

## ENTRETIEN

de Michel FABRE\* AVEC JEAN HOUSSAYE\*\*

### PEUT-ON PARLER D'UNE PROBLÉMATISATION PÉDAGOGIQUE ?

**Michel Fabre.** – Comme tu le sais, le vocabulaire de la problématisation envahit le champ des pratiques et des recherches en éducation. Dans la formation des enseignants (par exemple, dans l'analyse des pratiques ou le mémoire professionnel), on essaye de développer la réflexivité, l'aptitude à problématiser sa pratique. Tout cela fait très moderne, mais en réalité, n'est-ce pas ce que les pédagogues ont toujours fait ?

**Jean Houssaye.** – On peut essayer de voir comment la problématisation rejoint le fonctionnement pédagogique. Et pour ça, je te propose d'essayer de partir des cinq caractéristiques que tu énonces sur la problématisation, et reprendre chacune d'entre elles pour essayer de voir quels échos ça a au niveau de la pédagogie (1).

**M. F.** – C'est en effet un moyen de procéder. Allons-y !

**J. H.** – La première caractéristique que tu donnes, c'est que, dans la problématisation, rien n'est donné tout est construit. C'est-à-dire qu'un problème est posé quand il est perçu et pris en charge par un sujet. Mais il faut bien construire le problème, et pour cela, il faut réunir les données, les conditions... puis résoudre le problème en testant des hypothèses de solution. On peut y reconnaître le fonctionnement de la problématisation. Elle s'oppose à l'idée selon laquelle il y a quelqu'un qui pose le problème dans un énoncé, comme on le voit à l'école.

\* - Michel Fabre, université de Nantes, CREN.

\*\* - Jean Houssaye, université de Rouen, CIVIIC.

1 - Les cinq caractéristiques évoquées sont : 1) la construction des problèmes ; 2) la dissociation des conditions et des données ; 3) la surveillance intellectuelle de soi ; 4) la schématisation du réel ; 5) la dialectique entre doute et certitude. Ce dernier point n'a été qu'effleuré au cours de l'entretien.

**M. F.** – *Oui, en classe de mathématiques, par exemple, l'énoncé contient le problème posé et même construit, et l'élève n'aurait qu'à le résoudre. En réalité, pour le résoudre, l'élève est bien obligé de le reconstruire dans sa tête, mais il n'empêche que le problème est construit par le maître. Alors que, dans la problématisation, le sujet a la charge de la totalité du processus.*

**J. H.** – D'accord, du côté de la pédagogie cette approche me fait penser à trois choses.

La première chose, c'est que les problèmes pédagogiques sont finalement déterrés par les pédagogues. Ils n'existent pas en tant que tels, c'est tout à coup quelqu'un qui fait advenir le problème. C'est-à-dire qu'il construit telle réalité sous la forme de problème en disant d'une certaine façon que ceci ou cela n'est plus tolérable, etc. Cela revient à transformer parfois une évidence en questionnement. On pourrait peut-être essayer de voir quels ont été les problèmes posés par les différents pédagogues successifs au fur et à mesure des siècles. Ils essayent à partir de là de parvenir à des solutions pour résoudre ces problèmes, et ils reviennent très souvent sur un certain type de problème. Ce serait peut-être un écho pédagogique, un premier écho pédagogique sur cette caractéristique.

**M. F.** – *Je crois que c'est Philippe Meirieu qui dit que la pédagogie commence par l'indignation devant les malheurs de l'enfance, devant la façon dont on traite l'enfant. Donc il y aurait à la base de la problématisation pédagogique non pas précisément un étonnement comme en philosophie, mais plutôt, dans ce cas-là, une sorte d'indignation contre le monde tel qu'il va et puis contre ce que l'on fait de l'élève, de l'enfant.*

