

Quelques exercices de problématisation

(d'après M. Tozzi, *Perspectives didactiques en philosophie*, 2019)

Exercice 1 – éviter la naturalisation des problèmes

Organisez une discussion collective autour de ces questions :

Pour qui / quand / combien de temps est-ce un problème de rater un avion ?

Pour qui / quand est-ce un problème de voir son copain / sa copine parler avec animation à une autre fille / un autre garçon ?

Pour qui / quand la mort est-elle un problème ?

Pour qui / quand la suppression de la peine de mort est-elle un problème ?

Pour qui / quand le réchauffement climatique est-il un problème ?

Il vaut la peine d'explorer ces questions par la recherche des contre-exemples : Pour qui n'est-ce pas / jamais / même éventuellement un problème ? Peut-on par exemple imaginer que la mort puisse ne jamais être un problème ? Pour qui et dans quelles circonstances ?

On peut terminer cet exercice par une discussion sur notre rapport aux problèmes : on voit qu'une même chose peut être problématique pour certains et pas pour d'autres ; or, un problème est désagréable : peut-on modifier notre rapport au réel pour qu'une chose qui nous apparaissait avant comme problématique nous apparaisse autrement ?

Cet exercice vise à développer la conscience que ce n'est pas le même problème pour tous, c'est-à-dire que tous ne se rapportent pas à ce fait de la même façon, avec la même intensité problématique. Et même que nous considérons régulièrement après coup que c'est en réalité moins un problème qu'une situation anecdotique : dans le temps, le « problème » s'est dissous comme un morceau de sucre dans un café bien chaud. C'est dire que nous avons tort de substantialiser ainsi « les problèmes » comme s'ils étaient aussi durables, solides, objectifs qu'un avion ou une tasse de café. On pourra ensuite juger de l'intérêt de voir quelque chose comme un problème.

Exercice 2 – Le tri des représentations chez les stoïciens

Dans cet exercice, il est important de décrire la situation et de nommer le problème (« le problème, c'est... ». Et pas d'une façon allusive : il faut être aussi précis que possible en cherchant à remonter à l'élément déterminant la teneur problématique de la situation [ça ne peut pas être juste un mot ou deux ; par exemple le manque de respect]. On doit dégager l'implicite ou dépasser l'évidence du problème : ceci est un problème parce que / au sens où... On peut ensuite questionner cet implicite et examiner la lecture que nous proposons du réel en le définissant ainsi comme problématique.

Consignes :

1. Cherchez dans un premier temps une situation qui a été vécue comme une contrariété et a généré chez vous une émotion négative.
2. Nommez ensuite cette émotion aussi précisément que possible.
3. Retrouvez le jugement qui serait à la source de cette émotion,
4. cherchez maintenant les éléments descriptifs de la situation qui fondent votre jugement.
5. Enfin, à partir de ces éléments descriptifs, cherchez à voir si d'autres jugements plus fondés auraient pu être posés [et quelle émotion ces jugements auraient générée].

Le tableau se présente comme suit :

Émotion	Jugement	Description de la situation	Jugements alternatifs	Émotion alternative

Exemple : Vous êtes en colère pour une annulation de rendez-vous à la dernière minute. Remplissez d'abord la colonne « émotion » : vous éprouvez de l'irritation. Venons-en au jugement. Qu'est-ce que vous estimez au sujet du retard avec lequel on vous prévient qui vous irrite ainsi ? Mettons que vous pensiez à la difficulté que vous avez eue à maintenir vous-même ce rendez-vous et vous trouvez l'autre un peu léger et peu fiable. Peut-être est-ce légitime. Mais la plupart du temps, vous ne vous êtes pas assuré de la bonne connaissance que vous aviez de la situation. Autrement dit, votre jugement n'est pas nécessairement solidement fondé, et il n'est pas non plus universel : d'autres s'en fichent ou imaginent une autre raison à cette annulation [sait-on au juste les raisons de ce retard ? Est-ce fréquent ?

etc.] et éprouvent donc d'autres émotions lors d'une situation pourtant similaire. Il s'agit alors d'abandonner le jugement faux ou partiel, et vous libérer par là même de l'émotion qu'il alimente [c'est en ce sens un « tri des représentations »]. La variation des jugements qu'on peut porter sur cette situation factuelle peut vous aider à vous décamponner de votre jugement et de l'émotion qu'il nourrit.

