

# Le problème de la problématisation dans la structuration du cours de philosophie

Émile Rat

► **To cite this version:**

Émile Rat. Le problème de la problématisation dans la structuration du cours de philosophie . Education. 2017. dumas-01754864

**HAL Id: dumas-01754864**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01754864>**

Submitted on 30 Mar 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Année universitaire 2016-2017**

**Diplôme Universitaire**

*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

*Parcours : Philosophie*

# **Le problème de la problématisation**

**dans la structuration du cours de philosophie**

**Présenté par Emile Rat**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Marion Boulnois**

# Sommaire général

1. Partie théorique.....	1
1.1. Introduction.....	1
1.2. État de l'art.....	2
1.2.1. Les prescriptions des textes officiels et les prescriptions informelles.....	2
1.2.2. Une pratique avec une histoire.....	7
1.2.3. La problématisation questionnée.....	11
1.3. Formulation de la problématique.....	17
2. Méthode.....	19
2.1. Participants et matériel.....	19
2.2. Procédure.....	20
3. Résultats.....	22
3.1. Classement des prises de positions.....	22
3.2. Les références à la dissertation.....	25
4. Discussion.....	27
4.1. Re-contextualisation.....	27
4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	27
4.2.1. L'interprétation du classement des prises de positions.....	27
4.2.2. L'interprétation des références à la dissertation.....	30
4.3. Limites et perspectives.....	32
5. Conclusion.....	33
Bibliographie.....	34
Annexes.....	37



## **1. Partie théorique**

### **1.1. Introduction**

« Celui qui, tout le premier, s'est avisé qu'il faut commencer par douter n'a pas connu cet embarras. En fait, il a dû s'attaquer au problème comme à une gageure dont on ne peut savoir si elle conduit au triomphe ou à l'anéantissement » (Kierkegaard 1843, p. 155). Selon Johannes Climacus, personnage (et, dans d'autres cas, pseudonyme) kierkegaardien, l'assimilation du doute par le disciple se déroule sous le signe de l'embarras. Ce n'est pas la seule démarche qui pose des obstacles non seulement à son appropriation, mais aussi à sa définition. Il en va de même pour la pratique professorale de la problématisation du cours, qui a plus d'un trait en commun avec le doute.

La philosophie dans le secondaire en France est censée être un enseignement/apprentissage problématisé. C'est là sa marque de fabrique, qui le distingue de l'université ou de l'enseignement/apprentissage dans d'autres pays. Mais qu'est-ce que cela signifie, au juste, problématiser le cours ? Comment cette pratique prend-elle forme ?

On peut envisager des réponses complémentaires à partir de différentes perspectives. Il faut partir des textes officiels pour voir ce qu'ils prescrivent, sans ignorer le rôle d'autres instances exerçant leur poids dans ce sens. La problématisation s'enracine d'ailleurs dans une histoire, qu'il faut construire pour comprendre l'évolution qui a mené à la situation actuelle. On pourra par la suite envisager des définitions proprement philosophiques de la problématisation et essayer de cerner la spécificité française (s'il y en a une). Creuser dans les représentations des enseignants permettra enfin d'apporter une première réponse, qui est tout sauf définitive, au problème de cerner ce que c'est une problématisation et ainsi, indirectement, ce que c'est une problématisation des cours.

## 1.2. État de l'art

### 1.2.1. Les prescriptions des textes officiels et les prescriptions informelles

On peut partir d'une remarque à première vue plutôt surprenante : les textes officiels restent muets, ou du moins peu loquaces, quant à la problématisation des cours de philosophie. L'étonnement s'amenuise si l'on considère que d'un côté ces textes ne s'adressent pas exclusivement aux professeurs de philosophie et d'un autre côté ils évoquent sous un autre angle l'exigence de problématisation. Que l'on prenne l'incipit du programme officiel des séries générales : « L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture » (Gaudemar 2003<sup>1</sup>). L'impératif de la problématisation n'est pas ici ancré au cours du professeur, mais à l'apprentissage de l'élève. On peut bien sûr objecter que ces deux dimensions sont indissociables – et ce sera une des hypothèses de travail de cet écrit réflexif – mais on pourrait affirmer que la problématisation ne prend forme que dans l'appropriation de la part de l'élève des contenus transmis par le professeur, notamment par le biais de la dissertation et de l'explication de texte. L'enseignant, en renonçant à problématiser son cours, stimulerait ainsi la problématisation de la part de l'élève qui, confronté à une explication de texte ou à une dissertation, est placé dans une situation qui le pousse à assumer une démarche philosophique de problématisation. Le programme officiel semble en effet postuler deux temps : d'abord la réception de « contenus déterminés », puis « l'exercice du jugement ». Le professeur n'est qu'un médium et c'est l'élève qui philosophe.

On n'épousera pas cette perspective, qui semble présenter une lecture abusive, mais il faut bien admettre que le programme officiel, tel qu'il est énoncé, ne permet pas de l'évincer complètement. C'est une ambiguïté que même des articles scientifiques se référant au programme n'évident pas. On peut par exemple songer aux propos de Julien Lamy : « Il est clairement énoncé que la valeur et l'usage proprement philosophiques de la culture

1 Pour les programmes, le nom affiché n'est pas celui de l'auteur, mais du directeur général de l'enseignement scolaire responsable de la publication.

philosophique qui est transmise aux élèves dépendent d'une certaine disposition à (bien) poser les problèmes, consistant à mobiliser les références textuelles et les contenus de connaissance pour traiter un problème, dans le but de l'identifier, de le formuler et d'y apporter une réponse » (Lamy 2016, p. 89). L'énonciation est-elle si claire ? En ce qui concerne l'implication de l'élève dans la problématisation, peut-être, mais pour le rôle du professeur ?

Nonobstant cela, on peut dès lors remarquer que, si le point de départ est une définition des objectifs d'apprentissage de chaque élève, le programme officiel aboutit à une formulation *générale* des relations entre culture philosophique et problème, en esquissant ainsi une délimitation opératoire de la problématisation qui peut être mobilisée non seulement dans la définition de la posture de l'élève, mais aussi par rapport à l'enseignant, même si le programme officiel ne s'exprime pas explicitement sur ce point.

La suite du programme des séries générales pourrait lever l'ambiguïté : « Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. » (Gaudemar 2003). Qui est-ce qui pose les problèmes philosophiques au cours de l'année scolaire (certes, avec le concours fondamental des élèves), si ce n'est l'enseignant ? Cependant, la généralisation sur « chaque homme » émousse cette certitude. On pourrait même prétendre y voir une nouvelle allusion à l'élève comme seul acteur de la problématisation : combien de copies de dissertation et d'explication de texte commencent, malgré les admonitions des enseignants, sur des formule comme « depuis toujours l'homme » ou « depuis la nuit des temps chaque homme... » ? Néanmoins, au lieu de chercher des allusions qui n'ont pas lieu d'être dans un texte officiel, on peut se contenter d'admettre qu'encore une fois la problématisation du cours n'est pas affirmée de manière explicite. On peut donc laisser tomber l'hypothèse d'un élève détenant le monopole de la problématisation – du moins dans l'interprétation des textes officiels – pour dégager le constat suivant : *le programme revient à plusieurs reprises sur le travail de problématisation propre à l'élève mais laisse la pratique professorale dans l'ombre.*

La suite du programme semble confirmer cette perspective : « Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris » (Gaudemar 2003). On parle simplement de « thèmes », sans aucune référence à la problématisation. Certes, la définition du rôle des notions, des repères et des auteurs met très

clairement en relief l'importance de traiter des problèmes et des interrogations dans l'enseignement<sup>2</sup>. On peut cependant se demander dès maintenant si aborder un problème pendant un cours et problématiser un cours désignent deux pratiques identiques. On reviendra sur ce point, mais on peut s'en tenir, pour l'instant, à une confirmation de l'asymétrie dans les définitions du travail de problématisation de l'élève d'un côté, du professeur d'un autre côté.

Cette absence relative de délimitation du rôle de l'enseignant n'est pas casuelle, mais découle d'un principe : la liberté pédagogique. Le programme s'y attarde, sans jamais la nommer ainsi, à deux reprises : « Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves » (Gaudemar 2003). Puis, plus dans le détail : « Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation » (Gaudemar 2003). Le programme affirme la liberté du choix des méthodes d'enseignements et condamne implicitement l'idée qu'il y aurait un modèle unique : l'insistance répétée sur la pluralité des démarches est très significative à cet effet. C'est une affirmation qui n'étonne pas et dont la négation ne pourrait que provoquer une levée de boucliers, *a fortiori* dans le cadre d'une discipline comme la philosophie, qui élève souvent l'anti-dogmatisme à signe identitaire.

Une des implications tacites de la liberté pédagogique est une remise en question de l'impératif de problématiser les cours : imposer cette pratique constituerait une violation de la liberté pédagogique. Bref, problématiser ne semble pas être une contrainte : des autres démarches peuvent être défendues et mises en place.

On remarque cependant une tension. Le deuxième passage cité est suivi d'une précision importante : « Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les

2 On peut citer les passages les plus significatifs : « Les notions définissent les champs de *problèmes* abordés dans l'enseignement [...]. Les notions peuvent être *interrogées* à la faveur du commentaire d'une œuvre ; le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une *interrogation* sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration [...]. La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de *débats* ouverts et extensibles à volonté [...]. L'intelligence et le traitement des *problèmes* que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites [...]. Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les *problèmes* qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte) [...]. La maîtrise de ces distinctions permettra au candidat de mieux comprendre le sens et la portée d'un *problème* et de construire sa réflexion pour le traiter [...]. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les *problèmes* philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques » (Gaudemar 2003, italique de l'auteur).

développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer » (Gaudemar 2003). On réaffirme la pluralité de pratiques, mais en spécifiant que le professeur doit donner *l'exemple*, ce qui fait écho à la tradition de l'enseignement philosophique (le rapport mimétique entre le maître et le disciple) mais aussi au débat pédagogique contemporain (dans la théorie de l'enseignement explicite, le professeur doit fournir un modèle : c'est la phase de modelage). Quel exemple ? On songe surtout à l'explication de texte et à la dissertation : le professeur doit aménager des temps consacrés à ces exercices et doit montrer comment procéder. « Dans l'agencement de son cours » peut cependant indiquer une exemplarité plus vaste : le cours ne doit-il pas se présenter comme une dissertation, avec la problématisation dont elle est porteuse ? Le programme officiel ne répond pas à la question : cela introduirait une violation de la liberté pédagogique. Une tension se dessine cependant en filigrane. Qu'en est-il des autres textes officiels ?

Le programme des séries technologiques reprend largement celui des séries générales – inutile de revenir sur les points communs – mais spécifie : « La liberté pédagogique est d'autant plus nécessaire que la réussite des élèves peut être favorisée par des formes de travail qui ne s'en tiennent pas au seul cadre de la leçon » (Blanquer 2005). Une précision précieuse, qui d'un côté réaffirme – de manière explicite cette fois – le principe de la liberté pédagogique et d'un autre côté incite à sortir de la forme traditionnelle de l'enseignement philosophique, la leçon. On le voit bien : la tension entre un modèle hégémonique et des pratiques alternatives n'est pas centrée exclusivement sur la problématisation des cours, mais elle a un impact majeur sur cette dernière.

Quant aux notes de services concernant les modalités des épreuves au baccalauréat pour les séries technologiques (voir Debbash 2006) et générales (voir Blanquer 2012), elles mentionnent – comme l'on pouvait s'y attendre – l'aptitude des élèves à problématiser, sans mentionner la problématisation des cours. Il convient enfin de mentionner (même s'il ne s'agit pas d'un document publié sur le Bulletin officiel) les recommandations du groupe de philosophie de l'Inspection Générale concernant le travail dans les classes de philosophie. Ce texte aussi met l'accent sur la liberté pédagogique, en prônant la mise en place de pratiques diversifiées<sup>3</sup>. Néanmoins, on y cherchera inutilement des indications sur la problématisation

3 « La présente note préconise un certain nombre d'éléments d'organisation du travail dans les classes de philosophie. Elle fournit des recommandations qui appellent complément et ajustement de la part du professeur [...]. Favorisant le travail autonome des élèves, le professeur diversifie les exercices écrits et oraux, en cours et hors du cours » (IGEN 2016).



des cours : la seule référence à une « détermination de problèmes » (IGEN 2016) concerne non pas l'activité du professeur mais de l'élève.

Globalement, les textes officiels se montrent fort peu loquaces quant à la problématisation des cours, alors qu'ils insistent avec force sur la problématisation opérée par les élèves. L'activité du professeur reste dans une zone d'ombre garante de la liberté pédagogique. Même si certains éléments des programmes semblent suggérer une problématisation des cours, rien n'est affirmé de manière explicite et l'appel à la liberté pédagogique semble même interdire l'imposition d'une telle pratique.