**J. H.** – Le deuxième aspect y fait écho : on voit bien que la plupart des pédagogues sont des partisans de l'apprentissage. Autrement dit, ce sont des gens qui ne se contentent pas de l'enseignement, parce que pour eux, précisément, il y a bien quelque chose comme la construction d'un apprentissage à favoriser dans et par la pédagogie. La pédagogie va être une tentative de création d'une démarche spécifique pour permettre à quelqu'un d'apprendre. C'est là une caractéristique de ceux qu'on appelle les pédagogues. Les pédagogues sont du côté d'apprendre et de former et essayent de se distinguer justement d'enseigner. Parce que dans « enseigner », la plupart du temps, le rapport au savoir est tel qu'il y a une résolution préalable des problèmes. À l'inverse, pour la plupart des pédagogues, il s'agit bien d'arriver à une construction des problèmes et des solutions. Enfin, il s'agit de susciter des problèmes et d'essayer de construire des réponses provisoires. Et la pédagogie devient cette tentative de relier, chez celui qui apprend, le surgissement d'un problème avec une tentative de réponse.

**M. F.** – *Donc cela signifie qu'il y a quelques fois, dans l'histoire de l'éducation, perception de malaise, voire de crise, mais qu'il faut un acte intellectuel spécifique pour en faire un problème. Il ne suffit pas de percevoir un malaise ou un dysfonctionnement quelconque, il faut construire un problème. Et ainsi il y aurait là une problématisation spécifique au pédagogue. Mais, comment peut-on définir un problème pédagogique? Quelle serait la spécificité de ce type de problème? En premier lieu on y rentrerait par l'indignation...*

**J. H.** – *Oui, on y rentre par l'indignation mais, précisément, c'est une indignation qui amène à tenter quelque chose. Parce que l'indignation peut tout autant être quelque chose qui fait baisser les bras... L'indignation peut aussi s'estomper, donc finalement on accepte. Tandis qu'on voit bien que la plupart des pédagogues sont du côté d'une sorte de révolte permanente, mais d'une révolte armée. La pédagogie étant une sorte de tension entre l'émergence d'un problème, mais qui est problématisé en tant que tel, et la tentative d'une réponse, d'une solution, sachant que, bien entendu, il n'y a jamais adéquation entre les deux.*

**M. F.** – *Il y a des ancrages, il y a des solutions mais il y a toujours des relances...*

**J. H.** – *C'est pourquoi le troisième écho que je voyais sur cet aspect-là, c'est précisément le problème de la formation pédagogique. Le problème de la formation pédagogique initiale des enseignants, initiale et non pas permanente. Là aussi, si on veut qu'il y ait une formation pédagogique, il faut respecter la nature de la pédagogie. Et la nature de la pédagogie suppose qu'on parte ici de l'action de l'individu. Autrement dit, celui qui se forme doit, pour se former, partir de ses propres incertitudes, de ses propres questionnements. Tant qu'il ne s'est pas approprié ses questionnements, il ne peut pas se former, il ne peut pas problématiser, c'est-à-dire trouver des réponses ou des tentatives de réponses à une situation. Et c'est ce qui rend la formation initiale en fait très difficile, parce qu'on ne peut pas se substituer à l'autre, ni dans l'expérience, ni dans la théorie, ni dans le rapport entre l'expérience et la théorie, ni dans le rapport entre l'expérience et la raison. C'est-à-dire que le savoir pédagogique, pour s'élaborer, doit d'abord se fonder sur l'expérience, qui est première.*

**M. F.** – *Ce qui est difficile c'est précisément de concevoir la place du formateur par rapport à ça? Le processus que tu évoques me rappelle l'enquête de John Dewey, qui est une problématisation de l'expérience personnelle du sujet. La question, effectivement, c'est de savoir s'il y a une aide possible, qui peut être fournie de l'extérieur, à cette théorisation de son expérience. Et quand cette aide est-elle vraiment aidante et quand est-elle paralysante ou quand ne sert-elle que de masques aux différents problèmes que peut rencontrer le débutant?*

