B, c'est d'abord chercher si A et B ont quelque chose à voir ensemble (relevance) et ensuite si A est la bonne question à poser si on veut avoir B comme réponse. De même, expérimenter, c'est construire un problème de telle manière qu'il aboutisse à des alternatives strictes qu'on puisse tester.

L'alternative constitue la structure problématologique de l'expérience scientifique. Elle opère l'articulation de la découverte et de la justification en enserrant les réponses dans un filet de nécessités : ou X ou Z. Quant à la découverte proprement dite, elle est pensée comme métaphorisation et modélisation, ce qui ouvre la démarche scientifique à la rationalité rhétorique. La métaphore – disait déjà Aristote (3) – permet de faire émerger le semblable dans le dissemblable, c'est un « voir comme ». Et pour Meyer, parler d'une rationalité rhétorique permet d'éviter à la fois le psychologisme et le logicisme tout en renvoyant au caractère probabiliste et conjectural que prennent les démarches d'invention dans la science moderne. La rationalité rhétorique est donc cette logique faible qui assure l'autonomie de la découverte et qui en fait un niveau irréductible à la logique classique comme à la psychologie de la création.

Une telle rationalité rhétorique placerait l'apprendre au dessus du savoir. Ou du moins ferait du savoir – à l'instar de Dewey – non un substantif mais un verbe : je sais, c'est-à-dire j'ai trouvé. Pour une philosophie de la recherche, le *cogito* ne peut être qu'un *eurêka* ! (Bachelard, 1970). Ici le travail de dé-réification valoriserait le sens subjectif du problème : le fait qu'il n'y ait problème que pour un sujet qui le prend en charge. Mais, pour ne pas retomber dans le psychologisme dont la logique de la découverte entendait nous faire sortir, peut-être faudrait-il expliciter complètement la pensée de Meyer et réclamer (avec Deleuze, 1968, 1969) – que le problème ne soit plus seulement un état subjectif, devant s'évanouir une fois la solution trouvée, mais également un état objectif garantissant la signification même du savoir (comme substantif). Popper (1991) plaçait ainsi dans son « monde trois », le monde des idées, non seulement les résultats du savoir mais également leurs contextes argumentatifs et problématologiques. C'est bien cette signification objective du problème que Meyer approche quand il voit dans tout texte et d'ailleurs plus généralement dans tout fait de langage, la réponse à un problème implicite lequel prend alors le statut de fondement (Meyer, 1982, 1992).

D'une rhétorique de la recherche à une rhétorique de l'apprentissage

Cette logique de la découverte peut-elle prendre sens à l'école ? La rationalité rhétorique de la recherche oblige à penser la question du savoir en partant du verbe (savoir) et du substantif (le savoir). De nouveau, on pourrait se demander si le scolaire

ne constitue pas un milieu spécifique, dans la mesure où le savoir comme verbe (le *cogito* ou l'*eurêka* de l'élève) y suppose un savoir substantiel déjà là : les réponses disponibles dans la culture précédant ainsi les questions de l'élève. Mais c'est précisément ce double caractère du savoir qui permet d'interroger la logique d'apprentissage scolaire et de repenser une pédagogie des problèmes, du point de vue de la problématologie de Meyer.

Il y a une première articulation du savoir comme substantif et du savoir comme verbe dans la mesure où le « je sais, j'ai trouvé » ne s'effectue pas à partir de rien mais précisément à partir du savoir substantiel disponible et pour combler ses lacunes. C'est le cas dans la recherche. Meyer retrouve toutes les intuitions de Wittgenstein (1969) quand il articule doute et certitude. Il ne peut y avoir de problématologie sans certitudes provisoires et tout ne peut être mis en question en même temps. La spécificité du milieu scolaire est sans doute que le savoir substantiel disponible, non seulement est ce qui permet le questionnement de l'élève, mais contient déjà les réponses à ce questionnement, réponses que l'élève doit cependant réinventer pour apprendre. Ici le savoir au sens substantiel enveloppe de toute part le savoir au sens verbal, le « je sais » de l'élève. Mais, inversement, le savoir substantiel se réifierait, s'il perdait le contact avec les problèmes (que ce soient les problèmes qui lui ont donné naissance ou ceux dans lesquels il s'investit après coup). C'est déjà vrai du point de vue épistémologique, ce que Popper avait bien compris. Mais c'est d'autant plus vrai en pédagogie. Faute de penser ce caractère problématologique du savoir, le problème scolaire se réduit à n'être qu'un artifice pour enclencher l'apprentissage. Lorsque le problème n'est que l'occasion d'apprendre et s'évanouit tout entier dans la solution trouvée, le savoir retrouve son statut propositionnel classique. La critique de la réification du savoir questionne donc toute pédagogie du problème qui ne pense pas le savoir scolaire comme problématologique, c'est-à-dire comme ayant son fondement, et pas seulement son occasion, dans les problèmes.