Les prescriptions officielles sont cependant accompagnées et spécifiées par des prescriptions plus ou moins informelles diffusées au sein même de l'institution dans le cadre de réunions, formations, inspections, visites-conseils, tutorats, échanges entre collègues et ainsi de suite. Or, au niveau de ces prescriptions aucun doute ne semble planer sur la problématisation des cours : il est impératif de la pratiquer. Il ne faut pas en conclure qu'un appareil clandestin s'opposerait à la liberté pédagogique garantie par les textes officiels. Ces prescriptions ne sont nullement cachées : si elles sont souvent exprimées oralement sans laisser de traces, elles sont parfois accessibles à tous. Un exemple : la fiche de synthèse proposée par le site de philosophie de l'Académie de Lyon, concernant la mise en activité des élèves dans le cours de philosophie. Ne serait-ce que son intitulé – « La mise en activité des élèves dans le cours de philosophie » (Nesme *et al.* 2014) – affiche l'intention de compléter, sur un autre plan et dans un autre contexte, les recommandations de l'IGEN. La troisième partie de ce document a pour titre « La problématisation » et le premier point abordé est « L'importance de la problématisation ». On peut y lire : « Il ne s'agit pas de faire un cours simplement "informatif", constitué d'une suite de topos. Le cours doit être animé par un questionnement. L'ensemble du cours doit toujours être rattaché à la problématique initiale » (Nesme *et al.* 2014). L'impératif de problématisation est ici énoncé à claires lettres et on pourrait multiplier les références dans ce sens (voir par exemple IPR Créteil 2015). Qui plus est, l'enseignement de la philosophie dans le secondaire paraît souvent caractérisé, par contraste avec l'enseignement universitaire ou l'enseignement secondaire dans d'autres pays, comme un enseignement problématisé.

On aboutit ainsi à un constat tout au moins curieux, si ce n'est embrassant : l'enseignement philosophique dans le secondaire trouve dans la problématisation des cours une de ses marques de fabrique, alors que les textes officiels ne la mentionnent même pas (du

moins de manière explicite). Pour mieux comprendre cette centralité accordée officieusement à la problématisation des cours, on peut prendre en compte l'évolution historique de l'enseignement de la philosophie au lycée.

### **1.2.2. Une pratique avec une histoire**

« On relie volontiers l'enseignement de la philosophie à la Troisième République, et on oublie que l'histoire de l'enseignement peut avoir sa propre logique, son économie interne » (Poucet 1999, p. 12). Ces mots empruntés à Bruno Poucet illustrent très bien l'impératif d'historiciser la problématisation : peut-on identifier à quel moment elle émerge, comment et pourquoi ? Que l'on commence par le commencement.

Le premier programme de philosophie au lycée voit le jour entre 1808 et 1809 (l'enseignement de Logique, créé en 1808, se transforme en 1809 dans l'enseignement de Philosophie). Dans les années qui suivent plusieurs modifications sont introduites, en aboutissant à un ensemble qui structurera l'enseignement philosophique jusqu'à 1960, avec une subdivision en quatre rubriques : logique, métaphysique, morale et histoire de la philosophie (voir Verdeau 2016, p. 44).

Si les premières trois étiquettes peuvent être mises en lien avec les notions actuellement au programme (et la morale est toujours présente), l'histoire de la philosophie n'a aujourd'hui plus droit de cité dans l'enseignement au lycée. En outre, l'introduction de la philosophie au lycée ne donne pas lieu à des modalités d'enseignement adaptées (comme la problématisation des cours) : la leçon philosophique au lycée est calquée sur le modèle universitaire.

Cet état de choses ne semble par ailleurs pas répondre aux exigences d'une simple mesure transitoire, mais se fonde sur une volonté affichée d'assurer une continuité entre le lycée et l'université. Le décret de 1809 établit en effet que « on l'enseignera [la philosophie] conformément aux méthodes en usage dans l'ancienne Université de Paris » (cité par Verdeau 2016, p. 44). Bref, l'exigence de problématiser les cours, un des éléments de la différenciation actuelle entre le lycée et l'université, ne naît pas en même temps que les premiers programmes, qui vont au contraire dans le sens d'une homogénéité avec l'enseignement supérieur.

La Restauration et plus particulièrement l'année 1823, en faisant appel à la tradition, mettent particulièrement en lumière dans quelle mesure l'enseignement philosophique au XIX<sup>e</sup> siècle est éloigné de la problématisation actuelle des cours. L'enseignement, dicté, est structuré en questions-réponses. Si aujourd'hui le travail de problématisation du professeur est (ou devrait être) solidaire avec celui de l'élève, le stimuler, sous la Restauration son absence est tout aussi solidaire. La pratique professorale des *quaestiones* (issue de la scolastique) se reflète en effet dans les dissertations des élèves sur des sujets tels que « Démontrer l'existence d'un Dieu unique. Résoudre les objections » ou « Le suicide et le duel sont interdits. Résoudre les objections » (exemples repris à Verdeau 2016, p. 45). Côté élève ou côté enseignant, la philosophie semble subordonnée à un effort de légitimation du *status quo*, ce qui semble exclure toute ouverture à une intégration du problème au sein même de la pratique du professeur (et de l'élève).

En 1832, sous l'influence hégémonique de Victor Cousin, un changement s'opère. C'est du moins la thèse de Verdeau : « Par rapport à une orientation dogmatique précédente, la position cousinienne va dans le sens de l'accès de la philosophie à tous, de la formation du jugement, bien qu'on aille très loin dans le fonctionnariat d'un ordre politique et moral » (2016, p. 45). Et encore : « Les objets à élucider deviennent les éléments du programme, au point de lui donner une tonalité critique » (2016, p. 45). Cette 'ouverture' cousinienne, que Verdeau valorise tout en montrant ses limites, semble contestée par Poucet, qui soutient l'existence d'un « paradigme aristocratique » jusqu'aux années 1860 : « La leçon est récitée, car il y a un dogme à apprendre et comprendre (2016, p. 20 ; Poucet 1999, p. 26).

Supprimé entre 1852 et 1863, l'enseignement de la philosophie au lycée ne subit une transformation radicale, d'après Poucet, que dans les années 1860-1880, avec l'émergence d'un nouveau paradigme, qu'il appelle méritocratique : « D'un enseignement dogmatique, on passe à un enseignement libéral » (2016, p. 21). Il y a une première reconnaissance des spécificités du lycée et des nouvelles pratiques sont mises en place (ou sont censées être mises en place) : le professeur questionne les élèves et essaie de les pousser au questionnement, en les associant à sa réflexion. Les premiers tâtonnements d'un cours problématisé ? Peut-être, mais l'accent est mis sur la capacité du professeur à élaborer une pensée autonome et originale (Poucet 1999, pp. 77-80, 149-150)<sup>4</sup>.

4 En même temps, on observe une évolution dans le travail des élèves : la dissertation, de simple récitation du cours, devient une réflexion personnelle (Poucet 2016, p. 27). On retrouve ainsi une solidarité entre les attentes envers les professeurs et les attentes envers les élèves.

Une nouveauté qui rencontre des résistances : « On ne devrait plus voir un professeur se contenter de lire un manuel ou dicter un résumé de la leçon – une circulaire de 1922 est venue rappeler l’interdiction des leçons dictées... ce qui signifie qu’elles étaient encore pratiquées » (Poucet 2016, p. 27). Par contraste, on peut lire dans un rapport d’inspection de 1874 l’éloge d’un bon professeur : « Aux mérites d’une instruction solide [...] il joint celui d’une méthode trop peu pratiquée dans nos classes : il fait pour ainsi dire son cours avec ses élèves, il les interroge, les conduit par la main, leur fait trouver la solution des questions » (cité par Poucet 1999, p. 104). Ce rapport d’inspection est particulièrement significatif parce que l’insistance sur le questionnement et la participation des élèves semble proche des prescriptions actuelles. Il faut cependant éviter de considérer cette attention portée au questionnement comme étant largement répandue (ce qui affleure clairement dans le rapport même) et, l’on pourrait ajouter, l’enthousiasme de l’inspecteur ne semble pas découler d’une simple reconnaissance de l’efficacité pédagogique, mais aussi et surtout d’une réminiscence socratique (le rapport mentionne explicitement la maïeutique). Bref, l’émergence d’un questionnement pendant le cours semble dessiner une tendance à la problématisation, qui n’est pas encore affirmée de manière claire comme pratique à prescrire.

Reste par ailleurs à déterminer dans quelle mesure la démultiplication de questions en dehors du schéma figé des *quaestiones* constitue une forme de problématisation et de quelle manière elle est porteuse d’une capacité structurante par rapport au cours. Un autre rapport d’inspection, de 1920, offre le portrait d’un professeur qui met en place une pratique très proche de celle de son collègue de 1874 : « Fait ses cours selon la méthode interrogative. Les résultats obtenus étant consignés dans une courte dictée. Méthode difficile qui exige beaucoup de dextérité et de sûreté de la part du professeur, beaucoup de confiance et de docilité du côté des élèves » (cité par Poucet 1999, p. 227). On parle explicitement d’une « méthode », qui reste cependant tellement exceptionnelle que l’inspecteur doit en fournir une description, en émettant des réserves quant à sa généralisation.

Cette démarche, en 1925, ne s’est effectivement pas imposée : « La pratique habituelle semble ainsi être celle-ci : interrogé au début de la leçon, l’élève prend ensuite des notes pendant l’exposé oral du professeur, exposé qui n’est pas un cours dicté » (Poucet 1999, p. 259). L’année 1925 constitue par ailleurs une date clé : un nouveau programme centré sur des notions voit le jour (Verdeau 2016, p. 49) et les *Instructions sur l’enseignement de la*

*philosophie* d'Anatole de Monzie affirment la liberté d'opinion et la liberté pédagogique du professeur (mais la dictée reste interdite).

Avant 1925, le modèle méritocratique oscille entre deux pratiques pédagogiques : le cours magistral – avec une continuité plus ou moins forte avec la démarche dogmatique propre au paradigme aristocratique, selon la capacité du professeur à articuler sa réflexion de manière autonome – et la méthode « maïeutique ». Si la première avait toujours été hégémonique, à partir de 1925 elle est préférée de manière explicite à la méthode interrogative, qui est peu adaptée à la taille des groupes et implique une progression lente (Poucet 1999, p. 249). Il faut remarquer que, si cette dernière semble plus directement liée à la problématisation, la leçon *ex cathedra* ne l'exclut pas.

L'après-guerre voit l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques : recension d'ouvrages, rédaction de plans (de dissertation), exposés, analyses,... (Poucet 1999, pp. 324-325). La méthode socratique resurgit ponctuellement. Mais c'est surtout l'explication de texte qui semble connaître un essor inédit : « On passe de la leçon parlée, au cours commenté à partir de textes » (Poucet 2016, p. 30). À nouveau, la pratique professorale est solidaire avec le travail des élèves : en 1966 on introduit comme épreuve le commentaire de texte philosophique. Ce panorama changeant entraîne, à côté des tentatives d'innovation, des résistances. Le modèle démocratique qui, d'après Poucet, s'affirme à partir des années '40, semble traversé par cette tension. La discussion qui a conduit à l'élaboration des textes officiels actuels (et qui ne s'est pas arrêtée avec leur publication) s'inscrit dans ce cadre.

La problématisation ne semble par contre pas jouer un rôle majeur dans ce processus de transformation. Certes, l'un des éléments de contestation portait sur la définition de « couples de notions qui pouvaient remettre en cause la liberté de problématiser du professeur » (Verdeau 2016, p. 53). On peut cependant se demander si ce qui est remis en cause est la problématisation du cours ou le choix des problèmes philosophiques abordés

Globalement, cet excursus historique soulève plus de questions qu'il n'en résout, ce qui n'est point regrettable. Une tendance à la problématisation semble émerger graduellement, sans cependant constituer un enjeu majeur de l'évolution de l'enseignement philosophique au lycée. Cette absence relative d'intérêt pointe du doigt, par contraste, une attention explicite relativement récente : une pratique qui s'est enracinée en n'étant pas (ou peu) questionnée commence à acquérir (très timidement) une visibilité. Cette 'révélation' n'est encore que très partielle et doit être interrogée.

### 1.2.3. La problématisation questionnée

On peut partir de deux articles pour mettre en lumière cette attention, encore très hésitante et indirecte, consacrée à la problématisation des cours. Le premier a pour titre « Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser ? » et a été publié par Michel Tozzi en 2007. Le second, « Problématiser en classe de Terminale ? Remarques & proposition », est paru en décembre 2016 et porte la signature de Guillaume Lequien. Cette dernière parution montre comme la réflexion sur la problématisation est plus qu'actuelle. Les deux textes opèrent une classification de l'organisation du cours en lien avec la problématisation, mais – et c'est extrêmement significatif – en prenant comme point de référence l'élève (et pas le professeur), de deux manières différentes.

Tozzi se pose la question des modalités d'enseignement/apprentissage de la problématisation, en identifiant quatre modèles. Le premier est centré sur l'histoire de la philosophie : « Définir ce qu'est problématiser consiste alors à analyser la façon dont un ou plusieurs philosophes s'y sont pris personnellement pour problématiser » (Tozzi 2007). Le deuxième consiste à « développer devant les élèves la conception et la pratique de la problématisation élaborée pour soi-même » (Tozzi 2007). Le troisième modèle vise à enseigner la problématisation en effectuant des exercices, à travers une formalisation scolaire des attentes : le cours expose des problèmes philosophiques qui facilitent l'identification du problème (dans un texte ou dans un sujet de dissertation) de la part des élèves. Le quatrième modèle enfin, prôné par Tozzi, consiste à confronter l'élève à des activités différenciées (la discussion orale et des pratiques de l'écrit alternatives par rapport à l'exercice habituel de la dissertation et de l'explication de texte).