Exercice 3 — Faire face à « l'indifférence aux problèmes »

Cet exercice peut être une façon de commencer chaque cours, en prenant cinq minutes pour un relevé de nos étonnements, par écrit chacun pour soi ou oralement. Il peut être utile que l'enseignant participe lui aussi à ce relevé des étonnements, qu'il soit lui aussi en jeu dans l'exercice.

Constituer un journal individuel de mes étonnements

L'équivoque du terme « problème » [il en a qui se posent concrètement à nous comme tels, et nous pouvons les traiter philosophiquement] nous conduit à partir du réel dans son aspect négatif. Nous pouvons cependant aussi problématiser les situations de joie et de plaisir.

Nous proposons de sortir de l'exercice « scolaire » en proposant un journal ou un examen quotidien des étonnements de la journée qui se fait individuellement et en dehors de l'école. L'enseignant est également concerné par cet exercice, car se soustraire soi-même à l'exercice délicat de travailler notre propre lecture du réel a des effets négatifs qu'on souhaite éviter. Problématiser demande une vigilance particulière, à maintenir et entretenir pour que ce qui arrive ne se présente pas à nous dans sa plate évidence. L'enseignant peut se montrer lui aussi à l'exercice et non comme un maître qui aurait atteint le nirvana de la problématisation philosophique. Nous n'enseignons jamais si bien à problématiser que parce que nous nous mettons nous aussi en jeu réellement [pas dans une maîtrise technique] dans l'exercice délicat de transformer notre lecture du réel, pour qu'elle devienne plus philosophique.

Consignes :

- Reprenez le déroulement de votre matinée, passez en revue les petits événements, les rencontres, les observations, ce que vous avez dit, fait et pensé et cherchez à voir s'il n'y a pas matière à s'étonner de choses pourtant bien banales, quotidiennes. Laissez-vous arrêter par quelque chose et examinez comme un entomologiste méticuleux ce qui vous arrête.

Partagez ensuite en classe quelques-uns de ces diagnostics.

Cet exercice installe un autre rapport à l'erreur : un monde [même scolaire] où l'« erreur » et le « manque » n'ont pas à être évités ou cachés, sanctionnés et corrigés, mais plutôt exposés et valorisés. Il y a des conditions à cette exposition — la construction d'un rapport de confiance, d'égalité, d'honnêteté intellectuelle en classe et la clarté didactique [pourquoi on s'efforce de passer par tel ou tel exercice]. Nous disons « conditions », comme s'il fallait les établir avant de se risquer dans l'aventure ; en réalité, il me semble plutôt qu'elles ne sont en réalité jamais acquises et qu'il faut veiller constamment à leur identification et à leur construction.

Exercice 4 —Le détecteur de pensées plates dans une discussion [DVDP]

Dans une DVDP, on peut ajouter aux rôles classiques [de président, animateur, participant, reformulateur et synthétiseur], un rôle visant à lutter contre l'« aplatissement » : le détecteur de pensée plate. Il peut se manifester à l'aide d'une clochette et engager ainsi le groupe à une vigilance accrue pour problématiser la discussion, ou dans les termes de Bachelard, penser dans deux dimensions et non une seule.

La pensée plate est à l'œuvre notamment quand l'énumération se substitue à une synthèse des éléments importants ou intéressants ; quand l'inventaire se substitue au diagnostic, quand on en reste à l'évocation d'un cas concret qui n'est pas réellement exemplaire ; quand on ne fait que décrire sans souligner les singularités ou faire des liens signifiants entre des éléments factuels ; quand on ne cherche pas à articuler consciemment des faits et des raisons ou des théories.

Exercice 5 Conscience de sa propre méthode pour problématiser : les « feuilles de méthode »

Chaque dissertation est accompagnée d'une feuille de méthode [FM] où l'élève explique comment il s'y est pris dans l'écriture. Un travail en duo est ensuite organisé en classe, où chacun lit la dissertation et la FM de l'autre et est chargé de l'interroger sur sa méthode, sur le contenu de telle opération qu'il dit avoir mobilisée, etc.

Ce travail est répété plusieurs fois. L'enseignant demande ensuite un bilan des points forts et des points faibles. Et il fait de son côté un bilan similaire, qui sera confronté aux bilans des élèves.

Ce bilan donne lieu à un moment d'enseignement mutuel où, par groupe de quatre, deux élèves expliquent un point fort de leur méthode à deux autres pour qui c'est un point faible. On change ensuite les groupes de façon que chacun ait été à la fois enseignant et enseigné. L'enseignant accompagne ce processus en lisant lui-même tous les travaux [dissertation et FM] pour discerner mieux ce qu'est le travail réel de l'élève quand il écrit une dissertation.