**J. H.** – Oui, tout à fait. Mais on ne peut pas résoudre le problème de l'autre, à la place de l'autre. On peut effectivement concevoir un processus d'accompagnement, de médiation, etc. Mais il n'y a pas de processus de substitution. C'est-à-dire qu'on ne peut pas faire l'économie de l'expérience. On ne peut pas faire l'économie, à partir de là, de la démarche de l'autre. Enfin, c'est le cas en formation pédagogique initiale! En formation pédagogique permanente, c'est autre chose parce que, justement, un background est présent du côté de l'expérience. C'est pour cette raison que cette première caractéristique de la problématisation me semble quand même trouver un écho très fort du côté du fonctionnement pédagogique.

**M. F.** – *Ce que tu dis de la différence entre la formation initiale et la formation continue m'évoque deux modèles de problématisation. Un modèle à la Dewey qui serait plus dans la continuité entre l'expérience première et une élaboration plus ou moins formalisée de cette expérience. Et de l'autre côté, un modèle à la Bachelard qui partirait de l'idée que cette expérience première est fautive et qu'il faut la restructurer. Il y a deux modèles en fait, un continuiste et un qui est plutôt de l'ordre de la rupture. Cela correspondrait-il en première estimation un petit peu à ce que tu dis de la formation initiale et de la formation continue ?*

**J. H.** – Oui et non, parce que, au niveau de la formation initiale, celui qui se forme arrive très souvent avec bien entendu des angoisses (est-ce que je vais être capable de ceci ou cela?), mais aussi parfois il est prêt à mettre en place des certitudes. Certitudes qui peuvent venir de son expérience passée, de ce qu'il a lu, de ce qu'on lui a dit, etc. Tant que tout cela n'est pas secoué, c'est-à-dire mis à l'épreuve... eh bien, en ce sens-là, il ne peut pas y avoir de démarche de formation. C'est vrai que le balancier penche, en formation initiale, plutôt du côté de la rupture, mais en même temps, il y a bien là aussi une démarche de continuité. Seulement on peut sans doute repérer, du côté de la formation permanente, une rupture peut-être moins forte. Je n'en sais rien, il faudrait réfléchir davantage, je ne sais pas. Mais, par contre, du côté de la formation initiale, il faut que la rupture se fasse, et elle est souvent très traumatisante. Et c'est là que la construction, elle, ne peut sans doute être qu'une construction de type expérientiel. C'est-à-dire que celui qui arrive en formation initiale n'est peut-être pas prêt à rentrer dans une dialectique théorique-pratique, et il est obligé de s'immerger en deçà, plutôt dans l'expérience. On devrait sans doute réfléchir plus spécifiquement à ces aspects. Il faudrait chercher là-dessus...

**M. F.** – *Si l'on suit les caractéristiques du processus de problématisation, on arrive à la deuxième idée, à savoir que, dans la problématisation (et c'est souligné aussi bien chez Dewey que chez Bachelard), il y a un dédoublement des faits et des idées ou encore de la théorie et de l'expérience.*

**J. H.** – Ce qui me fait penser à deux choses du côté de la pédagogie. Premier aspect, c'est bien dans ce dédoublement des idées et des faits, c'est par ce dédoublement, que se construit un savoir pédagogique qu'on trouve illustré dans, par exemple, les monographies de la pédagogie institutionnelle. Le savoir pédagogique de la pédagogie institutionnelle est typiquement de cet ordre-là : ne rien dire que nous n'ayons fait ! Ce qui suppose effectivement les faits, mais les faits en tant que tels sont des problèmes la plupart du temps, puisque, dans les monographies, c'est parce que les faits résistent qu'il faut les élaborer. Il devient nécessaire de les comprendre et, à partir de là, de les théoriser, c'est-à-dire de parvenir à des idées. Une telle théorisation va se faire, à la fois, par une prise en compte, une distanciation, et par le passage à ce que j'appelle les normes (ce qui anticipe un peu sur le quatrième caractère que tu attribues à la problématisation, comme pensée qui se contrôle par des normes). Les normes étant sans doute là aussi à différents niveaux, susceptibles de différents emboîtements. On voit bien qu'il y a des angles théoriques, chez les pédagogues. Dans la pédagogie institutionnelle, ce sont, on va dire, des normes de la clinique ou de la psychologie sociale...