Que l'on mette maintenant en perspective l'article. Que retenir de cette modélisation ? De ces quatre typologies, seule la deuxième prescrit de manière explicite une problématisation du cours : dans la première la leçon enchâsse les problèmes philosophiques, tout comme dans la troisième (où cependant on reconnaît un rôle décisif aux exercices). Le quatrième modèle, enfin, *peut* comporter une problématisation du cours (tout dépend du rôle conféré aux activités dans sa structuration). On voit ainsi émerger deux manières d'envisager le lien entre cours et problème : un cours-récipient, qui se limite à véhiculer les problèmes, et un cours problématisant et problématisé.

Un constat semblable émerge de l'analyse de la classification de Lequien. Ce dernier pose de manière très générale la question d'une définition de la problématisation, en creusant les représentations qui s'en font les professeurs. Lequien distingue trois tendances issues de la tradition et un quatrième courant innovant (Lequien 2016). Il y a d'abord un modèle classique, de matrice platonicienne : le dialogue de l'âme avec elle-même. L'élève parvient tout seul, par une réflexivité interne à la pensée, à la formulation des problèmes. La deuxième tendance vise un transfert mimétique : l'enseignant disserte en classe et cette problématisation constitue un exemple pour l'élève, qui n'a qu'à imiter le professeur. Dans le troisième modèle, le cours se présente comme une transmission de doctrines, dont l'affrontement permet – dans un deuxième temps – l'émergence de problèmes philosophiques. Enfin, dans la quatrième tendance la problématisation découle d'une confrontation des élèves entre eux, à partir d'un support proposé par l'enseignant, qui joue plutôt le rôle de coordonnateur.

Il y a des zones de superposition plus ou moins nettes entre les taxonomies de Tozzi et de Lequien : le deuxième modèle esquissé par ce dernier correspond plus ou moins au deuxième de Tozzi ; la première et la troisième typologie de Tozzi fusionnent dans le troisième modèle d'Alquien, qui postule par contre l'existence d'une forme dialogique non décrite par Tozzi ; la quatrième typologie, enfin, présente des caractères semblables dans les deux classifications. Comme chez Tozzi on peut dégager de l'analyse de Lequien deux grandes approches : le cours-récipient et le cours problématisant et problématisé. Cette double macrotypologie montre bien que la problématisation des cours ne détient pas le monopole dans la structuration et que les prescriptions officielles n'existent pas pas seulement pour guider les professeurs entrant dans le métier, mais visent peut-être aussi à normaliser des pratiques plus ou moins 'déviantes'.

Quoiqu'il en soit, il est intéressant de se demander dans quelle mesure la définition de la problématisation a une dimension davantage individuelle ou collective. Dans un ouvrage collectif intitulé *Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui*, c'est l'individualité de la réflexion est mise en relief : « Au niveau méthodologique, il semble utile de clarifier pour *soi-même*, et d'un point de vue *philosophique* les questions suivantes : qu'est-ce qu'un *problème* philosophique ? Qu'est-ce que *problématiser* en philosophie ? Qu'est-ce qu'une *problématique* ? » (Tozzi *et al.* 1992, p. 48).

On retrouve la posture du professeur-philosophe (qui n'est pas un simple passeur de philosophie), qui s'enracine (on l'a vu) dans l'histoire de l'enseignement philosophique en

France. Néanmoins, par-delà cette clarification à soi-même, ne pourrait-on pas envisager une réflexion commune autour de ces questions ? N'y a-t-il pas des points de référence dans le débat philosophique actuel ?

En effet, chacune peut (et, dans une certaine mesure, il est intéressant et important de le faire) puiser dans la pensée de tel ou tel philosophe des éléments utiles à une autoélucidation de la constellation problème-problématiser-problématique. C'est par exemple l'approche de Lamy, qui dans son article fait appel à Aristote, Bachelard, Fink (Lamy 2006, p. 90-91). Cependant, il serait bien dommage de ne pas regarder du côté d'auteurs contemporains qui posent le problème au centre de leur réflexion et prétendent même avoir trouvé dans le problème le nouveau fondement d'une démarche d'unification de tous les domaines de la culture (Meyer 2010, p. 4). Michel Meyer a lancé la *problématologie*, une nouvelle approche qui vise à remettre en question la domination du « propositionnalisme », où les réponses suppriment les questions, en laissant des jugements qui se soutiennent d'eux-mêmes pour devenir des unités de base du discours. Le débat entre thèses contradictoires se limite à juxtaposer des propositions différentes, la philosophie se consomme dans une guerre de positions sans toucher le problème. Contre le propositionnalisme, la problématologie prétend remonter au questionnement (Meyer 2010, pp. 4-10).

C'est une perspective fort intéressante, que l'on travaillera cependant de manière indirecte, par le biais de l'ouvrage d'un autre auteur, *Philosophie et pédagogie du problème* de Michel Fabre. Pourquoi ? Pour deux raisons. D'un côté, Fabre est davantage attentif à la dimension pédagogique ; d'un autre côté, il relativise les prétentions novatrices de Meyer pour essayer d'identifier des problématologies *ante litteram* chez Dewey, Bachelard et Deleuze. Fabre, en prenant appui sur l'étymologie, propose une définition générale du problème qu'il faudra mettre à l'épreuve de chaque philosophie : « Le problème est donc ce qui anime le projet (l'énigme), mais aussi ce qui le tient en échec (l'obstacle) ou encore ce qui le met en concurrence avec d'autres projets (la controverse, la compétition) » (Fabre 2009, p. 9). On voit ainsi se dessiner une triple relation possible au projet (et on a probablement là une première référence, non déclarée, à Dewey).

Ce texte mériterait un examen plus attentif, mais on se limitera à aborder l'impératif pédagogique suivant, construit à partir de la pensée de Meyer : « On comprend alors la double contrainte qui affecte l'enseignement puisqu'il lui revient de revitaliser le savoir en ré-effectuant le questionnement qui lui a donné naissance et en même temps de refouler ce



questionnement initial pour que la réponse devienne la base d'un nouveau problème » (Fabre 2009, p. 261). L'apport fondamental de la problématologie consiste à mettre le problème au centre de l'enseignement : les thèses qui en découlent ne prennent leur sens qu'à l'égard de ce problème, quoiqu'elles permettent un dépassement vers un nouveau problème. Dans cette perspective, la simple existence de positions contradictoires ne signifie, en soi, rien : il faut toujours replacer ce conflit dans sa matrice (le problème). Il y a une distinction entre deux compétences bien distinctes : savoir questionner et savoir répondre. Réduire la première à un simple présupposé de la seconde, c'est effacer le problème, en substituant au mouvement de la pensée un ensemble doctrinaire plus ou moins stagnant. Que l'on songe à la problématisation du cours de philosophie : si cette dernière ne sert qu'à *introduire* le cours, pour être oubliée par la suite, elle ne garde du problème que le nom.

Un des mérites de Fabre consiste aussi à montrer l'utilité de cette réflexion dans le contexte pédagogique contemporain. Jusqu'aux années '80 c'était l'absence de problèmes qui était valorisée dans l'enseignement (surtout scientifique) : on n'offre à l'élève que des savoirs qui sont des réponses (bref, du bon positivisme dogmatique). Puis le tournant, avec « L'avènement d'un nouveau paradigme épistémologique et didactique issu du *Problem based learning* anglosaxon » (Fabre 2009, p. 11)<sup>5</sup>. La problématisation, au cœur du cours de philosophie au lycée en France, s'élargit à tous les champs disciplinaires et à tous les niveaux d'abord dans les pays anglophones, puis dans le reste du monde (y compris la France).

Cette tendance peut avoir une influence sur la structuration du cours de philosophie, tout comme une réflexion du professeur à partir du cadre théorique de la problématologie, mais ces deux éléments restent fondamentalement étrangers à la problématisation du cours telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui dans les lycées. Pour bien cerner comment un cours problématisant et problématisé est actuellement en France<sup>6</sup>, il faut un (bref) détour par l'enseignement philosophique tel qu'il est pratiqué ailleurs.

Un détour d'autant plus nécessaire que l'on a pu regretter un mépris et une ignorance, en France, de la philosophie telle qu'on l'enseigne ailleurs (Cospérec 2016, p. 115), voire une mythologie de « l'exception française » selon laquelle la philosophie au lycée serait une unicité française (Poirier 2011, p. 34). Une comparaison globale est évidemment

5 Quels sont les effets de ce tournant ? « Les programmes et instructions diverses incitent désormais les enseignants à construire leurs cours autour de problèmes, à mettre en place des situations d'apprentissage permettant aux élèves de résoudre les problèmes, voire de les poser et de les construire » (Fabre 2009, p. 11).

6 Ou du moins comment ce cours est censé être chez la plupart des professeurs : on a vu que la situation n'est pas homogène.

inimaginable, vu le nombre de pays où la philosophie est enseignée (n'en déplaie les adeptes de la mythologie dénoncée par Poirier) : selon un rapport de l'UNESCO, « l'enseignement secondaire de la philosophie est dispensé dans 73 pays sur les 126 présents dans l'enquête » (Goucha 2007, p. 204)<sup>7</sup>. On se limitera donc à l'Italie, le pays dont la tradition d'enseignement philosophique a probablement suscité le plus d'attention en France, avec la publication de plusieurs textes, en particulier *Enseigner la philosophie. L'exemple italien* de Jean-Louis Poirier<sup>8</sup>. On opérera une succincte mise en perspective de ce texte, en s'appuyant, entre autres, sur d'autres publications.

La différence fondamentale entre l'Italie et la France semble découler du centre de gravité des programmes : une histoire de la philosophie contre un ensemble de notions. Mais ne risque-t-on pas, dans le système italien, d'aboutir à une exposition dogmatique de théories et de doctrines, dépourvue d'une problématisation ? La démarche italienne est justifiée par l'objectif de suivre le développement historique de la pensée philosophique. L'histoire de la philosophie serait la meilleure vitrine des problèmes philosophiques : des différentes investigations sur l'archè au débat épistémologique contemporain – pour ne suivre qu'une piste – le déploiement de la philosophie se construit comme un espace de questionnements et de tensions, où s'enchevêtrent les contrastes et les développements. L'opposition entre la France et l'Italie est peut-être moins forte que ce que l'on croit souvent.

C'est aussi la position de Poirier qui – tout en retraçant la divergence à partir de l'influence de deux traditions différentes, Kant en France (philosopher, c'est exercer le jugement) et Hegel en Italie (philosopher, c'est penser la philosophie) – montre que le conflit est largement artificiel (Poirier 2011, pp. 153-159 et, sur la convergence entre la « réflexion critique » italienne et l'« exercice réfléchi du jugement » français, p. 173). Et, quoique l'essai s'ouvre prudemment sur le refus de juger des pratiques et/ou de les importer (à cause du risque de déformation et de corruption lié à la coupure de leur contexte culturel et institutionnel d'origine), le regard posé par Poirier sur l'Italie ne semble avoir aucune prétention d'être impartial<sup>9</sup> : « Il ne fait aucun doute, et l'évolution récente de l'enseignement

7 Les pages 204-205 de ce rapport sont particulièrement intéressantes car elles présentent un tableau récapitulatif de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire dans le monde avec, entre autres, une distinction entre les filières littéraire, scientifique, économique, technique et professionnelle.

8 Ce texte est particulièrement significatif par rapport à l'intérêt porté par la France envers l'Italie, car il est issu d'un rapport d'inspection de 2009 du même auteur (alors doyen de l'Inspection Générale de philosophie). On voit que cet intérêt a donc pris une dimension institutionnelle.

9 Poirier est par ailleurs très critique par rapport à certains aspects de la problématisation dans le modèle français : « On ne s'interdit pas les généralités ou les anachronismes notionnels » (Poirier 2011, p. 166). Et

de la philosophie en Italie en est la preuve éclatante, que l'étude « historique » des œuvres et leur lecture conduit à examiner et éclairer des problèmes, si bien que l'étudiant, loin d'être en position d'érudit indifférent, est bien en position de philosopher, c'est-à-dire de s'approprier la pensée qu'il étudie » (Poirier 2011, p. 160)<sup>10</sup>. Bref, l'histoire ne constitue pas une négation de la problématisation, mais une voie *alternative* de l'envisager. Or, qu'est-ce qui caractérise comparativement le modèle français ?

On peut commencer à envisager une réponse à partir des pratiques pédagogiques. Poirier oppose de manière très dure la stagnation française à l'expérimentation italienne, qui a connu une forte expansion dans les années '70 en permettant un renouveau autour de l'interdisciplinarité, la centralité conférée à l'histoire des sciences, des nouvelles modalités d'évaluation (Poirier 2011, pp. 134-149)<sup>11</sup>. De même, Gérard Malkassian insiste sur la grande variété d'exercices : des questions orales sur le cours, des essais argumentés sur une difficulté d'une doctrine ou d'un auteur, des tests de compréhension de lecture, des paraphrases, des dispute argumentées entre les élèves (Malkassian 2006, pp. 131-143).

En France, deux exercices sont au centre de l'enseignement/apprentissage : la dissertation et l'explication de texte. La première en particulier. Pour reprendre les mots d'un auteur très critique à cet égard : « en France, les gardiens de l'institution philosophique en font [de la dissertation] la démarche paradigmatique de l'apprentissage du philosophe (la dissertation comme « patrimoine incontournable de l'enseignement philosophique », disait-on dans le programme de 2000) » (Tozzi 2007). Cette importance conférée à la dissertation permet-elle de mieux comprendre la problématisation du cours ?

ne doit-on lire dans le passage suivant – qui porte sur le fondement de l'enseignement philosophique français – une pointe de ironie ? « L'objectif plus ou moins avoué est d'imiter les philosophes, non de connaître leurs œuvres, et de faire des élèves de petits philosophes plutôt que de les rendre bons en philosophie » (Poirier 2011, p. 175).

