



## Quels repères pour un monde problématique ?

Dans *Philosophie et pédagogie du problème* (Fabre, 2009), il s'agissait de retracer la genèse du paradigme de la problématisation à travers quatre auteurs (John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer) et de dérouler les implications d'une théorie de la problématisation pour une pédagogie de la connaissance. Fort de cet ancrage épistémologique, il s'agit à présent d'esquisser une philosophie de l'éducation qui puisse, d'un point de vue problématologique, élaborer la question de savoir ce qu'éduquer veut dire aujourd'hui, dans le monde qui est le nôtre. « Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique – disait Paul Ricœur – me paraît la tâche de l'éducateur moderne ». C'est à l'élucidation d'une problématique éducative dans un monde problématique, qu'est consacré ce travail. Sa thèse tient en un raisonnement faussement tautologique : 1) nous vivons dans un monde problématique ; 2) il nous faut *donc* promouvoir une éducation à la problématisation. Si la prémisse est une sorte de lieu commun, encore faut-il la déterminer suffisamment pour la sauver de la banalité. Quant à la deuxième proposition, on conviendra que, malgré les apparences, le *donc* qui l'introduit ne va pas de soi. On peut la rejeter comme utopique ou l'édulcorer au contraire en diluant le sens de la problématisation dans un vague « esprit critique » sensé accompagner toute éducation digne de ce nom. Cet ouvrage se situe dans un parcours de recherche théorique et empirique visant à accréditer la faisabilité d'une formation exigeante à la problématisation, à l'école ou en formation professionnelle<sup>1</sup>.

**Michel Fabre**

*Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole.* Paris, PUF, 2011

<sup>1</sup> Il constitue une étape d'un recherche menée depuis plus de vingt ans et qui se poursuit dans le cadre de l'axe Cinq du CREN « Problématisations, savoirs et didactiques » dirigé par Christian Orange, ainsi que dans l'axe Quatre « Temporalités, Crises, repères en éducation et en formation », orientation « Emancipation, aliénation, reconnaissance » que je dirige.

## 1. Penser la crise de la culture et de l'éducation

D'un point de vue problématologique, l'humanité se définit d'abord par les problèmes que les hommes ont en commun : croiser alliance et filiation (la famille, la tribu), gérer la distance entre les hommes (les castes, les classes, les nations), régler les échanges (le langage, le commerce, la guerre), assurer la transmission intergénérationnelle (l'école)... : ce sont des problèmes d'ordre « un ». Ce qui rend le monde problématique, c'est que les solutions que la tradition avait trouvées se voient réinterrogées voire rejetées (problèmes d'ordre « deux »).

La crise de l'éducation et plus largement la crise de la culture doit se penser comme un travail de déconstruction et de reconstruction du sens dans ses trois dimensions de signification, de manifestation et de référence (Deleuze, 1969). D'où le questionnement des traditions et des institutions (significations), le remaniement des identités (manifestations), les perplexités sur la réalité mal distinguée du virtuel, parfois plus réel que le réel (référence). Autrement dit, un monde problématique est un monde non platonicien, où les Idées ne sont plus des essences stables mais des nœuds de problèmes. Nous ne savons plus très bien ce que doit être une famille, tant les formes contemporaines en sont diverses, mais nous devons articuler au mieux alliance, filiation et transmission. Les modèles traditionnels de virilité et de féminité sont devenus à peu près illisibles mais nous avons à inventer de nouveaux rapports entre hommes et femmes dans le respect des différences et l'égalité des statuts. Les modèles vocationnels (sacerdotaux, républicains, culturels) qui sous-tendaient l'éducation se délitent mais les problèmes de transmission demeurent. Il est à craindre que notre monde soit désormais entré dans un processus de problématisation continuée. S'il en est ainsi, nous ne pouvons espérer sortir de la crise, la crise est notre lot. La philosophie de l'éducation, depuis Hannah Arendt est saturée de lectures nostalgiques et dénonciatrices de la « post-modernité », mais le travail du sens est à la fois déconstruction et reconstruction. De telles reconstructions, on ne pourra sans doute vraiment les caractériser qu'après coup. Néanmoins, si la philosophie veut penser le présent, elle doit se rendre attentive aux possibilités qui s'y esquissent.