On repérera des normes aussi dans le type de fonctionnement de leurs groupes : le partage est indispensable, on réécrit ensemble. Enfin on distingue des normes, pourrait-on dire, des pratiques, des pratiques pédagogiques, ce qui renvoie à la structure de la pédagogie institutionnelle, soit à cette armature qui leur permet d'être, de fonctionner d'une certaine manière et pas d'une autre. Ce dédoublement et cette articulation, on les retrouve dans cette caractéristique. Voici la première chose.

La deuxième chose que je voyais, c'est que finalement la définition même de la pédagogie, en tant qu'articulation dialectique de la théorie et de la pratique, ne peut pas se comprendre si on n'a pas justement un dédoublement des idées, de la théorie et de l'expérience. Mais à condition de bien souligner qu'on a besoin des deux. Et que ces deux composantes s'appuient l'une sur l'autre, se nourrissent l'une de l'autre mais ne sont pas équivalentes. En ce sens-là, on est en plein dans la construction d'un savoir pédagogique. Si ça a du sens, la démarche pédagogique, la démarche de la création du savoir pédagogique dépend de ce mouvement, de ce mouvement-là.

**M. F.** – *Est-ce qu'une des spécificités de la pédagogie ne serait pas de supposer une sorte de formation composite des normes ? C'est-à-dire que dans l'acte pédagogique il y a une pluralité de normes. Tu as évoqué la théorie et aussi des normes d'ordre éthique, d'ordre politique qui sont constitutives, qui ne sont pas à l'extérieur de la pratique mais qui sont constitutives de certaines pratiques. Et c'est peut-être là que justement le statut de la pédagogie se différencie du statut, je dirais, de la science, qui fonctionnerait à partir d'une norme, d'un seul niveau de norme. En pédagogie, on a un discours composite et irréductiblement pluriel.*

**J. H.** – L’articulation ne peut pas être une exclusion. On ne se situe pas dans une pureté, d’une certaine manière, mais on est dans une réalité. Mais la réalité, elle est justement de plusieurs ordres, à plusieurs ordres...

**M. F.** – *Venons-en à la troisième caractéristique que j’attribue à la problématisation. La problématisation, c’est une pensée qui se contrôle elle-même, ce que Bachelard appelait « la surveillance intellectuelle de soi ». C’est-à-dire que si on ne veut pas galvauder l’idée de problématisation, il faut maintenir l’idée d’une normativité de la pensée. C’est-à-dire qu’on ne fait pas n’importe quoi. Donc on se donne des normes. Dans l’enquête policière, il y a des normes juridiques, il y a des normes scientifiques qui font que pour suspecter quelqu’un il faut m’assurer que telles ou telles conditions sont remplies (un mobile, des preuves matérielles...). Dans l’enquête intellectuelle, selon les disciplines, il y a des règles méthodologiques, des principes, etc. Et la problématisation ne peut se faire que s’il y a quelque part des normes. Ces normes évidemment, quelquefois, elles sont à remettre en question, elles sont à retravailler ; mais lorsque l’on retravaille des normes de niveau 1, c’est toujours en fonction de normes supérieures, etc. Il y a bien cet aspect de normativité indépassable.*

**J. H.** – Je suis bien d’accord, mais tu as tendance à mettre l’accent sur le contrôle de l’expérience par la théorie. Il faut bien penser également au contrôle de la théorie par l’expérience. Dans ce cas, on voit bien justement que quand, au niveau pédagogique, on ne contrôle plus la pensée, quand on part d’une théorie, d’une théorie en tant que telle, et qu’on veut l’appliquer, la pédagogie devient folle. Prenons deux exemples récents.