10 Une petite correction : on parle bien d'élèves et pas d'étudiants.

11 Dans la conclusion, le constat est très amer : « En France nous avons un enseignement de la philosophie qui, depuis un peu moins de deux siècles, ressasse des certitudes dont la contestation vaut comme un crime. En Italie, depuis plus de deux millénaires, ce sont d'autres certitudes qui sont recueillies et rappelées, mais justement, depuis bientôt vingt ans, l'enseignement de la philosophie italien donne l'exemple d'un enseignement qui sait réfléchir sur ses propres certitudes (Poirier 2011, p. 176).

### 1.3. Formulation de la problématique

Que l'on recompose les pièces du puzzle. Les programmes laissent transparaître une définition minimale de problématisation comme « position des problèmes » et « essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles » (Gaudemar 2003). Les textes officiels restent plutôt laconiques quant à la pratique professorale à cause de la liberté pédagogique, mais le programme des séries technique affirme de manière claire que le dans le cours le professeur doit *donner l'exemple* en ce qui concerne l'explication de texte et la dissertation (Gaudemar 2003). Les deux exercices ne semblent cependant pas avoir la même importance dans la problématisation du cours, car la dissertation occupe une place privilégiée, d'où la critique de Tozzi, que l'on peut approuver ou non, mais force est de constater la centralité de la dissertation au sein de la philosophie au lycée en France. Ce déséquilibre se reflète aussi dans les épreuves du baccalauréat, où l'élève a, pour les sujets, le choix entre une explication de texte et deux dissertations. Historiquement, la dissertation a toujours occupé le centre de la scène : l'introduction de l'explication de texte dans les épreuves du baccalauréat est relativement tardive (elle date de l'après-guerre). De manière plus ou moins forte et explicite, *la dissertation semble avoir fourni un modèle pour penser la structure du cours*.

L'évolution de la dissertation pourrait avoir eu un poids déterminant dans l'affirmation de la problématisation. L'émergence progressive et peu apparente de cette dernière se situerait surtout dans le cadre d'une transformation (non linéaire) de la dissertation de dogmatique à critique. Les enjeux propres à une problématisation du cours n'auraient presque pas été explorés précisément dans la mesure où le leçon entretient une relation de voisinage, voire de dérivation, avec la dissertation : on problématise un cours comme on problématise une dissertation. Dans cette perspective, une définition de la problématisation devient superflue : il suffit de se référer à la méthodologie de la dissertation (encore, faudrait-il qu'il y ait un consensus à ce sujet). Mais si le cours reprend, de manière plus ou moins forte, une organisation 'dissertante' de la pensée, il n'est pas une dissertation. Le cours est *comme* une dissertation, mais il n'en est pas une.

Il ne faut pas non plus négliger la présence de pratiques dissidentes, qui ont entretenu des rapports variables avec l'institution (entre le soutien et l'affrontement). Ainsi, la méthode maïeutique semble se prêter moins que le cours *ex cathedra* au modèle de la dissertation. Plus

récemment, les Nouvelles Pratiques Philosophiques semblent proclamer un divorce (au lycée et en dehors du lycée) entre dissertation et problématisation.

Si l'on considère l'écart souvent inaperçu et non questionné entre cours et dissertation d'un côté et l'existence de modèles alternatifs d'un autre côté, *il devient extrêmement difficile de définir de manière globale en quoi consiste une problématisation des cours*. La pensée de tel ou tel philosophe, la comparaison avec d'autres pays, le débat pédagogique contemporain ou la problématologie peuvent apporter des éléments précieux pour affiner des propositions intéressantes et partageables. Cependant, avant d'envisager un changement, il faut se faire un cadre plus précis de la situation telle qu'elle est actuellement. On peut donc se demander *quelles sont les représentations de la problématisation propres aux professeurs de philosophie au lycée en France*. Est-ce le problème dégagé ou construit selon le modèle de la dissertation ? Est-ce le fait d'incorporer un questionnement dans son cheminement de pensée ? Est-ce le traitement de problèmes philosophiques ?

On peut émettre l'hypothèse de travail suivante : le paradigme de la dissertation exerce à présent une influence hégémonique.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants et matériel

L'étude porte sur les données fournies par cinquante-six professeurs de philosophie, sans autres restrictions (on a décidé de ne pas prendre en compte des éventuelles oscillations dues à l'enseignement dans des séries différentes ou dans le lycée public/privé, d'autant plus que le nombre de participants est limité).

Le support utilisé est un questionnaire conçu par Guillaume Lequien (Lequien 2015) et les réponses données par des professeurs de philosophie, dont l'accès est libre (<https://goo.gl/2OwsAf>). Les données retenues pour cette étude ne constituent qu'une partie des ressources mises à disposition par le questionnaire. Ce dernier est en effet ouvert à tous les professeurs du secondaire qui souhaitent y répondre, toutes disciplines confondues. De plus, le questionnaire propose neuf questions et on a centré l'analyse exclusivement sur la deuxième : « Que signifie, pour vous, « problématiser » ? Qu'appellez-vous « problématique » ? ».

Il est important de mettre en lumière la réserve suivante concernant l'emploi de ce support : le questionnaire ne paraît pas répondre de manière complètement satisfaisante aux besoins de l'enquête. La question posée porte en effet sur une définition générale de la problématisation et pas sur la problématisation des cours.

L'analyse des réponses à ce questionnaire demeure cependant intéressante pour plusieurs raisons :

- a) Elle permet de défricher le terrain pour mettre en place, dans un deuxième temps, un questionnaire portant sur la problématisation du cours. Ainsi, non seulement on pourra construire de manière plus satisfaisante ce dernier, mais on pourra aussi comparer les résultats des deux questionnaires pour établir s'il y a un écart plus ou moins important ;
- b) La problématisation du cours dépend d'une définition générale de la problématisation. Toute structuration centrée sur la problématisation, qu'elle suive le modèle de la dissertation ou pas, ne peut pas éviter cette étape, tout comme l'enseignement/apprentissage de la problématisation même ne peut pas se passer (ou ne devrait pas se passer) d'une élucidation de cette pratique ;

c) La formulation des questions ne pas pu être orientée vers l'obtention d'un résultat déterminé, parce qu'elles ont été conçues dans un autre contexte de recherche. Ce qui n'efface évidemment pas, dans une perspective herméneutique, le fait que l'interprétation de leurs réponses puisse être orientée (et le soit inévitablement) ;

d) Les données collectées sont extrêmement riches et ont été peu exploitées par l'auteur du questionnaire, qui s'est limité à opéré, pour le dire avec ses mots, « un début de synthèse » (Lequien 2015). Par ailleurs, le public ciblé par l'enquête n'est pas le même, d'un côté parce que Lequien s'est appuyé sur les données fournies par les professeurs de toutes les disciplines et d'un autre côté parce que entre-temps de nouvelles interventions de professeurs de philosophie ont été enregistrées.

## **2.2. Procédure**

Le déroulement étape par étape :

- 1.** Sélection de données ;
- 2.** Prévion des positions attendues lors de la lecture des données ;
- 3a.** Lecture des données et modélisation progressive des prise de positions, ce qui a abouti à la taxonomie suivante :
  - A.** Problématiser= montrer ou construire un contraste de thèses, de positions, de réponses à une question...  
Le problème comme conflit de propositions.
  - B.** Problématiser= faire émerger un obstacle, une difficulté, une tension de la pensée.  
Le problème comme obstacle.
  - C.** Problématiser= poser des questions.  
Le problème comme questionnement.
  - D.** Problématiser= montrer qu'il n'y a aucune réponse définitive, arrêtée.  
Le problème comme aporie.
  - E.** Problématiser=montrer les enjeux d'une question en l'analysant.  
Le problème comme point d'ancrage de l'intérêt philosophique.
  - F.** Problématiser= construire une démarche pour la dissertation.  
Le problème comme squelette de la dissertation.
  - G.** Problématiser= s'individuer.  
Le problème comme agent de transformation.
  - H.** Position non identifiable (imprécise ou trop vague).

## **I. Pas de réponse.**

Lors de cette étape, on a écarté des prises de positions attendues mais qui n'étaient pas présentes dans les réponses, comme problématiser=aborder ou traiter un problème philosophique tel qu'il s'est constitué historiquement (le problème comme production historique déterminée). Certaines formulations floues ou redondantes de la problématisation (du type : problématiser, c'est poser un problème) ont conflué dans le point H. Expliciter non seulement la définition de la problématisation mais aussi celle du problème permet de mieux spécifier les différentes positions et ainsi mieux reconnaître les élaborations qui restaient vagues (et étaient donc classées dans H.).

**3b.** Définition de deux niveaux différents pour chaque prise de position (hormis pour H. et I.) : le niveau 1 (par exemple A1) correspond à une présence forte dans la définition en question, le niveau 2 (par exemple B2) traduit une présence faible. Cette distinction permet de rendre compte de la coexistence possible de plusieurs positions au sein d'une même réponse. Dans ces cas, il a été généralement assez aisé d'identifier une hiérarchisation. Dans certains cas limite, on a cependant admis la coexistence de deux présences fortes ou l'existence d'une simple présence faible ;

**3c.** Création d'un tableau (en annexe) où chaque réponse est classée selon les critères décrits dans 3b et 3c ;

**4.** Élaboration de la première partie des résultats :

- a) Le tableau 1 concernant le classement des prises de positions ;
- b) La figure 1 : diagramme I des prises de positions ;
- c) La figure 2 : diagramme II des prises de positions ;

**5.** Identification des réponses au questionnaire où l'on mentionnait explicitement la dissertation.

**6.** Distinction entre une mention exclusive (la problématisation est rattachée exclusivement à la dissertation) et une mention inclusive (la problématisation est mise en lien avec la dissertation mais aussi d'autres pratiques).

**7.** Élaboration de la seconde partie des résultats :

- a) La figure 3 : diagramme I des références à la dissertation ;
- b) La figure 4 : diagramme II des références à la dissertation.

**8.** Discussion des résultats et conclusion.



### 3. Résultats

#### 3.1. Classement des prises de positions

Tableau 1 : classement des prises de position

Les chiffres correspondent aux réponses (voire les annexes) et les combinaisons lettre-chiffre se réfèrent au classement décrit dans la méthode. Ainsi, dans la première réponse (numéro 1) la croix indique A1, c'est-à-dire la présence forte d'une définition de la problématisation comme construction d'un contraste entre propositions. La dernière ligne, enfin, indique combien de fois le niveau de la prise de position analysée apparaît.

N	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H	I
1	X															
2	X					X										
3		X	X													
4	X															
5			X													
6		X	X													
7	X															
8		X	X													
9	X				X											
10	X															
11	X															
12							X									
13			X													
14		X			X											
15					X											
16			X													
17	X															
18			X													
19									X							
20									X							
21			X							X						
22	X		X													
23																X

24				X							X					
25			X													
26				X					X							
27															X	
28				X												
29			X													
30	X															
31				X												
32													X			
33															X	
34			X							X						
35			X													
36				X												
37	X															
38			X													
39									X							
40		X	X													
41			X													
42			X							X						
43		X	X													
44			X													
45					X											
46		X	X													
47			X													
48																X
49			X													
50			X													
51	X															
52										X						
53	X															
54	X								X							
55	X															
56			X													
<b>T</b>	15	7	24	5	4	1	1	1	5	3	1	0	1	0	2	2

Figure 1 : diagramme I des prises de positions

Ce diagramme permet de distinguer visuellement les prises de positions les plus récurrentes de celles qui le sont moins, tout en séparant le niveau 1 (présence forte) et le niveau 2 (présence faible). Les lettres indiquent les prises de position (ainsi A= problématisation comme construction d'un contraste entre propositions).