Ce qui rend particulièrement aigüe la crise contemporaine, c'est qu'elle déconstruit les idéaux que la modernité avait forgé pour résoudre ses propres problèmes. Telle est en substance, l'idée de post-modernité. A la Renaissance, l'avènement de la cosmologie copernicienne et de la science galiléenne transforment en effet le cosmos des anciens en un univers infini « dont le centre est partout et la circonférence nulle part », comme le dira Pascal, ce qui provoque une crise de la culture sans précédent et rend énigmatique la place de l'homme dans l'univers. Les philosophes modernes cherchent alors de nouveaux fondements : un point alpha (Descartes et son *cogito* sur lequel il veut bâtir le savoir), ou un point oméga, une fin de l'histoire (l'âge de la science chez Comte, le savoir absolu chez Hegel, la société sans classe chez Marx). Mais – nous dit Dewey (2003) – cette quête de certitude était vaine dès le départ, même si cette vacuité ne devait apparaître que plus tard. Ce que les modernes n'avaient pas compris, c'est que la science galiléenne leur interdisait précisément de rechercher un point fixe pour fonder le sens du savoir ou celui de l'histoire. Ce qui apparaît désormais clairement aujourd'hui c'est qu'avec la science galiléenne s'ouvrait un nouveau paradigme de la raison. Désormais, la raison sera un processus de problématisation continuée, sans garantie transcendante, qui tirera ses propres ressources de sa démarche même, en articulant doute et certitudes provisoires et en produisant des résultats consistants mais sujets à révision. Bref, la science, loin de nous livrer un absolu, nous enseigne que tout est processus, tout est changement. Et

cette idée imprègne désormais la société toute entière, intervenant – dit Dewey – dans les « critères et principes moraux », c'est-à-dire dans l'esprit du temps et dans les mœurs.

La science galiléenne nous fournit ainsi le modèle d'une raison ni dogmatique ni sceptique que Dewey (1993) nommera « Enquête ». Pour lui, nous devons tirer les leçons de la crise moderne, mieux que les philosophes modernes eux-mêmes. Les modernes étaient des terriens qui cherchaient des fondations pour construire une nouvelle maison. Nous savons désormais que l'univers est liquide et que l'expérience est un flux héraclitéen que nous avons néanmoins la possibilité d'appivoiser. La raison n'est pas fixe, elle évolue, mais précisément, cette raison capable d'évoluer en fonction de l'expérience est désormais notre seule lumière, dont les penseurs de la post-modernité ne tirent pas tout le parti qu'ils pourraient.

## **2. Comment se repérer dans un monde sans repères ?**

Un monde problématique voit s'effondrer les référentiels éducatifs. Les géomètres et les géographes assignent trois grandes fonctions à l'idée de repère : localiser, orienter, discriminer. En éducation, la localisation envoie au positionnement d'un sujet dans un devenir par rapport à un référentiel donné : des stades, des paliers de progression, des niveaux de performance. L'orientation relève du domaine du projet, avec sa finalité, ses étapes tracées d'avance, ses bifurcations possibles. La discrimination renvoie à la nécessité d'éviter la confusion, de tracer des limites, des frontières, des bornes, de naviguer entre les excès, de trouver sa place, voire de rester à sa place.