112

Le premier exemple, c’est la pédagogie par objectifs. Pour moi, la pédagogie par objectifs est une magnifique machine, magnifique machine pensée par Bloom et d’autres, mais précisément une pensée incontrôlée. Enfin, une pensée totalisante qui devient totalitaire, et totalitaire aussi dans les pratiques, parce qu’elle est complètement inapplicable. Ainsi, on arrive à un dérèglement des pratiques en tant que telles. Au moment où cette pédagogie prétend être la norme des pratiques. Pourquoi ? Précisément parce que Bloom n’a jamais conçu son affaire dans un rapport entre théorie et expérience. Lui, il a construit sa pensée d’après une logique psychologique qu’après il voulait appliquer.

Un deuxième exemple, qui est presque plus douloureux pour nous, c’est la pédagogie différenciée. On peut aussi estimer que la pédagogie différenciée est une excellente idée, au niveau théorique. La preuve, c’est que les types de différenciation, on peut en trouver de multiples. Mais, là encore, autant cette typologie peut servir de théorie de référence, autant elle est inapplicable en tant que tel. Pourquoi est-ce inapplicable ? Parce qu’en fait la création de la théorie n’a pas dépendu dans la plupart des cas de l’expérience. Il n’y a pas eu ce rapport, cette pensée, c’est une pensée qui ne s’est pas contrôlée, donc elle est restée très théorique.

**M.F.** – *Alors est-ce que tu partagerais l'idée de Schön selon laquelle il faut une nouvelle épistémologie de la pratique justement? L'idée selon laquelle il y a une raison dans la pratique, contre tout applicationnisme. En fait, dit Schön, il faut essayer de tirer les raisons de la pratique ou de formaliser quelque chose comme une intelligence de l'action. Et est-ce que tu adhères au paradigme du praticien, qui, d'une certaine façon, par certains côtés, rejoint l'idée de problématisation?*

**J. H.** – La pédagogie peut-elle rentrer dans cette perspective? Je n'arrive pas à aller jusqu'au bout. Ou plutôt, pour moi, je trouve que Schön ne va pas assez loin. Enfin lui et les autres... Parce que, effectivement, on a vu arriver, assez récemment, une sorte de célébration des savoirs pratiques, puis des savoirs d'action. Donc, tout d'un coup, on s'est mis à reconnaître qu'il y avait du savoir dans l'action. Belle affaire quand même! Alors, bien sûr, une telle « avancée » permet de combattre cette dissociation classique du savoir entre la théorie et la pratique. Mais en même temps, ce que je trouve, ce que je reproche à ce type de tentative, c'est trois choses. D'abord, il y a un tel engouement qu'on ne peut qu'émettre quand même un peu de soupçons : qu'est-ce que ça cache, cette affaire-là? Ça doit servir beaucoup trop de causes pour que ça reste net. Deuxièmement, ces savoirs d'action ne sont quand même pas nouveaux. Précisément, toute la tradition pédagogique reconnaît le savoir d'action en tant que tel. Donc l'aspect nouveauté me pose question dans cette affaire. Ma troisième réserve, c'est que, dans ce rapport entre les savoirs pratiques et les savoirs d'action, on voit bien que finalement ce sont quand même des théoriciens qui autorisent les praticiens à penser, ou qui pensent que les praticiens pensent, mais à condition quand même qu'ils ne pensent pas trop. On a ainsi l'impression qu'on leur reconnaît un peu de pensée mais qu'on n'en veut quand même pas trop, d'une certaine façon. C'est-à-dire que ces praticiens-là ne seront quand même jamais vraiment des théoriciens.