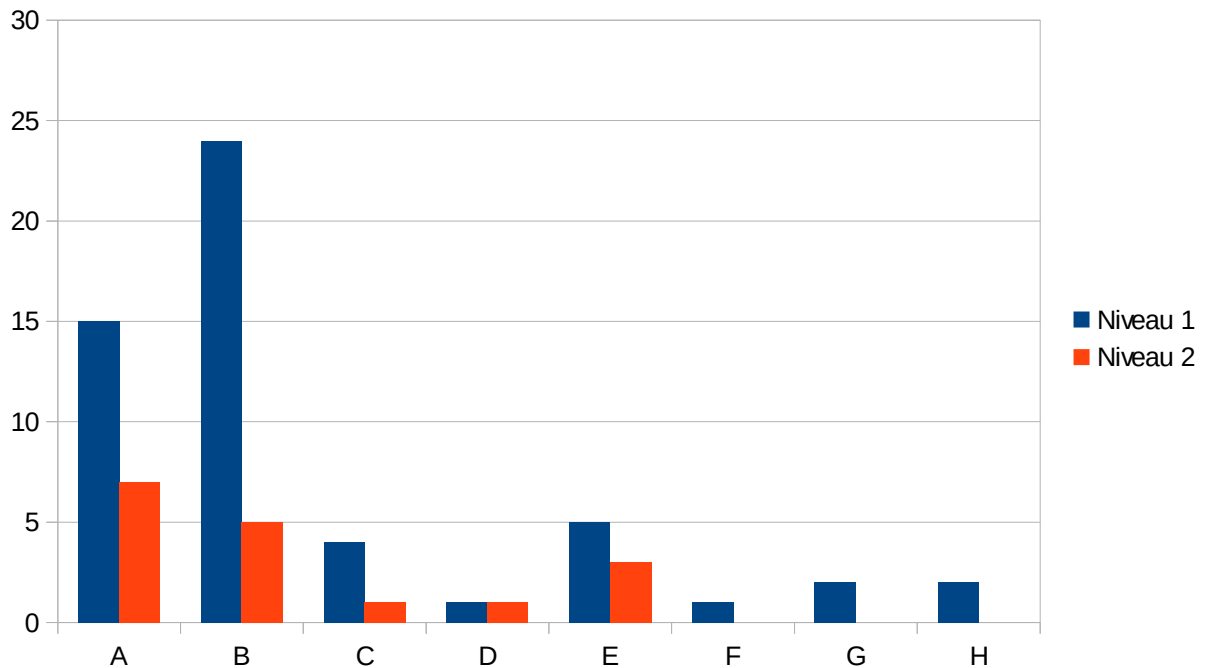
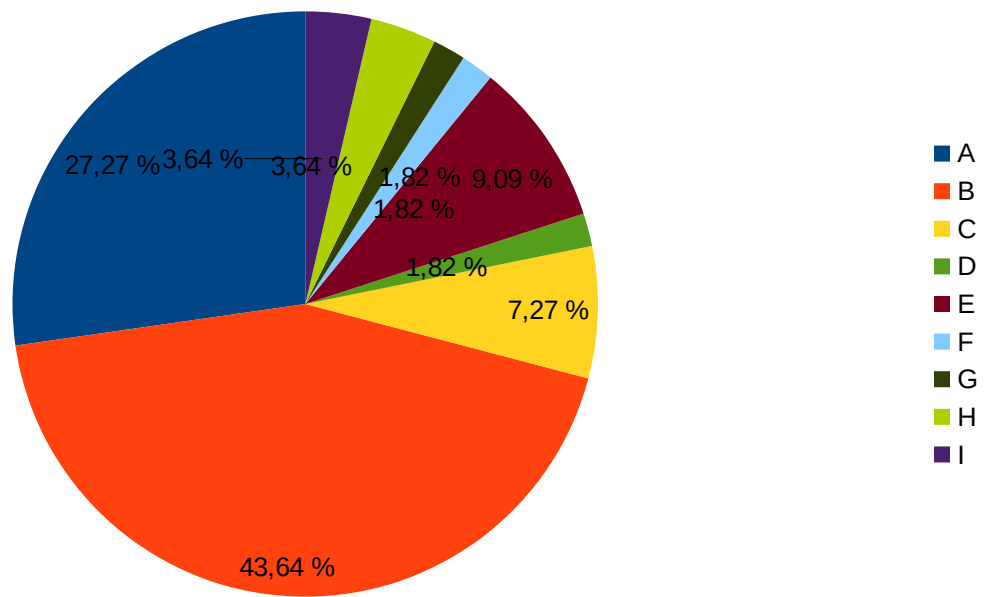


Figure 2 : diagramme II des prises de positions

Ce diagramme propose une vision globale de l'importance d'une prise de position (toujours indiquée par une lettre) par rapport aux autres, en tenant compte – à la différence du diagramme précédent – de la différence *hiérarchique* entre les deux niveaux (on a attribué au niveau 1 une valeur de deux points et au niveau 2 une valeur de un point).



### 3.2. Les références à la dissertation

Figure 3 : diagramme I des références à la dissertation

Ce diagramme permet de comparer quantitativement les réponses qui mentionnent explicitement un lien entre dissertation et problématisation (en orange) et, vice-versa, les réponses où ce lien est implicite ou absent (en bleu).

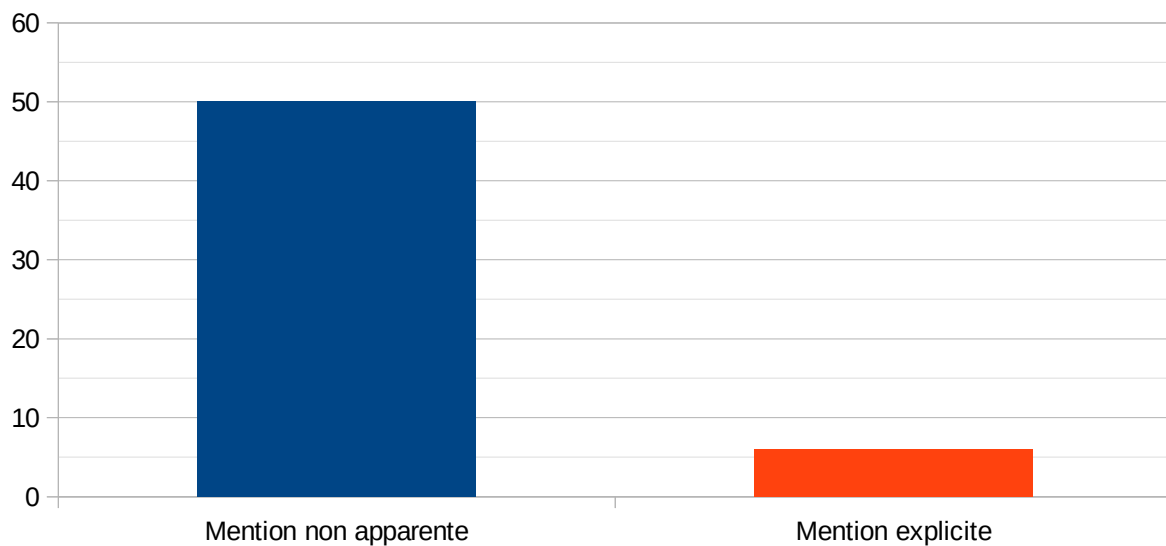
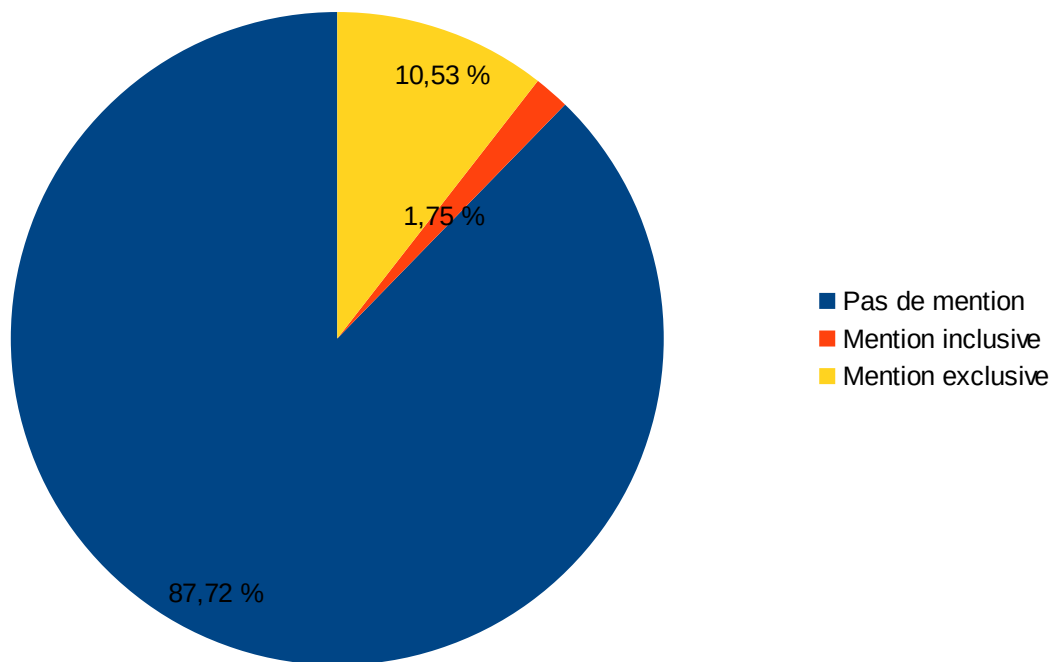


Figure 4 : diagramme II des références à la dissertation

Par rapport au diagramme précédent, le suivant opère une distinction entre une mention inclusive, où la problématisation est mise en lien avec plusieurs pratiques dont la dissertation (en orange), et une mention exclusive, où l'on se réfère à la problématisation uniquement par rapport à la dissertation (en jaune).



## **4. Discussion**

### **4.1. Re-contextualisation**

L'enquête a pour but de préciser ce que c'est une problématisation dans les représentations des enseignants de philosophie au lycée, ce qui permet de mieux comprendre de manière indirecte en quoi consiste la problématisation des cours. L'hypothèse principale proposée postulait un rôle fort joué par le modèle de la dissertation dans ce domaine.

### **4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures**

Les résultats ne permettent pas de valider ou d'invalider de manière univoque l'hypothèse proposée. On interprétera séparément les deux parties des résultats.

#### **4.2.1. L'interprétation du classement des prises de positions**

Guillaume Lequien avait déjà ébauché un classement : « on retrouve avec une forte récurrence deux types de réponse (chaque type apparaissant une quinzaine de fois environ) » (Lequien 2015). Il définit ces deux types « définition polémique » et « définition analytique ». Ces deux ensembles semblent correspondre – mais il est impossible de vérifier cela – aux réponses A (le problème comme conflit de propositions) et B (le problème comme obstacle de la pensée) du présent classement. On observe en effet une nette prépondérance de ces deux typologies. Voici les données extraites du tableau 1 : 15 cas en A1, 7 en A2 (total A : 21), 24 en B1, 5 en B2 (total B : 29). La typologie qui se rapproche le plus de A et B est E (c'est-à-dire le problème comme point d'ancrage de l'intérêt philosophique), avec un total de 8 (5 E1+2 E2).

Il faut cependant tenir compte de plusieurs facteurs. Les données exploitées dans cette analyse et celles utilisées par Lequien ne sont que partiellement les mêmes (voir la section Méthode). De plus, Lequien d'un côté ne distingue pas entre une présence forte et une présence faible et d'un autre côté ne pousse pas le classement au-delà du binôme de tête.

Par ailleurs on remarque que, contrairement aux résultats de Lequien, B est plus représenté que A. Cet écart devient davantage important si l'on considère la proportion interne entre présence forte et présence faible (voir les colonnes en bleu et en orange de la figure 1).

La figure 2 prend en compte cette différence hiérarchique et montre un gap très fort entre A (en bleu : 27,27 %) et B (en orange : 43,64 %).

En posant une barre à 5 %, on obtient le classement suivant :

- 1) **B. Problématiser**= faire émerger un obstacle, une difficulté, une tension de la pensée  
Le problème comme obstacle : 43,64 %
- 2) **A. Problématiser**= montrer ou construire un contraste de thèses, de positions, de réponses à une question...  
Le problème comme conflit de propositions : 27,27 %
- 3) **E. Problématiser**=montrer les enjeux d'une question en l'analysant.  
Le problème comme point d'ancrage de l'intérêt philosophique : 9,09 %
- 4) **C. Problématiser**= poser des questions.  
Le problème comme questionnement : 7,27 %

Les typologies H et I, qui suivent à 3,64 %, ne sont pas significatives, car elles traduisent respectivement une réponse non identifiable ou une réponse absente. Les typologies D, F et G, à 1,82 %, ne comportent qu'une réponse chacune (il n'y a donc qu'un professeur qui a proposé telle ou telle perspective). La D., où problématiser signifie montrer qu'il n'y a aucune réponse définitive, arrêtée (le problème comme aporie) s'apparente à la fois à A (par l'insistance sur la réponse plus que sur le questionnement) et à B. (l'aporie peut être envisagée comme une expression de l'obstacle). La G., qui envisage la problématisation comme individuation, conçoit la transformation comme la réponse à une difficulté, elle est donc proche de B. La F., enfin, où la problématisation était assimilée à la construction d'une démarche pour la dissertation, est la seule qui permette de soutenir sans aucun doute possible l'hypothèse de départ : on pense la problématisation surtout sur le modèle de la dissertation. Or, 1,82 % n'est pas un pourcentage très probant.

Cependant, si rien ne semble permettre d'affirmer avec certitude l'hégémonie de la dissertation, rien ne l'invalide non plus. Ne pas assumer que la dissertation sculpte de manière décisive la manière de concevoir la problématisation pourrait tout au contraire montrer une influence à tel point omniprésente qu'elle passe inaperçue. *Le silence de la normalité.*

Mais gare aux conclusions hâtives (la précipitation dogmatique, pour le dire avec Sextus Empiricus) : il faut revenir sur les quatre typologies dominantes. La quatrième du

classement insiste sur le questionnement, qui apparaît sans doute dans la dissertation mais n'est pas sa marque de fabrique (on peut parler de questionnement par rapport aux débats à visée philosophique à l'école primaire, par exemple). Ici, nul besoin de voir une influence secrète de la dissertation.

Il en va autrement pour la typologie E., centrée sur les enjeux dévoilés par l'analyse d'une question. Établir l'intérêt philosophique d'un sujet ou d'un texte constitue en effet un moment fort à la fois dans la dissertation et dans l'explication de texte. Cependant, la référence à une analyse de la question s'apparente fortement à l'analyse du sujet dans la dissertation. Dans ce cas, déceler un poids exercé par cette pratique ne semble pas abusif.

La typologie A va encore plus loin dans ce sens. Le conflit entre thèses différentes, entre différentes réponses à une même question (ce qui constitue le problème), est facilement identifiable au cheminement dialectique de la pensée 'dissertante' tel qu'il s'incarne dans le traditionnel schéma triadique et notamment dans l'opposition entre la thèse et la antithèse que la troisième thèse se chargera de dépasser. Ce choc de positionnements divergents peut bien sûr être retrouvé ailleurs que dans la dissertation, mais peut-être pas de manière aussi exemplaire.