Où trouver les repères susceptibles de fonder une action éducative ? Le rapport d'imitation n'est plus guère praticable dans un monde héraclitéen, la nature s'est encore plus éloignée de nous que du temps de Rousseau et nous sommes devenus incrédules vis-à-vis des grands récits qui donnaient un sens à l'histoire. Comme l'avait bien vu Dewey (2003), désormais les repères servant à guider l'expérience ne sauraient provenir que de l'expérience même. Une expérience est éducative seulement si elle satisfait à ces trois conditions : a) elle s'ouvre sur d'autres expériences ; b) elle fournit des leçons qui serviront à orienter l'expérience future ; c) elle me relie aux autres, dans la communauté la plus large possible. Cette conception minimaliste semble être la seule possible dans un monde problématique. L'expérience est désormais la seule source du repérage éducatif.

Penser l'expérience requiert toutefois de comprendre les métamorphoses de la normativité éducative et le double glissement qui s'y opère : de l'impératif au conditionnel et de la prescription au conseil. La rhétorique est désormais la logique faible de l'éducation et dans un monde problématique, il ne peut s'agir de prescrire la route à suivre, plutôt d'outiller les jeunes de cartes et de boussole pour qu'ils tracent leur proche chemin<sup>2</sup>. La problématisation (la boussole) relève du déploiement et de la polarisation d'un espace cognitif, lorsque toutes les routines font défaut. Dewey remarquait déjà l'existence d'une fonction retard dans le traitement du problème, soit l'ajournement de la solution immédiate au bénéfice de la réflexion. Cet ajournement définit l'axe horizontal : problème – solution. Mais la problématisation exige également l'ouverture d'un axe vertical qui articule données et conditions. Ce double mouvement caractérise la problématisation et la distingue

---

<sup>2</sup> Il faut examiner trois situations : 1) un monde connu où la carte suffit pour s'orienter ; 2) un monde inconnu où l'on n'a que la boussole ; 3) un monde problématique, en mer et dans le brouillard, qui exige l'usage d'une carte (même approximative) et d'une boussole.

d'un vague questionnement (Fabre, 2009). On y retrouve sans peine les trois maximes du sens commun, de Kant : penser par soi-même (ne pas se fier aux préjugés de la tribu), se mettre à la place de tout autre (en identifiant les nécessités conditionnelles qui fondent les solutions), être conséquent avec soi-même (déployer les inférences et les tester). Si avec la boussole, nous sommes libres de donner une direction à notre vie, la carte renvoie au fait que nous ne sommes pas des commençants, que notre expérience peut s'appuyer sur celle de l'humanité déposée dans la culture, les institutions, les traditions. Il n'y a pas de boussole sans carte. La problématisation n'est pas une méthodologie générale et vide. On problématise toujours un domaine particulier avec son champ conceptuel propre et ses données spécifiques, même si l'on peut distinguer avec Deleuze une analytique des problèmes (qui descend dans le détail de leur construction et résolution et renvoie à l'expertise) et une dialectique des problèmes qui en reste au niveau des principes, comme lorsqu'il s'agit de prendre des décisions politiques, éthiques ou pratiques sans maîtriser la technique.

La carte du *Tendre* de la préciosité (De Sévigné, 2006), peut illustrer le rapport de la boussole et de la carte. Une telle carte participe d'un régime de normativité spécifique qui n'est plus celle d'une solution à imiter mais bien d'une problématique structurant l'expérience. Elle ne dit pas ce qu'il convient de faire mais fixe un cadre qui permet au sujet de se repérer, de choisir son chemin en connaissance de cause, d'inscrire sa problématique subjective sur l'horizon d'une problématique culturelle de l'éducation sentimentale qui énonce ce qui vaut, ce qui est significatif dans une culture déterminée. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1993) nous fournit un autre exemple de dialectique entre carte et itinéraire, sur le plan, cette fois, de la formation professionnelle des enseignants. Il n'impose aucune pédagogie mais permet aux enseignants de repérer leur pédagogie.