**M.F.** – *On est loin de la « théorie pratique » au sens de Durkheim. Le savoir pratique, on ne le décolle pas de l'action.*

**J. H.** – Oui c'est ça. Il y a un droit, on va dire, un droit d'imiter la pensée. C'est ce qui me gêne dans cette affaire. Je suis désolé mais il y a deux sources de savoirs sur l'éducation, il y a toujours eu deux sources de savoirs sur l'éducation. Il y a bien une source pour ceux qu'on appelle les théoriciens, soit d'abord les philosophes, puis les psychologues, les sociologues, et enfin les gens de science de l'éducation, après. Sur ces savoirs, je suis tout à fait d'accord : ils ont leur logique et ils ont leur valeur en tant que tels. Par contre, on ne peut omettre une seconde source de savoirs sur l'éducation, ce sont les savoirs des pédagogues. Ces savoirs des pédagogues, ils commencent à Socrate et même avant. Même si Socrate était muet, enfin il est resté muet d'une certaine façon, cela n'empêche pas qu'on introduit ici un autre type de savoir. Cet autre type de savoir, pourquoi le reconnaîtrait-on tout d'un

coup comme minoré? Sans doute s'agit-il bien d'une forme de reconnaissance, mais cela reste quand même une forme de dénégation.

**M. F.** – *Donc, en fait, reconnaître pleinement le statut de la pédagogie reviendrait à faire de la pédagogie, la problématisation par l'enseignant de sa pratique? C'est-à-dire au fond, ne pas limiter cette réflexion à une réflexion dans l'action, mais admettre pleinement que c'est à la fois dans l'action et sur l'action et avec la construction d'un discours d'orientation de l'action.*

**J. H.** – Oui. Et un discours qui ne reste pas précisément rivé à l'action. Eux aussi, les pédagogues pensent, ils pensent. Il y a bien tout un système de valeurs. Je reprends la quatrième caractéristique que tu donnes : tu dis que la construction du problème est sous-tendue par un projet. Et ce projet c'est celui de s'en sortir. Ce qui fait qu'il est nécessaire d'adopter un point de vue et de s'y tenir dans la problématisation, ce que tu appelles la *schématisation du réel*. Cet aspect tombe en plein dans la problématique aussi de la pédagogie. Puisque, pour la pédagogie, il s'agit de s'en sortir dans la pratique et dans la théorie. Après, on va pouvoir parler, enfin si on veut. C'est-à-dire que le pédagogue produit une forme, une forme de compréhension et une forme d'action.

**M. F.** – *Dans la problématisation, c'est en renonçant à tout embrasser que l'on peut construire un problème et un problème précis. On invoque toujours la nécessité d'un « travail de deuil » quand nos étudiants commencent une recherche. Construire un problème c'est renoncer à donner une image exacte du réel, une image « grandeur nature ». Penser problématisation, ce n'est pas penser image, c'est penser « outil ». Et ce n'est qu'ainsi que l'on peut prétendre rendre le réel un tout petit peu plus intelligible.*

**J. H.** – Il me semble que le savoir pédagogique est une mise en forme. On le voit à différents niveaux, mais souvent on réduit les niveaux les uns aux autres et on tombe enfin au niveau le plus bas. Tu as dit que le triangle pédagogique était une forme. Une forme qui permet de comprendre l'action, forme qui vient de l'action mais forme théorique. Forme théorique qui est donc, à partir de là, transposable et utilisable. On trouve ainsi, à partir de la pédagogie, des savoirs qui sont des savoirs formels à proprement parler. Tu avais donné plusieurs exemples de travaux de ce type (2). C'est un premier niveau. À un autre niveau, les techniques sont aussi des mises en forme pratiques. Les techniques renvoient bien à des articulations entre des modalités de faire, ce sont des savoir-faire d'une certaine manière. Mais ces savoir-faire sont issus eux-mêmes des savoirs et sont appuyés sur un certain

2 - Cf. Jean Houssaye, Daniel Hameline, Michel Soëtard, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002.