La typologie la plus répandue est par contre plus problématique (sic !). On peut remonter, dans sa généalogie, jusqu'à la Grèce antique, jusqu'à Aristote (voir Lamy 2006, pp. 90-91), jusqu'à la signification étymologique de ce mot, « problème » (voir Fabre 2009, p. 9). Mais toute prise de position peut trouver des pionniers respectables et dorer ses origines. Si cette typologie est problématique, c'est pour une autre raison : elle ne nie ni elle affirme une pensée 'dissertante'. Elle peut être utilisée pour expliquer aux élèves les attentes liées à la dissertation, mais elle se prête aussi à un emploi plus vaste, peut-être dans toute pratique philosophique (y compris une problématisation historicisante).

Bref, on voit des ponts plus ou moins bien dessinés entre les typologies et le modèle de la dissertation, mais rien qui puisse être affirmé de manière péremptoire. Dans cette perspective, on peut essayer de déceler plus directement les traces de la dissertation, par-delà les typologies.



#### 4.2.2. L'interprétation des références à la dissertation

La seconde partie des résultats avait pour but de comprendre dans quelle mesure l'influence de la dissertation pouvait être explicite. On a déjà abordé la typologie F (le problème comme squelette de la dissertation), mais certaines réponses thématisaient explicitement la relation entre problématisation et dissertation tout en retombant dans d'autres typologies.

Or il faut avouer que les résultats sont plutôt maigres. Sur un ensemble de cinquante-six réponses, seulement six ont mentionné explicitement la dissertation, soit le 12,28 % des participants (pour le rapport entre la présence et l'absence de références explicites, voir la figure 3). Dans ce petit pourcentage, la proportion entre les références inclusives et celles exclusives est cependant intéressante : les mentions exclusives représentent le 83,33% des mentions (voir la figure 4). Autrement dit, lorsque l'on met en lien la problématisation et la dissertation, souvent ce lien est exclusif : il n'inclut pas d'autres pratiques (comme l'explication de texte, par exemple, ou encore – et ce n'est pas anodin – le cours). Autant dire : la problématisation sera 'dissertante' ou ne sera pas. Néanmoins, avec seulement six réponses, ce n'est point probant. Mais que l'on descende dans l'articulation des réponses : vu le petit nombre, on peut se permettre le luxe de citer les six interventions, en les commentant de manière extrêmement succincte.

Réponse n. 24

Mettre en évidence le problème, montrer que "ce n'est pas si simple"... esquisser une démarche, un "programme" pour la dissertation.  
La problématique est le fil conducteur, la dynamique de la dissertation. En ce sens elle est présente tout au long... partout.

C'est la seule réponse soutenant la typologie F. (voir l'interprétation de la première partie).

Réponse n. 36

Problématiser revient à analyser les aspects polémique d'une question notamment posée en sujet de dissertation. La problématique serait donc la série de questionnements ouvertes par la question, formulées sous forme interrogative ou non.

« Notamment » : l'inclusion de cette réponse dans les mentions exclusives peut être débattue, mais c'est un fait qu'aucune autre pratique n'est envisagée.

#### Réponse n. 44

Problématiser un sujet de dissertation, c'est montrer où est la difficulté du sujet. Il s'agit de montrer ce qui rend un sujet philosophique, c'est-à-dire qu'on ne peut se contenter d'une réponse immédiate et évidente.

Ici la seule problématisation envisagée est la problématisation d'une dissertation. Cette réponse apporte un complément à l'interrogation posée par le questionnaire, elle ne se limite pas à y répondre.

#### Réponse n. 52

Problématique est un concept kantien ... en matière de modalité du jugement il renvoie à un jugement portant sur le possible et non sur le réel (assertorique) ou sur ce qui est apodictique (nécessaire). Je ne l'emploie donc normalement pas en cours sauf en cette acception technique. Dans la vie problématique signifie bien souvent difficile ou complexe voire impossible ... Pour certains de mes collègues, notamment en histoire-géographie, la problématique est une phrase qui reformule la question du sujet et montre qu'elle est comprise et que ce qui y est essentiel a été dégagé.

Je n'aime pas la formule "problématiser", je préfère dire : dégager le problème du sujet.

Tout sujet de dissertation est censé renvoyer à un problème. (Parfois les sujets renvoient à plusieurs problèmes). Pour comprendre ce qu'est un problème il est parfois utile de le distinguer d'une question. Pour simplifier, une question amène une réponse, laquelle est simple, préexiste en principe à la question, est le plus souvent unique, n'a pas besoin normalement d'un contexte déterminé (on peut poser des questions qui n'ont aucun rapport avec la situation) et n'a guère d'enjeu ou d'intérêt. Un problème au contraire doit être résolu, il y a (en philosophie toujours mais pas seulement en philosophie) plusieurs solutions, problème et solutions sont liées à un domaine (un problème de géométrie n'est pas un problème d'économie) ou plusieurs (le suicide peut poser problème et amener des solutions ... d'un point de vue esthétique, moral, psychologique, médical ou thérapeutique, sociologique, humain, etc). Les solutions ne préexistent pas mais doivent être construites et élaborées progressivement (en ce sens une série de questions précises peut permettre de construire une solution) et présentent toujours un enjeu ou un intérêt (ou plusieurs) : il y a toujours des conséquences ou des implications liées à une solution. Résoudre un problème implique que l'on examine plusieurs solutions ainsi construites et que l'on choisisse, en fonction des enjeux et intérêts celle qui est préférable.

Le problème, ou ce que certains dénomment problématique, d'un sujet suppose donc la détermination d'un ou de plusieurs domaines (ceux dont relèvent les solutions), les questions préalables notamment de définitions et de diversité des acceptions qui permettront de construire les solutions, la mise en évidence des présupposés et hypothèses qui en délimitent les perspectives ou le champ d'application et surtout les enjeux et intérêts qui caractérisent ce problème ou ces solutions.

Domaine, questions préalables de compréhension du problème, présupposés et implications, et surtout enjeux et intérêt philosophique permettent ainsi de passer du libellé du sujet (notion, couple de notions, citation, question etc.) à un problème philosophique qu'il faudra résoudre.

Résoudre un problème impliquera d'établir la solution préférée parmi les diverses examinées et élaborées ou établir qu'il s'agit d'un faux problème qui ne peut être résolu de façon satisfaisante.

De cette intéressante intervention, on retiendra ici surtout cette phrase : « Tout sujet de dissertation est censé renvoyer à un problème ». On n'envisage pas d'autres pratiques. L'auteur fait aussi référence au « libellé du sujet (notion, couple de notions, citation, question etc.) ». Si actuellement les sujets de dissertation du baccalauréat ne sont constitués que par des questions, la dissertation peut adopter d'autres points d'ancrage (une citation ou une notion, justement).

## Réponse n. 55

Dans le cadre d'un exercice dissertatif, dont les sujets ont souvent la forme d'une question du type "Tout A est-il B ?", il me semble que la problématisation consiste : (1.) à formuler les raisons (argument simple ou raisonnement développé) de penser qu'un A est aussi B. Ou si l'on veut : il s'agit de passer de "Tout A est B" à "Qu'un x soit A est une raison de penser qu'il est B." (2.) à avancer inversement des raisons de douter que ce soit bien le cas. L'objectif de la dissertation est alors de développer, de peser et de circonscrire le domaine de validité de ces deux ensembles de raison.

On se retrouve dans le même cas de figure de la réponse n. 44.

## Réponse n. 56

Poser et mettre au jour une difficulté interne, un paradoxe dans une question (un sujet de dissertation, un texte, une situation...). C'est ce qui empêche de répondre directement, simplement à cette question ; c'est ce qui appelle une réflexion sur ce sujet, des réponses argumentées et nuancées.

Il s'agit, bien évidemment, du seul représentant de la référence inclusive. La problématisation n'est pas interne à la dissertation : c'est plutôt l'inverse qui est vrai.

Citer ces six réponses est intéressant aussi pour questionner la démarche analytique adoptée. Que ce soit pour les prises de positions ou les références à la dissertation, on voit des tendances émerger, mais le classement – les sept typologies ou les mentions – comporte toujours une *simplification* par rapport à la richesse des réponses. Les six interventions considérées ne se laissent capturer que partiellement dans le filet « mentions explicites (inclusives/exclusives)/implicites ou absentes ». Et il en va de même, *a fortiori*, pour les sept typologies. C'est une des limites de cette étude.

### 4.3. Limites et perspectives

Les limites de cette enquête ont été amplement prévues au départ et assumées en tant que telles (voir la partie « Méthode ») : le déroulement de l'étude a montré leur bien-fondé. Un discours semblable vaut pour les perspectives : une analyse des données collectées à partir d'un questionnaire axé de manière spécifique sur la problématisation du cours compléterait le présent travail. Bien sûr, tout n'était pas prévu : une grande limite de cette enquête réside dans l'incapacité à creuser dans l'implicite (le non dit). Un prolongement intéressant consisterait à réunir différents cours des professeurs de philosophie du lycée et déterminer s'il y a une homogénéité dans les pratiques de problématisation du cours. Dans le cas contraire, on pourrait se demander si l'impératif de problématiser resterait *sans un objet spécifique*, parce qu'il n'y a pas une entente – même minimale – sur ce qu'on appelle une problématisation des cours.

Quant à une évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant, l'intérêt de cet écrit réside dans les lectures qu'il a occasionnées (et la réflexion annexe) plus que dans la prétention de déployer une démarche scientifique. Parlant d'impact, il ne faut pas non plus oublier que le temps qui a été consacré à cette étude est du temps soustrait (au moins en partie) à la préparation des cours, ce qui a une incidence directe sur les élèves.

## 5. Conclusion

« Problématisation » semble souvent rimer avec « dissertation », mais rien ne permet de constater de manière univoque une hégémonie exercée par la dissertation dans la manière de penser la problématisation chez les professeurs de philosophie. Plusieurs liens apparaissent, à la fois dans les typologies de prises de positions et dans les mentions explicites de la dissertation, mais c'est tout ce que cette enquête permet d'affirmer.

On peut maintenant revenir sur le lien entre une définition générale de la problématisation et la définition spécifique de la problématisation des cours. Or, si l'on prend en compte les cinquante-six réponses, *personne n'a parlé de la problématisation du cours*. C'est là une considération extrêmement intéressante et qui pourrait être interprétée de plusieurs manières, parfois contradictoires :

1. Les prescriptions non officielles, réagissant face au mutisme relatif des programmes à ce sujet, essaient de contrecarrer une absence forte de problématisation des cours chez les professeurs ;
2. Les prescriptions non officielles ont pour seul but de normaliser les rares pratiques déviantes. La problématisation est à tel point intégrée dans la construction du cours qu'elle s'efface, d'autant plus que – contrairement à la problématisation de la dissertation ou de l'explication de texte, qui suppose une communication avec les élèves – il n'y a aucun besoin de l'expliquer à quiconque ;
3. La problématisation des cours est réductible à celle de la dissertation ;
4. La problématisation de cours demeure simplement en marge de l'attention générale.

Et sur cette pluralité nourricière, riche en développements possibles, on clôt cet écrit qui n'a peut-être pas effacé « l'embarras » (pour reprendre Johannes Climacus) de définir la problématisation des cours, mais l'a sans doute pointée du doigt.

## Bibliographie

Blanquer, J.-M., (2012). Épreuves de philosophie applicables à compter de la session 2013 de l'examen, *Bulletin officiel*, 31 (Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61108](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61108)).

Cospérec, S., (2006). Le cas de la Grande-Bretagne. In B. Poucet & P. Rayou (Eds). *Enseignement et pratiques de la philosophie*, (pp. 115-129). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Debbash, R., (2005). Baccalauréat technologique. Épreuve de philosophie applicable à compter de la session 2007, *Bulletin officiel*, 7 (Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>).

*Id.* (2006), Programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques : sciences et technologies de la gestion, science et technologies industrielles, sciences et technologies de laboratoire, sciences médico-sociales, hôtellerie (2006), *Bulletin officiel*, 23 (Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601210N.htm>; <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs7/philo.pdf>).

Fabre, M., (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Gaudemar, J.-P. De (2003), Programme de philosophie en classe terminale des séries générales, *Bulletin officiel*, 25 (Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>).

Goucha, M., (Ed.) (2007). *La philosophie. Une école de la Liberté*. Paris : UNESCO.

IGEN (2016). Recommandations du groupe de philosophie concernant le travail dans les classes de philosophie. *L'Enseignement philosophique, Hors-Série*, 176-178.

IPR Créteil (2015). Enseigner la philosophie : rappels, informations, conseils. Repéré à [http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Enseigner\\_la\\_philosophie-3.pdf](http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Enseigner_la_philosophie-3.pdf).

Kierkegaard, S., (1843). *Johannes Climacus ou Il faut douter de tout*. Paris : Payot et Rivages.

Lamy, J., (2006). Le « sens du problème » peut-il s'enseigner ? *L'Enseignement philosophique, Hors-Série*, 87-96.

Lequien, G., (2015). Ce que signifie, pour vous, « problématiser ». Repéré à <https://www.enseignerlaphilosophie.fr/epha/ce-que-signifie-pour-vous-problematiser-par-guillaume-lequien/>

*Id.*, (2016). Problématiser en classe de Terminale ? Remarques & proposition. Repéré à <https://www.enseignerlaphilosophie.fr/gfen/problematiser-en-terminale-remarques-proposition/>.