La critique de la chosification du savoir scolaire ne reprend donc pas l'opposition classique entre les mots et les choses, la théorie ou la pratique. Les pratiques donnent bien du sens au savoir, mais en le contextualisant, elles risquent de lui faire perdre son caractère général et sa puissance heuristique. Les textes au contraire décontextualisent bien le savoir pour le rendre disponible pour d'autres pratiques, mais risquent de le chosifier. Cependant, ce n'est pas la textuali-

sation du savoir, comme telle, qui est en cause mais seulement cette mise en texte qui fait du savoir une réponse qui ne répond plus à aucune question, qui n'est susceptible d'alimenter aucun questionnement et qui occulte même son caractère de réponse (Rey, 2005). À quoi ressemblerait donc un manuel scolaire inspiré de la problématique de Meyer ? Ce serait un texte à la fois décontextualisé mais renvoyant néanmoins aux multiples contextes dans lesquels il peut fonctionner et donc prendre sens. Un texte poppérien qui nous parlerait des habitants du troisième monde, des idéautés, en évoquant les systèmes théoriques dans lesquels elles s'inscrivent, mais également les problèmes et « l'état des questions et des discussions qui concernent ces théories et ces problèmes » (Popper, 1996, p. 182). Ou encore un texte bachelardien qui renverrait aux trois dimensions historique, problématique et systématique du savoir. Avec malgré tout l'idée que les deux autres dimensions, historique et systématique s'avèrent secondes par rapport à l'instance problématique.

Ce serait là tirer toutes les conséquences pédagogiques de cette rationalité rhétorique pour laquelle l'apprendre fonde le savoir.

CONCLUSION

On dénonce la chosification du savoir scolaire sans toujours la mettre en perspective dans l'histoire de la pensée. La problématique de Michel Meyer permet d'en révéler la triple racine. C'est d'abord le privilège des réponses sur les questions, l'occultation de l'interrogativité originelle des principes logiques et des catégories de l'entendement, la transformation du jugement d'un contexte d'enquête à un contexte d'attribution. Telles sont les conséquences du dilemme du *Menon* qui affecte les théories de la connaissance de la modernité jusqu'à nos jours. Cet oubli des problèmes atteint la conception même de la pensée dans le propositionnalisme de la logique aristotélicienne et frégréenne, dans la mesure où elles s'ingénient à évacuer de la proposition toute trace de questionnement. Enfin, ce qui se manifeste avec le plus d'évidence dans le néo-positivisme, c'est la suprématie de la justification sur la découverte et plus généralement la difficulté, voire l'impossibilité des épistémologies à penser la recherche autrement que comme processus psychologique d'invention.

Dans la fresque historique de Michel Meyer et derrière les noms propres ou les doctrines, on voit

se profiler le personnage conceptuel du fétichiste qui s'ingénie à isoler les réponses, à les séparer de leurs questions, à oublier les problèmes qui les fondent, bref à pétrifier et statufier le savoir. À *contrario*, l'effort problématique vise toujours à revitaliser les réponses en s'autorisant du *pragmatic turn* de la philosophie contemporaine du langage qui vient rencontrer – chez Meyer – l'inspiration du pragmatisme de Dewey et de Peirce. Dans cette philosophie du problème, les notions de contexte, d'enquête et de rationalité rhétorique occupent une place centrale (Abel, 2000 ; Carrilho, 1992 ; Hoogaert, 1996). Le personnage vraiment positif serait donc chez Meyer une sorte de Pygmalion s'efforçant de redonner vie aux statues pétrifiées. Et son incarnation scolaire, le didacticien produisant des manuels bachelardiens ou poppériens, des textes dans lesquels les dimensions historiques, systématiques et problématiques du savoir ne se développeraient pas au détriment l'une des autres.

On peut certes contester l'exactitude historique de la fresque de Meyer, l'interprétation du platonisme par exemple, comme le fait Abel (2000) qui lui oppose la lecture de Gadamer. On peut estimer réductrice l'interprétation d'ensemble de l'histoire de la pensée occidentale, du seul point de vue de l'oubli du problème. Il en était déjà de même avec la fresque heideggerienne de l'oubli de l'être. Cette vue cavalière peut cependant nous aider à comprendre pourquoi l'idée de problème pénètre si difficilement l'école, même quand les injonctions la recommandent. C'est qu'une telle idée doit non seulement remonter la pente du didactisme mais prendre également à rebours l'image de la pensée et celle du savoir qu'ont édifiée les théories de la connaissance. Elle exige donc une rupture d'avec ces présupposés dont notre bon sens pédagogique a hérité. Du point de vue problématique, il ne peut donc y avoir de réforme pédagogique sans révolution épistémologique. C'est d'ailleurs ce que suggéraient déjà d'autres philosophie du problème, comme celle de Dewey (1993), celle de Bachelard (1970) et celle de Deleuze (1968, 1969). L'originalité de Meyer est de renouveler ces critiques du point de vue de la tradition rhétorique de Perelman (1983) et de Toulmin (1993) en la débarrassant toutefois des résidus propositionnalistes qu'elle recelait encore.