type de savoirs, soit sur un autre niveau. Ils ont bien du sens en dehors d'eux-mêmes, d'une certaine façon. Or, quand on parle de pédagogie, on renvoie souvent à des méthodes. C'est vrai, il y a bien des méthodes. La méthode, elle aussi, est une forme, c'est-à-dire une articulation de moyens, mais cette articulation de moyens n'a de sens, même en tant que moyen, qu'articulée sur une forme de sens, sur une structure, sur une structure de sens. La structure de sens donne sens aux moyens et les moyens donnent sens à la structure de sens en tant que forme. On peut avancer qu'en pédagogie, la schématisation est fondamentale, c'est à la fois une schématisation fonctionnelle et une schématisation théorique. On pourrait définir le pédagogue comme quelqu'un qui est en quête de bonnes formes. Trouver des bonnes formes... bien entendu, il ne les trouve pas. Les bonnes formes d'agir et les bonnes formes de penser, les aspects étant articulés.

**M. F.** – *La ligne juste ?*

**J. H.** – Voilà, la ligne juste... La prudence d'Aristote, mais qui n'est justement pas prudente et qui est basée sur des convictions. Et c'est vrai que le pédagogue est un homme de conviction, il y a chez lui quelque chose d'un refus, c'est une sorte d'insurgé. Il y a bien des convictions en tant que telles.

**M. F.** – *Si maintenant on prend un peu de distance par rapport aux caractéristiques de la problématisation en général et à celles de la problématisation pédagogique en particulier, j'aimerais que tu me dises ton sentiment à l'égard de cette montée en force de l'idée de problématisation. Tout à l'heure, je t'ai trouvé un peu sévère par rapport à Schön et à ses disciples... Naturellement on peut toujours problématiser de manière très techniciste, très applicationniste aussi. Mais on peut voir aussi la problématisation d'un point de vue plus englobant en reconnaissant qu'il y a deux faces à l'expérience, son côté rationnel, traitement des problèmes, son côté « expérimentation », ça c'est Dewey. Mais il y a également le côté expérientiel, ce qui fait que l'expérience est la mienne et celle de personne d'autre, celle que personne ne peut faire à ma place. Et ça c'est Gadamer. Alors, je pense que si l'on essaye de faire se rejoindre Dewey et Gadamer, on rejoint ce que tu dis de la problématisation pédagogique ou de la pédagogie comme problématisation de sa pratique. Il y a bien à la fois le côté expérimental (on essaye des techniques, des méthodes), le côté du problème et le côté expérientiel, celui de l'épreuve.*

**J. H.** – Oui, cette conception de l'expérimentation, je la préfère bien entendu et je reconnais son apport. Mais on pourrait faire un parallèle aussi avec ce qu'on dit de la pédagogie. La pédagogie étant réduite à une affaire de moyens, de techniques, sinon de technologie. Ce qui est une vision très simpliste des choses. Par contre, quand la pédagogie est conçue comme un englobant, avec ces multiples dimensions que nous venons d'évoquer, on voit bien qu'on n'est pas dans le même

système de référence. En ce sens, il y a une problématisation que je préfère par rapport à l'autre, justement au nom d'une certaine conception de la pédagogie et contre la réduction pédagogique à des techniques ou à des moyens ou à tout ce qu'on veut. Où je peux être plus critique par rapport à la notion de problématisation, mais je crois que tu dois l'être peut-être plus que moi puisque c'est toi qui alertes là-dessus, c'est sur le fonctionnement disons idéologico-politique de cette notion depuis quelques années : à quoi elle sert ? qu'est-ce qu'elle cache ? qui sert-elle ? On peut reprendre, pour moi, l'analyse qu'on a pu faire il y a quelques années sur cette « réussite » de la didactique, qui tout à coup apparaissait comme le moyen, la nouveauté. On sait bien que là aussi il y a des enjeux qui sont des enjeux institutionnels et que tout cela n'est jamais neutre. C'est dans ce sens-là que je préfère fonctionner au soupçon plutôt qu'à la bénédiction.