Meyer, M., (2010). *La Problématologie*. Paris : PUF.

Nesme, M., *et al.*, (2014). La mise en activité des élèves dans le cours de philosophie. Repéré à <http://aclyon-philosophie.fr/docs/groupe-ressources/stage-synthese.pdf>.

Malkassian, G., (2006). Le cas de l'Italie. In B. Poucet & P. Rayou (Eds). *Enseignement et pratiques de la philosophie*, (pp. 131-143). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Poirier, J.-L., (2011). *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*. Trocy-en-Multien : Éditions de la revue Conférence.

Poucet, B., (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*. Paris : CNRS éditions.

*Id.*, (2006). L'Enseignement de la philosophie en France. Bilan historique. In *id.* & P. Rayou (Eds). *Enseignement et pratiques de la philosophie*, (pp. 19-37). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Tozzi, M. (2007). Enseigner à problématiser, ou plutôt apprendre la problématisation ? *Diotime*, 35 (Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32867>).

*Id., et al.* (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui*. Paris : Hachette – CNDP.

Verdeau, P., (2006). Le programme de philosophie (en terminale) entre la déférence et la recherche. *L'Enseignement philosophique, Hors-Série*, 43-54.



## Annexes

### Annexe 1

Les lettres en majuscule traduisent les typologies de prises de positions (voir la méthode), alors que « d » représente le niveau 1 et « m » le niveau 2 (à nouveau, voir la méthode).

N	Que signifie, pour vous, "problématiser" ? Qu'appellez-vous "problématique" ?	TY
1	<p>Problématiser = poser un ou des problèmes, à partir d'une expérience, d'un fait général, d'une définition, etc. Il y a un problème quand deux idées incompatibles, au moins en apparence, semblent également vraies.</p> <p>J'évite d'utiliser le mot "problématique" qui, je pense, n'est qu'un double du mot "problème", plus simple et plus clair.</p>	Ad
2	<p>Une problématique est simplement l'opposition entre deux positions contraires et toutes les deux argumentées. Si vous pouvez argumenter la proposition P et aussi argumenter la proposition Non P, vous avez une problématique.</p> <p>Il faut différencier cette structure logique de la problématique de la manière de présenter une problématique. En général, on demande de présenter cette problématique sous forme de questions rhétoriques qui reformulent les arguments contraires. Cependant, en aucun cas cette approche rhétorique ne modifie la structure logique de l'objet "problématique".</p>	Ad, Cm
3	<p>Problématiser, c'est faire apparaître une difficulté théorique ou pratique là où, au premier abord, on n'en voyait pas. C'est faire émerger une difficulté, le plus souvent sous la forme d'une alternative, entre deux réponses probables mais insuffisantes à une même question.</p>	Bd, Am
4	<p>mettre à jour la tension interne d un sujet qui conduit à montrer la nécessité de réponses divergentes,opposées ou contradictoires. Bref, que la réponse à une question appelle plusieurs réponses qui apparaissent comme toutes nécessaires,ce qui fait alors pb pour la pensée</p>	Ad
5	<p>Formuler le paradoxe, la contradiction, qui apparait, après analyse, dans une question ou dans une affirmation, ou dans une argumentation.</p>	Bd
6	<p>Un obstacle qui nécessite examen. La formulation d'une tension (de concepts, d'idées, d'opinions) qui ne peut être résolue que par le recensement des éléments de la problématique, la mise en perspective et la contradiction.</p>	Bd, Am

7	<p>Selon moi, problématiser revient à montrer qu'une question pose problème, c'est-à-dire que la réponse à lui donner n'est pas évidente, qu'on peut y répondre de façons différentes, voire opposées, et qu'il est possible d'argumenter chacune de ces réponses. La problématique montre dès l'introduction qu'une analyse approfondie est nécessaire pour donner une réponse au sujet. Le travail de problématisation est plus large, il se poursuit dans tout le développement, qui analyse les problèmes soulevés dans la problématique.</p>	Ad
8	<p>Pour problématiser signifie poser un problème philosophique. Je définis un problème philosophique comme une difficulté pour la pensée, une sorte de dilemme face auquel on est obligé de prendre du temps pour penser et développer un argumentaire. Plus précisément, face aux élèves, j'affirme qu'un problème philosophique est un paradoxe, soit deux affirmations à la fois évidentes, vraies, et contradictoires.</p>	Bd, Am
9	<p>Problématiser, c'est, avant d'être capable de formuler une question, montrer qu'un problème existe, notamment en montrant qu'à propos d'une seule et même chose, on peut dire une chose et son contraire, c'est-à-dire en formulant un paradoxe (du type on a des raisons de penser X, mais on a aussi des raisons de penser non-X)</p> <p>la "problématique" est la reprise, sous forme de plusieurs questions, de ce paradoxe initialement mis en évidence</p>	Cd, Am
10	<p>Mettre en évidence une contradiction, faire surgir une tension entre deux hypothèses qui répondent à une question. Montrer en quoi la réponse au sujet n'a rien d'évident.</p>	Ad
11	<p>Problématique magister consiste à créer une tension. Faire en sorte que plusieurs solutions soient envisageable et que la réponse au sujet dépende de ces solutions de manière à pouvoir procéder de manière hypothético-déductive si je définis ainsi alors je répondrais ainsi</p>	Ad
12	<p>Montrer que la question n'appelle aucune réponse immédiate ni une démonstration logique absolument probante. Par de syllogisme scientifique au sens aristotélicien mais une argumentation sur les choses seulement probables.</p>	Dd
13	<p>Problématiser, c'est l'acte intellectuel par lequel on explicite les obstacles qui se trouvent sur le chemin de la compréhension de quelque chose.</p> <p>La problématique, c'est ce en quoi sont réunis des obstacles, ou problèmes, ainsi</p>	Bd

	soulevés. Comme adjectif, problématique s'adjoint à ce qui, dans le réel, pose les problèmes que la problématisation ne fait que dégager.	
1 4	trouver la question qui formalise un problème véritable. Celui est posé en premier, décrit, présenté puis et une formulation claire et concise synthétise l'ensemble. Autrement dit : le problème expose une disjonction. La présentation du problème développe l'alternative en approfondissant les termes. La problématisation est effective quand la formulation concise, claire et précise est donnée.	Cd, Am
1 5	je n'utilise pas le terme "problématique". Pour moi, problématiser, c'est justifier l'existence d'une question. Cela peut prendre plusieurs formes en fonction du sujet, mais, en bref, c'est montrer pourquoi une question se pose (et du même coup, la poser).	Cd
1 6	Une problématique consiste à mettre au jour la complexité d'une question, ses tensions internes, ses paradoxes... bref, à montrer qu'il est impossible de répondre à la question sans prendre le temps d'y réfléchir.	Bd
1 7	Une problématique est l'énoncé explicite et complet d'un débat entre de grandes positions conflictuelles et apparemment également défendables.	Ad
1 8	Problématiser, c'est mettre en tension les termes d'un sujet, dévoiler une contradiction, faire émerger un problème, en faisant "jouer" ses présupposés et implications. La problématique est le problème que l'analyse des tenants et aboutissants d'une question-sujet dévoile, porteuse d'un enjeu important.	Bd
1 9	Cela signifie répondre à une double question : - en quoi la question posée est-elle importante ou intéressante ? (dans le jargon de notre métier, quels sont ses enjeux ?) - en quoi la réponse à la question posée n'est-elle pas évidente ? (dans le jargon : en quoi elle "fait problème").  Une problématique n'est pas nécessairement une question pour moi. (Il me semble que les élèves et étudiants qui adoptent cette conception se contentent de remplacer une question par une autre, souvent hors-sujet, et n'ont que très rarement réellement problématisé.) Pour moi, une problématique consiste en la justification du fait que les élèves passent plusieurs heures à essayer de répondre à une question ! Cela prend	Ed

	quelques lignes, d'après moi.	
2 0	Partant du principe tout d'abord que rien en philosophie n'est donné à proprement parler, mais qu'il faut réfléchir pour se donner les moyens d'établir un jugement digne d'intérêt, l'action de "problématiser" - et le substantif "problématique" qui en découle - est alors le moyen permettant à la réflexion et au retour-à-soi inhérent d'enquêter sur un sujet donné. Ainsi, par le truchement d'un exercice de problématisation - spéculation inhérente à une hypothèse soulevée - problématiser - et ou la problématique - permet une analyse plus ou moins circonstancielle, voire factuelle ou théorique et, en tout cas, méthodique, des différentes définitions du sujet dans le but détournée de mieux le circonscrire, et d'en définir ainsi les contours en répondant au problème initialement posé. Enfin, n'engageant pas nécessairement de solution, car pouvant déboucher sur l'aporie, "problématiser" ou poser une "problématique" est un exercice philosophique a priori puisqu'il ouvre sur les possibles.	Ed
2 1	cerner ce qui dans le sujet empêche de le résoudre simplement, en adoptant une thèse ou une autre; ce qui constitue le noeud du sujet, le centre d'un faisceau de questionnements possibles. Du moins, est-ce ainsi que j'y accompagne mes élèves. La problématique est l'angle qui me paraît central pour penser à partir du sujet et agencer un questionnement.	Bd, Em
2 2	-Donner des arguments en faveur de réponses opposées ou différentes à une même question -Soulever une contradiction ou un paradoxe dans une idée qui semble évidente	Ad, Bd
2 3		I
2 4	Mettre en évidence le problème, montrer que "ce n'est pas si simple"... esquisser une démarche, un "programme" pour la dissertation.  La problématique est le fil conducteur, la dynamique de la dissertation. En ce sens elle est présente tout au long... partout.	Fd, Bm
2 5	Ce qui ne va pas de soi, ce qui est sous entendu et relève d'une difficulté particulière, ce qui empêche une réponse précipitée à une question et exige une démonstration (une argumentation)...	Bd

2 6	<p>Je parle plus souvent de problème face aux élèves.</p> <p>Problématiser, c'est montrer pourquoi la question ne peut pas ne pas se poser, pourquoi je me la pose et pourquoi elle n'a pas déjà été clairement et définitivement résolue. Une fois que l'on a saisi cela, "on a un problème", un vertige; un problème étant une situation où :</p> <p>1) se présente une difficulté, un paradoxe, une contradiction entre des termes ou des enjeux légitimes mais incompatibles</p> <p>2) l'on perçoit clairement la nécessité qu'il y a à surmonter ces paradoxes et/ou contradictions du fait de l'importance des enjeux.</p> <p>Avoir un problème, au sens technique comme au sens philosophique, c'est être confronté à une difficulté et ne pas pouvoir l'esquiver parce que les enjeux sont trop importants.</p> <p>Dès lors, cela rend nécessaire un plan de résolution du problème.</p>	Ed, Bm
2 7	<p>passage d'une question qui appelle une réponse à un problème qui appelle une solution</p>	H
2 8	<p>C'est devenu un mantra auprès des élèves: "la problématique n'est pas la question, mais ce qui fait qu'il n'y a pas de réponse simple et évidente à cette question".</p>	Bm
2 9	<p>Transformer une question en problème, c'est-à-dire mettre au jour les tensions implicites d'une apparente évidence, afin d'en dégager les contradictions ou les présupposés. Élaborer un ordre possible de résolution raisonnée de ces tensions.</p>	Bd
3 0	<p>Un problème est une question difficile parce qu'on peut envisager deux réponses contradictoires au moins. Une affirmation peut d'autre part poser problème si on peut concevoir le contraire sans contradiction.</p> <p>La problématique n'est pas le problème ni la question que l'on pose initialement mais le questionnement progressif permettant d'éclaircir voire de résoudre le problème en divisant la difficulté en difficultés moindres. Problématiser une question consiste alors soit à poser le problème, c'est-à-dire à montrer qu'on peut envisager deux réponses contradictoires, non complémentaires, au moins en indiquant quelles raisons justifient cette alternative contradictoire ; soit à établir la problématique, c'est-à-dire le questionnement progressif permettant de viser méthodiquement la résolution du problème.</p>	Ad
3	<p>résoudre une difficulté en la décortiquant</p>	Bm

1		
3 2	<p>C'est, ayant rencontré une difficulté, se transformer (soi, ses représentations, sa puissance d'agir) afin de pouvoir comprendre quoi et comment penser différemment afin d'appréhender cette difficulté.</p> <p>Problématiser, c'est s'individuer. Au contraire, quand on a déjà la réponse, c'est que l'individu que nous sommes suffit, tel qu'il est actuellement, à appréhender la situation.</p>	Gd
3 3	Etablir un lien entre au moins deux questions, ou problèmes.	H
3 4	<p>Pour moi, problématiser consiste à expliciter les difficultés, contradictions ou simples paradoxes compris dans un questionnement et qui rendent son appréhension ou sa "résolution" difficile.</p> <p>Ainsi, une problématique consiste dans cette explicitation des difficultés, dans la construction d'une analyse fine qui permet de faire apparaître les difficultés. Dans une certaine mesure aussi, on pourrait considérer que problématiser consister à complexifier, c'est-à-dire non pas compliquer les choses mais rendre compte de la richesse d'une situation, d'un questionnement.</p>	Bd, Em
3 5	<p>problématiser, c'est montrer ce qui pose problème dans un sujet. il s'agit donc d'analyser le sujet afin de faire ressortir la contradiction, le paradoxe, ou la tension. ce moment c'est la problématisation.</p> <p>le problème est la formulation synthétique et précise du paradoxe que l'on a fait ressortir par la problématisation.</p>	Bd
3 6	Problématiser revient à analyser les aspects polémique d'une question notamment posée en sujet de dissertation. La problématique serait donc la série de questionnements ouvertes par la question, formulées sous forme interrogative ou non.	Bm
3 7	problématiser consiste à dégager le paradoxe du sujet : la thèse 1, celle de l'opinion commune est incompatible et en contradiction avec la thèse deux issue de la critique de la thèse 1...	Ad
3 8	<p>Problématiser consiste à mettre au jour une tension entre deux concepts d'un énoncé.</p> <p>Une problématique désigne une question augmentée d'une tension entre ses termes.</p>	Bd

