

Problématiser en classe de Terminale : remarques et propositions

Guillaume Lequien, professeur de philosophie et de cinéma-audiovisuel au Lycée René Cassin, Arpajon , Université PSL, Paris

Ce texte provient d'une intervention orale lors d'une table ronde qui s'est tenue à l'Unesco aux Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques en novembre 2016 sur le thème : "Former à la problématisation".

Problématiser est un objectif visé par toute pratique philosophique, qu'elle soit privée ou scolaire, aussi bien dans les discussions à visée philosophique à l'école primaire que dans le cours dédié à la philosophie dans le secondaire français, principalement en classe de Terminale, et les quelques idées que je propose ici s'inscrivent expressément dans ce dernier cadre, notamment grâce aux réflexions du secteur Philosophie du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), et aussi grâce au collectif "Enseigner la Philosophie autrement" (EPA)[2](#), qui s'est constitué depuis quelques années.

I) Un concept didactique assez flou

Tout d'abord, que dit l'institution scolaire sur la problématisation ? Les instructions officielles parlent bien de problématiser et préconisent d'évaluer la capacité à poser des problèmes, mais sans préciser comment les élèves sont censés faire émerger un problème ; cela relève avant tout de la liberté de l'enseignant.

Ensuite, si l'on interroge les collègues, comme j'ai eu l'occasion de le faire sous la forme d'un sondage en ligne en novembre 2015, on repère une grande diversité des pratiques des collègues, de profondes divergences sur le sens qu'ils donnent au mot "problème" et sur la façon de faire au mieux face à leurs classes. Beaucoup d'enseignants se réclament d'ailleurs d'une tradition qu'il est très difficile de situer précisément (mais qui provient souvent de la façon de faire qu'ils ont vue lorsqu'ils étaient élèves ou étudiants), et pour surmonter les écueils rencontrés face à certains publics. D'autres essaient d' "innover", sans qu'il soit si simple non plus de définir précisément par rapport à quelle norme il faudrait innover. Il se dégage de ce type d'enquête une impression de grande confusion, et je relève aussi un énorme manque d'explicitation des professeurs entre eux, sans parler du manque d'explicitation entre le professeur et ses élèves, s'agissant néanmoins d'un objectif qui est clairement attendu et fait même l'objet d'une évaluation à l'examen.

II) Des représentations et pratiques diversifiées

Parmi ces représentations et ces pratiques, voici quelques grands modèles par rapport auxquels chacun est amené à se situer :

A) La tradition de l'enseignement en philosophie promeut la liberté de l'enseignant dans sa façon de faire, et encourage en conséquence la **liberté de l'élève à arriver par lui-même aux problèmes**. Il s'agit du modèle de la pensée que Platon définit comme un "dialogue de l'âme avec elle-même", et

d'une pensée autoréflexive, qui doit être capable d'avoir des idées et de questionner immédiatement les idées qu'elle vient de formuler, et qui progresserait ainsi, d'un problème à un autre. Cette définition de la pensée est discutable en théorie (car il est plus simple de penser contre autrui que de penser contre soi-même, et bien plus difficile de se détacher sans peine de l'idée qu'on vient d'avoir), elle peut à la rigueur s'éprouver chez le même individu qui prend position à un moment dans sa vie, puis revient bien plus tard sur ce qu'il avait pensé auparavant, sur un temps long et après qu'une certaine expérience lui ait permis de changer suffisamment ; mais ce processus est sans doute encore plus difficile à mettre en pratique chez des élèves sur un temps court, en exigeant d'eux qu'ils soient capables de se décentrer par rapport à leurs premières représentations sans médiation extérieure.

B) Le deuxième modèle classique, celui de l' "**exemplarité**" met en jeu et en exergue la pensée de l'enseignant de philosophie, qui est sommé de concevoir son cours sur le modèle d'une dissertation et de présenter sa pensée selon un processus de remise en question permanente ; et ainsi, en ayant ce modèle sous les yeux, les élèves devraient être capables de l'imiter et de poser des problèmes de cette façon, par simple mimétisme. Cette conception encourage le monologue de l'enseignant, une certaine passivité des élèves réduits au rôle d'auditeurs, qui peuvent certes poser des questions mais sans pouvoir imposer leurs propres questions ; et ce n'est que dans l'exercice solitaire qu'ils éprouveront leurs propres facilités à savoir poser un problème. Cela peut fonctionner dans le meilleur des cas, et notamment chez les élèves qui sont déjà à l'aise dans la maîtrise des codes scolaires des autres disciplines, et finissent par identifier ces codes en philosophie ; mais cela implique aussi que le "maître" reste alors dans l'implicite ; certes il sait comment faire pour poser un problème, mais il suffit qu'il le fasse, sans avoir besoin d'explicitement comment faire.