Dans cette optique, on peut envisager la culture comme une série de cartes de différents niveaux d'abstraction. Pour rester dans la métaphore géographique, nous possédons des cartes particulières qui ne valent que pour telle ou telle région du monde, mais nous avons également construit des chorèmes qui permettent aussi bien de lire les cartes que d'en générer de nouvelles. Les chorèmes sont des outils formels qui constituent une véritable grammaire spatiale<sup>3</sup>. Dans notre culture, les chorèmes sont les outils génériques, les langages fondamentaux (les langues, les mathématiques...) et également de structures symboliques (des figures typiques, des mythes). Outils formels et structures symboliques font office de méta-repères. Le feuilletage de la culture permet ainsi de ne pas désespérer de la transmission dans un monde où le temps s'accélère et où les cartes particulières risquent de devenir rapidement obsolètes, dans cette « brèche » entre futur et passé qui angoissait tant Hanna Arendt (1972).

### **3. Conséquences éducatives de l'option problématologique**

Si la problématisation exige doute et croyance tout au long de l'apprentissage, le rôle du maître – comme l'avait bien vu Wittgenstein (1976) – consiste à régler leur articulation et la question de l'autorité peut être reposée dans une dialectique d'ouverture et de fermeture du questionnement. Sachant combien sont nombreux les obstacles à la problématisation, quelles sont

---

<sup>3</sup> Les chorèmes sont des outils formels, mis au point par le géographe Roger Brunet. Trois signes de base sont formés par le point, la ligne et la surface tandis que leur composition débouche sur le réseau. Ces quatre formes se trouvent modulées de multiples façons et expriment les grandes structures spatiales : le maillage, le quadrillage, la gravitation, le contact, le tropisme, la dynamique, la hiérarchie. Élaborer de nouvelles cartes exige ainsi de remonter aux chorèmes pour concevoir des combinaisons spatiales inédites.

les conditions qui permettraient à l'école de développer ce sens du problème que Bachelard appelait de ses vœux ? L'enjeu est d'importance s'il s'agit d'éviter les postures symétriques de l'intégrisme et du relativisme qui apparaissent comme deux maladies séniles de notre « post-modernité ». Comment ancrer l'idée d'un *èthos* de la problématisation qui permette aux jeunes de ne pas fuir les problèmes mais de les affronter au contraire ? Comment éduquer ce sens de l'épreuve qui n'est que le *verso* existentiel de la rationalité du problème ?

Le monde problématique est un mode sécularisé. On examinera quel statut peut désormais y recevoir l'idée éducative et particulièrement, le schème de la conversion qui, pour Durkheim (1990), sous tendait la conception de l'apprendre depuis l'école de la chrétienté. Ce schème n'a-t-il pas été altéré à travers ses sécularisations modernes et post-modernes ? Et pourtant, sans cette idée de conversion, comment conférer aux apprentissages une quelconque valeur formatrice ? Le schème alternatif de l'adaptation, tel que le promeut le pragmatisme, ne nous fait-il pas régresser à une conception purement utilitariste ou esthétisante de l'éducation, qui pour Durkheim caractérisait l'éducation antique ? Néanmoins si l'on distingue bien adaptation et ajustage à la société telle qu'elle est, si l'on se souvient que l'adaptation signifiait pour Dewey, la capacité à participer à l'auto-transformation de la société par elle-même, ce schème n'est-il pas, au contraire, porteur de nouvelles promesses éducatives ?

Les exigences culturelles de l'éducation sont au cœur des débats éducatifs d'aujourd'hui. Comment penser la relation entre le patrimoine culturel auquel l'école est sensée initier les élèves et cette « culture jeune » dont ils font souvent l'objet d'une revendication identitaire ? Face aux tentations élitistes, on ne peut avancer qu'en posant, à nouveaux frais, la question de savoir qu'est-ce qu'être cultivé aujourd'hui, dans un monde pluriel où les légitimités culturelles vacillent et deviennent de plus en plus bigarrées (Lahire, 2004). On examinera le sens heuristique de quelques métaphores (celle du registre, de la figure, de l'échelle) pour penser une pédagogie qui puisse articuler la culture en laquelle les jeunes se reconnaissent et la culture à transmettre, la culture « classique », que l'on crédite généralement d'une valeur émancipatrice (Snyders, 2002).