	<p>Exemple de question : puis-je me connaître moi-même ?</p> <p>-&gt; Exemple de problématique : puis-je, le sujet que je suis, me connaître moi-même en faisant de moi un objet ?</p>	
3 9	<p>Problématiser, c'est dégager des enjeux d'un sujet, c'est-à-dire le conduire, d'une forme originellement non explicitement problématique à une forme problématique. C'est conduire la question qui nous est posée, ou la ou les notions qui sont proposées dans un sujet, à un état de crise telle que les conséquences de ce que l'opinion commune pense de cette question, ou de cette notion, soit sont inacceptables philosophiquement (parce qu'elles supposent p. ex. de se résoudre au relativisme, ou au déterminisme, ou à toute autre thèse qu'on juge inacceptable), soit nous conduisent à la contradiction (ce qui est souvent le cas de figure qu'on rencontre en terminale : un sujet immédiatement problématique engage les élèves à ne pas sortir de l'autoroute préalablement tracée par le sujet). Problématiser, c'est donc développer tous les présupposés d'un sujet pour montrer que si l'on admet tous ces présupposés, comme le fait hâtivement et sans les interroger l'opinion commune, on tombe dans une série de problèmes.</p> <p>La problématique est la forme synthétique tenant compte de tous les enjeux dégagés à l'occasion de la problématisation; elle doit être assez vague pour que l'intégralité du développement réponde à cette question, mais aussi suffisamment précise pour que le lecteur y lise la trace du dégagement des enjeux et de la construction des problèmes philosophiques engagés dans la problématisation.</p> <p>La problématisation est donc la condition nécessaire mais non suffisante de la problématique.</p>	Ed
4 0	<p>C'est le fait de trouver une difficulté, un problème à résoudre, prenant généralement la forme d'une alternative entre deux hypothèses pertinentes mais en tension.</p>	Bd, Am
4 1	<p>Problématiser, c'est faire émerger d'une question ce qui en rend la réponse compliquée, après avoir analysé les termes du sujet. C'est faire ressortir un paradoxe. La problématique est le paradoxe qui oblige à développer une réflexion pour répondre à la question posée.</p>	Bd
4 2	<p>problématiser signifie justifier la démarche de réflexion que l'on engage. C'est exhiber les données du problème, de l'obstacle qui nous interdit de répondre de manière simple, évidente, à la question que l'on se pose. Plus fondamentalement</p>	Bd, Em

	encore, c'est justifier une question que l'on ne pensait pas devoir se poser. C'est donc adopter une position de surplomb sur le réel qui, dans l'expérience que l'on en fait et, si l'on n'en prend pas garde, est une expérience qui peut être contradictoire. En cela, je ferais la distinction entre le problème qui justifie et la problématique qui est la question qui oriente vers la réponse que l'on a en vue, ou tout au moins, qui souligne les enjeux de la question initiale.	
4 3	Formuler un problème c'est trouver la difficulté théorique dans l'articulation de deux notions sous jacente à une question. Ce problème s'exprime sous la forme d'un paradoxe et d'une tension entre deux notions ou deux thèses.	Bd, Am
4 4	Problématiser un sujet de dissertation, c'est montrer où est la difficulté du sujet. Il s'agit de montrer ce qui rend un sujet philosophique, c'est-à-dire qu'on ne peut se contenter d'une réponse immédiate et évidente.	Bd
4 5	Simplement reformuler le plan sous forme de questions enchaînées.	Cd
4 6	un problème est une difficulté persistante qui demande une recherche pour être solutionnée. Cette recherche passe le plus souvent par l'examen de thèses contradictoires.  Problématiser signifie donc établir qu'un problème est posé par un sujet donné (le plus souvent une question). Cela revient au final à établir que ce sujet demande un débat contradictoire pour être solutionnée.  Avant cela, il convient de s'assurer que ce problème a une réalité. S'assurer par exemple qu'il ne s'agit pas d'une difficulté pour un esprit délirant ou d'une simple provocation.  La question : "Faut-il mépriser le sexe féminin ?" (ou d'autres du même genre) ne permet pas de poser un problème car il n'y a aucune raison sérieuse de se la poser. C'est au mieux une provocation. Et l'on n'est pas tenu d'y répondre, sauf à la remettre en cause.	Bd, Am
4 7	Montrez qu'une phrase avec un point d'interrogation n'est pas une question à laquelle on pourrait apporter une réponse indiscutable mais un problème auquel il faut réfléchir parce que quelque chose "coince".	Bd
4 8		I



4 9	<p>Problématiser signifie : montrer que la question posée est complexe, que l'on ne peut pas y répondre de manière simple. Pour cela, il faut exhiber un paradoxe, une contradiction apparente dans la question qui empêche une résolution immédiate du problème. Il peut s'agir d'une multiplicité de sens d'un des termes du sujet, ou encore d'une apposition d'exemples contradictoires. Si le lecteur est persuadé que la question posée, le sujet, pose problème suite à la lecture du paragraphe de problématisation, on peut dire que la problématique est réussie.</p>	Bd
5 0	<p>D'abord, j'essaie d'éviter ces termes autant que possible, je les trouve un peu trop ronflants et jargonnants pour être utiles : ils donnent l'impression de désigner quelque chose de très mystérieux. Je préfère tenter de banaliser un peu la chose : on a une question dont on doit tirer une réflexion de 5 ou 6 pages, il faut donc expliquer avant tout pourquoi cette simple question exige un tel effort, quel problème, quelles difficultés elle soulève. Autrement dit, ce que j'appelle (le moins possible) « problématique » ce sont les quelques lignes (entre 10 et 20 environ) d'explication du sujet, qui doivent montrer qu'un problème se pose qui n'a pas de réponse immédiate et évidente.</p>	Bd
5 1	<p>Montrer comment on peut dire une chose et son contraire à propos de toute chose</p>	Ad
5 2	<p>Problématique est un concept kantien ... en matière de modalité du jugement il renvoie à un jugement portant sur le possible et non sur le réel (assertorique) ou sur ce qui est apodictique (nécessaire). Je ne l'emploie donc normalement pas en cours sauf en cette acception technique. Dans la vie problématique signifie bien souvent difficile ou complexe voire impossible ... Pour certains de mes collègues, notamment en histoire-géographie, la problématique est une phrase qui reformule la question du sujet et montre qu'elle est comprise et que ce qui y est essentiel a été dégagé. Je n'aime pas la formule "problématiser", je préfère dire : dégager le problème du sujet. Tout sujet de dissertation est censé renvoyer à un problème. (Parfois les sujets renvoient à plusieurs problèmes). Pour comprendre ce qu'est un problème il est parfois utile de le distinguer d'une question. Pour simplifier, une question amène une réponse, laquelle est simple, préexiste en principe à la question, est le plus souvent unique, n'a pas besoin normalement d'un contexte déterminé (on peut poser des</p>	Ed

	<p>questions qui n'ont aucun rapport avec la situation) et n'a guère d'enjeu ou d'intérêt. Un problème au contraire doit être résolu, il y a (en philosophie toujours mais pas seulement en philosophie) plusieurs solutions, problème et solutions sont liées à un domaine (un problème de géométrie n'est pas un problème d'économie) ou plusieurs (le suicide peut poser problème et amener des solutions ... d'un point de vue esthétique, moral, psychologique, médical ou thérapeutique, sociologique, humain, etc). Les solutions ne préexistent pas mais doivent être construites et élaborées progressivement (en ce sens une série de questions précises peut permettre de construire une solution) et présentent toujours un enjeu ou un intérêt (ou plusieurs) : il y a toujours des conséquences ou des implications liées à une solution. Résoudre un problème implique que l'on examine plusieurs solutions ainsi construites et que l'on choisisse, en fonction des enjeux et intérêts celle qui est préférable. Le problème, ou ce que certains dénomment problématique, d'un sujet suppose donc la détermination d'un ou de plusieurs domaines (ceux dont relèvent les solutions), les questions préalables notamment de définitions et de diversité des acceptions qui permettront de construire les solutions, la mise en évidence des présupposés et hypothèses qui en délimite les perspectives ou le champ d'application et surtout les enjeux et intérêts qui caractérisent ce problème ou ces solutions. Domaine, questions préalables de compréhension du problème, présupposés et implications, et surtout enjeux et intérêt philosophique permettent ainsi de passer du libellé du sujet (notion, couple de notions, citation, question etc.) à un problème philosophique qu'il faudra résoudre.</p> <p>Résoudre un problème impliquera d'établir la solution préférée parmi les diverses examinées et élaborées ou établir qu'il s'agit d'un faux problème qui ne peut être résolu de façon satisfaisante.</p>	
5 3	c'est soulever un problème, dégager une alternative soit deux affirmations contradictoires, incompatibles mais qui pourtant ont toutes les deux de bonnes raisons d'être soutenues.	Ad
5 4	Je conçois la problématique comme une aporie qui oppose deux hypothèses apparemment aussi bien justifiées l'une que l'autre.	Ad, Dm
5	Dans le cadre d'un exercice dissertatif, dont les sujets ont souvent la forme d'une	Ad

5	<p>question du type "Tout A est-il B ?", il me semble que la problématisation consiste : (1.) à formuler les raisons (argument simple ou raisonnement développé) de penser qu'un A est aussi B. Ou si l'on veut : il s'agit de passer de "Tout A est B" à "Qu'un x soit A est une raison de penser qu'il est B." (2.) à avancer inversement des raisons de douter que ce soit bien le cas. L'objectif de la dissertation est alors de développer, de peser et de circonscrire le domaine de validité de ces deux ensembles de raison.</p>	
5	<p>Poser et mettre au jour une difficulté interne, un paradoxe dans une question (un</p>	Bd
6	<p>sujet de dissertation, un texte, une situation...). C'est ce qui empêche de répondre directement, simplement à cette question ; c'est ce qui appelle une réflexion sur ce sujet, des réponses argumentées et nuancées.</p>	
5	<p>Pour moi problématiser consiste, en partant d'une analyse de la question posée, à</p>	Ad, Bm
7	<p>montrer que cette question est complexe, qu'il s'agit d'un véritable problème.</p> <p>Cela veut dire qu'il faut montrer qu'il existe à cette question plusieurs réponses contradictoires qui semblent toutes plausibles. Le but de la problématisation est d'annoncer dès l'introduction les enjeux de la discussion et de justifier que la réponse que l'on va donner va être longue. On cherche à montrer qu'on a compris que la question posée ne peut admettre une réponse évidente et naïve qui tiendrait en quelques lignes, mais requiert de nous d'explorer en détail les différentes réponses possibles.</p> <p>Le plus souvent il s'agit de partir de la définition des concepts en jeu dans le sujet pour montrer que la réponse la plus intuitive au sujet n'est sans doute pas suffisante. Il faut montrer qu'on ne peut s'en tenir aux évidences premières mais qu'il faut engager un travail de clarification de la pensée et d'examen critique pour pouvoir espérer répondre à la question.</p> <p>J'appelle problématique une reformulation de la question de départ, qui vient après la problématisation et qui met en évidence en une formule synthétique les enjeux philosophiques et la complexité de la question de départ. Pour moi la problématisation est l'étape essentielle. La problématique en elle-même est surtout un artifice rhétorique</p>	

## Année universitaire 2016-2017

### ***DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

#### ***Mention Second degré***

#### ***Parcours : Philosophie***

### **Titre de l'écrit scientifique réflexif : *Le problème de la problématisation dans la structuration du cours de philosophie***

**Auteur : Emile Rat**

#### **Résumé :**

Cet écrit interroge les représentations de la problématisation chez les professeurs de philosophie au lycée. Il n'y aucune bibliographie critique consacrée de manière spécifique à la problématisation des cours : il a donc fallu reconstruire un cadre théorique à partir de références qui abordent cette question de manière plus ou moins éloignée. À partir de là, on a posé l'hypothèse d'une influence hégémonique du modèle de la dissertation sur les représentations de la problématisation. L'interprétation des données fournies par un questionnaire constitue une mise à l'épreuve de cette hypothèse, en mettant en évidence l'existence de liens complexes qui ne permettent cependant pas d'aboutir à une conclusion univoque.

#### **Mots clés :**

Philosophie, lycée, terminale, problématiser, didactique de la philosophie.

#### **Summary:**

This text examine the representations of French high school teachers of philosophy about the practise of raising problems. There is no critical bibliography focused on the conception of courses based on the raising of problems: it was necessary to model a theoretical framework supported by references that take up this question more or less indirectly. On this ground I propose the hypothesis of a hegemonic influence of the model of dissertation on the representations of arising problems. The interpretation of data given by a questionnaire permit to test this hypothesis, showing the existence of complex links that nevertheless don't lead to an unequivocal conclusion.

#### **Keywords**

Philosophy, High school, *terminale*, arise problems, didactic of philosophy.