**M. F.** – *Pourrais-tu me dire ce que c'est pour toi qu'un problème pédagogique ?*

**J. H.** – On pourrait voir l'histoire de la pédagogie de manière peut être un peu moins anecdotique qu'on ne le fait quelquefois. C'est-à-dire avec des portraits ou des récits de vie. Soit une histoire qui serait moins centrée sur la figure, en tant que spécificité de la figure, mais qui serait centrée sur une situation, un questionnement dans une situation donnée et sur le type de réponse donné dans une situation. On peut certainement tenter quelque chose de ce côté-là. Mais je crois que tes caractéristiques de la problématisation, je les retrouve dans les critères du pédagogue : les enracinements, les ruptures et la médiocrité, au sens où l'on ne trouve pas comme ça et que l'affaire n'est jamais résolue totalement. On repère aussi un renouvellement et une insatisfaction, et heureusement, sinon le chaudron pédagogique serait éteint.

116

**M. F.** – *Pourquoi aujourd'hui la problématisation devient-elle de la tarte à la crème ? Alors on parle beaucoup de problématisation dans la formation des enseignants, à propos des mémoires professionnels et autres, et on ne parle jamais de pédagogie. Alors comment tu expliques ça ? Il y a un mouvement pour la problématisation qui semble être quelque chose qu'on vient de découvrir ou de redécouvrir très récemment, et puis il y a la pédagogie qui ne date pas quand même d'aujourd'hui. Si on découvre aujourd'hui qu'il y a le pédagogue, le grand pédagogue, celui qui a su problématiser son affaire, comment se fait-il que l'accent sur la problématisation soit en même temps accompagné d'une méconnaissance de la pédagogie ?*

**J. H.** – Il n'y a pas de raison qu'il y ait une reconnaissance de la pédagogie par la problématisation ou par autre chose, dans la mesure où c'est le même mouvement. C'est-à-dire que le mouvement de la science de l'éducation puis des sciences de l'éducation, c'est un mouvement de refus et de dénégation et en même temps d'assomption de la pédagogie. Ce mouvement qu'on retrouve finalement dans ce qui a fait la fortune des didactiques. Aujourd'hui, apparemment, les didactiques, la ques-

tion de la didactique est un peu en reflux, enfin ce n'est plus à la mode. Maintenant on a trouvé, à travers la question de la professionnalisation, un renouvellement de la question de la formation et sur une base qui va être une base, là aussi, de dénegation de la pédagogie. C'est-à-dire qu'on va traiter les questions pédagogiques sans pouvoir reconnaître d'une part le fonctionnement pédagogique et d'autre part sa spécificité, et surtout en se substituant au pédagogue. Qui parle de problématisation ? Ce sont, on va dire, davantage des théoriciens en tant que tels, des formateurs. Cette fois encore c'est une place institutionnelle qui est tenue et qui n'est pas tenue par les pédagogues, qui au contraire est faite sur l'évacuation, l'évacuation des pédagogues. Le même mouvement continue, dans le même sens. Il n'y a aucune raison que la problématisation rencontre, enfin reconnaisse, d'une certaine manière, le mouvement pédagogique. Au contraire, ce mouvement est fait pour se substituer à lui.

**M. F.** – *N'es-tu pas tout de même un peu pessimiste ?*

**J. H.** – Mais non, tout ceci est très bien expliqué dans une contribution de Michel Fabre, que tu dois connaître, dans un ouvrage qui s'appelle *Manifeste pour les pédagogues*. Michel Fabre explique ça très bien, tous ces éléments. C'est-à-dire que finalement il aurait très bien pu faire l'interview à ma place. Surtout les réponses, d'ailleurs !

**M. F.** – *Je voulais mettre l'idée de la problématisation, qui risque effectivement de n'être qu'une nouvelle lubie, en rapport avec une forme très ancienne, aujourd'hui effectivement méconnue, la pédagogie, comme pensée de la pratique et pratique de la pensée. Et si la problématisation n'était que la formalisation – dans le langage du jour – de choses très anciennes, ce qu'on nommait autrefois « pensée » ?*