C'est d'ailleurs sur cette question de l'émancipation que l'on clôturera ce parcours en prenant appui sur la problématique kantienne du devenir majeur (Kant, 1965) et en déployant un certain nombre de ses prolongements contemporains chez Michel Foucault (1999), Axel Honneth (2006) ou Jacques Rancière (2005). Il faudra ensuite, dans un deuxième temps, reprendre la question d'un point de vue problématologique pour articuler l'ontologie critique de nous-mêmes, chère à Michel Foucault à l'éthique de la reconnaissance d'Axel Honneth. Le troisième terme, il faudra le chercher dans une rhétorique de l'émancipation telle qu'elle s'origine déjà dans l'opuscule kantien de *Qu'est-ce que les Lumières*, avec son *èthos*, son *logos* et son *pathos* et telle qu'elle se prolonge dans l'idée d'insolence, au sens que lui donne Michel Meyer (1995).

## Conclusion

L'épistémologie de la problématisation, telle qu'on peut la dégager de la lecture de Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer constitue le fil conducteur de cet ouvrage. Mais c'est l'œuvre de Dewey qui sera privilégiée. Nul mieux que Dewey n'a su, en effet, regarder en face la problématicité du monde qui advenait en cette modernité tardive de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et du début du XX<sup>ème</sup>. Dewey pensait que l'éducation était le laboratoire du philosophe, le lieu où les distinctions

philosophiques prennent corps et sont mises à l'épreuve. C'est pourquoi toute son œuvre est une tentative de réponse à ces deux tendances qui résumaient pour lui les « idées nouvelles » : 1) le déplacement d'intérêt de l'éternel et l'immuable vers le transitoire et le changeant, ce par quoi Baudelaire définissait « la modernité » ; 2) « l'affaiblissement progressif de l'autorité des institutions fixes, des rapports et des distinctions de classe » (Dewey, 2003, p.67). Dans la modernité - disait encore Dewey - « le changement perd son *pathos* et cesse d'être hanté par la mélancolie. Il ne suggère plus mélancolie et mort, mais promesse d'un devenir meilleur » (*Ibid*, p. 110). Le parti pris de cet ouvrage est de chercher les indices et les possibilités d'un « devenir meilleur » dans ce monde problématique trop souvent décrit négativement en termes de déconstruction ou de décadence.

**Michel Fabre**  
**CREN, Université de Nantes**

## **Bibliographie**

- Arendt H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Deleuze G. (1969). *Logique du sens*, Paris, Minuit.
- Dewey J. (2003), *Reconstruction en philosophie*, Publications de l'université de Pau. Farrago / Editions Leo Scherer.
- Dewey J. (1993), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF.
- Durkheim E. (1990), *L'Evolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- Fabre M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
- Foucault M. (1999), « Qu'est-ce que les Lumières ? » in *Dits et écrits IV*. Paris, Gallimard.
- Honneth A. (2006), *La société du mépris vers une nouvelle Théorie critique*, Paris La Découverte.
- Houssaye J. (1993), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Kant E. (1965), *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris Hatier.
- Lahire B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte.
- Meyer M - (1995), *De L'insolence. Essai sur la morale et le politique*, Grasset.
- Meyer M - (2000), *Questionnement et Historicité*, Paris, PUF.
- Meyer M. (1986), *De la problématologie*, Bruxelles, Mardaga.
- Rancière J. (2005), *La haine de la démocratie*, Paris, Editions la fabrique.
- Sévigné de, M. (2006), *Clélie, Histoire romaine*, Paris, Gallimard « Folio ».
- Snyders G.(2002),*De la culture, des chefs d'œuvre et des hommes*, Vigneux, Matrice.
- Wittgenstein L. (1976), *De la certitude*, Paris, Gallimard.