C) Un troisième modèle, pas si éloigné du précédent, est celui de la transmission verticale de connaissances, où la philosophie se réduit à un amas de doctrines qu'il faudrait exposer et transmettre dans le cadre limité d'une année scolaire unique, et c'est dans la **confrontation de ces doctrines** que résiderait la capacité à formuler un problème. Ce modèle suppose que les élèves sont capables de s'approprier immédiatement la culture qu'on leur expose et les codes scolaires qui les accompagnent ; et il mène souvent, notamment dans la culture universitaire de l'explication de l'auteur, à rester prisonnier de la pensée d'un philosophe dont on est capable de retracer le cheminement, mais sans s'approprier réellement un problème, ou éventuellement à un débat artificiel où l'on juxtapose plusieurs doctrines sans réellement qu'aucun problème n'émerge.

III) Un autre modèle

Je souhaite proposer ici un modèle assez différent, sans doute perfectible, et dont je ne suis certainement pas l'auteur, celui de la **problématisation par la confrontation des élèves entre pairs**. Il s'agit ici de minimiser la parole de l'enseignant dans ce qu'elle peut avoir de trop dirigiste pour la pensée, et de mettre les élèves dans une situation qui leur permette, ensemble, de faire émerger un problème. Par exemple, je propose une activité simple se déroulant sur une période d'une heure, et partant d'un support minimal, qui peut être une expression, une citation, une image ou une série

d'images, une oeuvre picturale, un extrait cinématographique, dont le rôle est de susciter la curiosité et la réflexion, avec la contextualisation la plus minimale possible.

1) Le travail est d'abord individuel, il faut laisser un temps minimal de silence où chaque élève réagit à ce support, le plus souvent à l'écrit, libre d'exprimer ce qu'il perçoit, ce qu'il ressent, et éventuellement les premières questions qu'il se pose ; au bout de quelques minutes on s'aperçoit que, sauf s'il dispose déjà d'une aisance scolaire suffisante, l'élève finit vite par tourner en rond, il a peut-être formulé une question mais n'arrive pas encore à en sortir par lui-même.

2) Puis les élèves se regroupent et mettent en commun leurs réactions, pendant une quinzaine de minutes. Grâce au groupe (restreint à 3 ou 4 élèves maximum), chacun d'entre eux doit accepter de se placer dans une posture d'écoute bienveillante, et accepter ce qu'un pair lui propose comme un questionnement aussi valable que le sien, même avec des mots très différents et une façon de questionner différente. Cette mise en commun crée la plupart du temps à l'oral une complexité souvent plus riche que les questions initiales que chaque élève isolé se posait, et peut-être même plus riche que la question qu'aurait choisie, seul, l'enseignant s'il avait été le seul à se questionner en classe.

3) Ensuite, avant que les groupes ne se figent totalement en fonction de leurs affinités et de l'aisance orale respective de chacun, il vaut mieux les décomposer pour en recomposer de nouveaux, qui bénéficieront chacun de la richesse de la totalité des groupes précédents. Il leur est alors demandé, pendant une quinzaine de minutes, de se mettre d'accord sur une question, de prendre le temps nécessaire pour la formuler clairement, et éventuellement de proposer un début de réponse à cette question.

4) Pendant le dernier quart d'heure, l'enseignant collecte les différentes questions, ou bien demande à chaque groupe de présenter oralement et brièvement le résultat de son travail ; et la séance débouche le plus souvent sur un réseau de questions qui peuvent parfois converger, ou être au contraire très différentes et s'éclairer mutuellement. Chaque élève a ainsi contribué d'une façon ou d'une autre à faire émerger un problème, mais c'est rarement celui auquel il avait pensé initialement ; l'enseignant ne lui a rien soufflé à l'oreille, mais ce problème résulte d'une interaction complexe et d'une réflexion réellement éprouvée par chacun.

(1) Blog à destination des élèves : <https://atelierphilosophique.wordpress.com/>

(2) Site collaboratif à destination des collègues de philosophie : www.enseignerlaphilosophie.fr