On l'aura compris, il ne s'agit pas ici de décharger l'école de sa part de responsabilité, ni d'ignorer les spécificités du pédagogique et du didactique dans la réification des savoirs, mais simplement de remettre cette responsabilité en perspective dans l'histoire de

la pensée. Car tout en alourdissant ainsi la tâche de la rénovation pédagogique, cette plongée dans l'histoire lui ouvre des perspectives. Si l'on suit Meyer (2000), l'espoir de redonner au savoir scolaire la dimension problématologique qu'il n'aurait jamais dû perdre ne serait pas désormais complètement vain. En effet, que quelque chose de tel qu'une problématologie puisse s'élaborer aujourd'hui témoigne sans doute d'un affaiblissement du refoulement problématologique. C'est à cette occasion que la problématologie de Meyer peut devenir audible pour une réflexion pédagogique et didactique non platonicienne c'est-

à-dire, qui s'efforce, dans la tradition de Dewey ou de Bachelard de dénouer le dilemme du *Menon* en pensant l'apprentissage, *mutatis mutandis*, sur le modèle de la recherche, c'est-à-dire comme problématologique. Reste à articuler cette critique épistémologique à celle des conditions proprement didactiques de la réification du savoir, à une critique de ce que Freinet nommait la « scolastique », dans le prolongement du travail d'Astolfi.

Michel Fabre

fabremichelhenri@aol.com

Centre de recherche en éducation, université de Nantes

NOTES

(1) Platon (1967). *Menon* 80c-81a. Traduction Emile Chambry. Paris : Garnier-Flammarion. On notera que Meyer, bien que ne développant aucune philosophie de l'éducation, place tout de même l'expérience pédagogique du *Menon*, au cœur de sa pensée.

(2) Aristote, *Organon* (1966). *Traité des catégories*. Traduction nouvelle et notes par Jean Tricot. Paris : Jean Vrin.

(3) Aristote (1961). *Poétique*. Traduction J. Hardy. Paris : Les Belles Lettres (1459a).

BIBLIOGRAPHIE

ABEL O. (2000). *L'Éthique interrogative, herméneutique de notre condition langagière*. Paris : PUF.

ASTOLFI J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.

BACHELARD G. (1970). *Le Rationalisme appliqué*. Paris : PUF. (1^{re} édition, 1949).

BONNET C & WAGNER P. (2006). *L'âge d'or de l'empirisme logique Vienne-Berlin-Prague 1929-1936*, Paris, Gallimard.

CARRILHO M.-M. (1992). *Rhétoriques de la modernité*. Paris, :PUF.

COLLINGWOOD R. (1938). *An Autobiographie*. Oxford : Univesity press.

DELBOS G. & JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.

DELEUZE G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.

DELEUZE G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Minuit.

DEWEY J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond (1^{re} édition 1910).

DEWEY J. (1996). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF (1^{re} édition 1936).

FABRE M. (2006). « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey », in FABRE, M. et VELLAS E. (dir) *Situations de formation et problématization*. Bruxelles : De Boeck. p. 17-30.

FABRE M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

FABRE M. (2005). (dir). « Problématization : approches épistémologiques ». *Les sciences de l'éducation*, vol. XXXVIII, n° 3.

FABRE M. (2007). *Philosophies du problème et pédagogie de la connaissance*. Paris : Vrin (à paraître).

FREGE G. (1997). *Écrits logiques et philosophiques*, (traduction de Claude Imbert). Paris : Seuil (1879-1925).

GRANGER G. G. (1968). *Essai d'une philosophie du style*. Paris : A. Colin.

HOOGAERT C.(1996). *Argumentation et questionnement*. Paris : PUF.

MEYER M. (1979). *Découverte et justification en science*. Paris : Klincksieck.

MEYER M. (1982). *Logique, langage et argumentation*. Paris : Hachette.

MEYER M. (1986). *De la Problématologie*. Bruxelles : Mardaga.

MEYER M. (1991). *Pour une critique de l'ontologie*. Bruxelles : Édition de l'université.

MEYER M. (1992). *Langage et littérature*. Paris : PUF.

MEYER M. (1993). *Questions de rhétorique, langage raison et séduction*. Paris : Biblio essais.

MEYER M. (1997). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Biblio essais.

MEYER M. (2000). *Questionnement et historicité*. Paris : PUF.

PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA I. (1983). *Traite de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'université.

POPPER K. (1981). *La quête inachevée*. Paris : Calmann-Lévy.

POPPER K. (1996). *La connaissance objective*, Paris : Flammarion

REY B. (2005). « Peut-on enseigner la problématization ? » in Fabre, M. (dir), *Formation et problématization, Recherche et Formation* n° 48. p. 91-105.

TOULMIN S. (1993), *Usages de l'argumentation*. Paris : PUF (1^{re} édition 1986).

WITTGENSTEIN L. (1965). *De la certitude*. Paris : Gallimard (1^{re} édition 1951).