

**Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : Presses universitaires de France.**

Jean Portugais

Volume 27, numéro 2, 2001

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009948ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009948ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Portugais, J. (2001). Compte rendu de [Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : Presses universitaires de France.] *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 451–454. <https://doi.org/10.7202/009948ar>

La deuxième partie présente et rassemble vingt textes de dix-huit auteurs, répartis en trois groupes («Les précurseurs», «Les théories actuelles», «Quelques démarches et outils»), accompagnés de questions et de références supplémentaires. Ces auteurs comprennent Piaget, Freinet, La Garanderie, Perrenoud, Meirieu et Huberman.

Deux réserves majeures sont à mentionner à propos des *Pédagogies différenciées*. D'une part, malgré la présence d'une liste des sigles utilisés, leur profusion rend la lecture difficile pour qui n'est pas familier avec le système français. D'autre part, bien que revêtant la forme hybride d'un manuel et d'un recueil de textes (complétés du glossaire et de l'index), l'ouvrage de Gillig est en fait un plaidoyer en faveur d'une école au service des élèves dits doués.

Marc-André Éthier  
Université du Québec à Trois-Rivières

\* \* \*

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

L'intérêt pour les situations-problèmes s'accroît sans cesse depuis au moins deux générations de chercheurs et de praticiens de l'éducation. Plus récemment, et tout spécialement dans le contexte québécois de la réforme des programmes d'études, cet intérêt a pris une vigueur nouvelle, en raison des possibilités qu'offrent les activités de résolution de problèmes, tout spécialement pour les mathématiques et les sciences enseignées dans la scolarité obligatoire. Un ouvrage comme celui de Michel Fabre arrive donc dans un environnement éducatif intéressé par la question de l'emploi de situations-problèmes à des fins d'enseignement des matières scolaires.

Le pari de l'ouvrage de Fabre est de faire un état de la question des rapports entre situations-problèmes et savoirs d'école dans une visée que l'auteur qualifie de «réflexion épistémologique sur les tenants et aboutissants de ce que l'actualité pédagogique ou didactique nomme situation-problème» (p.3). L'auteur veut expliquer et définir le paradigme de la résolution de problème à usage scolaire.

Une qualité de cet ouvrage est de montrer comment la notion de situation-problème, qui paraît si neuve et à la mode aujourd'hui, émerge en fait d'une tradition très ancienne qui puise chez les Grecs, chez Bachelard et chez nos contemporains. Certains chapitres sont d'ailleurs très instructifs à cet égard. Ainsi, le premier qui

propose à la fois de passer en revue la nature de ce qui peut faire un bon problème et d'examiner différentes typologies des problèmes. Il est également instructif de voir rappelés les travaux de Aebli ou même de Dienes (chapitre 7), l'approche de Bachelard (chapitre 9), les problèmes ouverts d'Arsac ou les situations didactiques de Brousseau (chapitre 5). L'auteur a fait un effort documentaire important sur un ensemble de domaines, allant de la pédagogie à la didactique, de l'épistémologie à la psychanalyse et des sciences de l'éducation à la psychologie cognitive. Mais il faut pourtant souligner que c'est l'ensemble des pièces de sa mosaïque – et le désir englobant qui semble soutenir cette tentative d'en faire la somme – qui ne peut que difficilement convaincre, surtout en raison des amalgames qu'on y trouve, mais aussi en raison du style de l'auteur qui emploie abondamment des formules de rhétorique comme les questions et réponses et les figures de style.

Il faut émettre plusieurs réserves sur cet ouvrage. Il y a d'abord l'évident parti pris de l'auteur pour les situations pédagogiques, au détriment des situations didactiques. Ainsi, ce qu'il appelle la « synthèse de Meirieu » des situations (chapitre 6) ne convainc pas qu'il y a là un point de vue neuf et intégrateur des diverses approches recensées de la situation-problème. Ce qui frappe le plus, c'est le glissement de l'emploi de la notion de situation-problème vers des horizons plus grands et plus larges, avec une perte de contrôle quant aux objets de savoir que ces problèmes mettent en jeu. C'est là une faiblesse importante pour un ouvrage traitant des savoirs scolaires. Une sorte de « glissement vers le méta » caractérise cet emploi de la notion de situation-problème par Fabre. Et au lieu d'enrichir le concept de situation, les indicateurs de Meirieu appauvrissent la notion de problème en regard des travaux d'Arsac, Brousseau et Vergnaud. Alors que Fabre exprime ses préférences pour les situations pédagogiques au détriment des situations didactiques, on constate qu'il situe sa réflexion en dehors de la nécessité de contrôler expérimentalement les situations comme l'ont pourtant fait les didactiques depuis trente ans. Rappelons en effet qu'en didactique, on considère communément que ce sont les problèmes et les situations qui sont à la source de la signification des connaissances. La relation dialectique « problème à résoudre/réponse par un savoir scolaire » n'est pas prise en compte par Fabre qui la considère comme trop technique et rationaliste. Il est dommage que l'auteur ferme ainsi la porte sur quelques-uns des résultats les plus probants des dernières décennies. Par exemple, il n'accorde pas la place qui revient, dans un tel livre, aux ingénieries majeures de Brousseau comme celle qui use de situations-problèmes pour l'enseignement des nombres rationnels et des décimaux (1987).

L'interprétation que l'auteur donne des travaux piagétiens ne me semble pas convenir non plus. Fabre semble ignorer – et cela, malgré qu'il considère que son ouvrage en est un à caractère « épistémologique » – que les situations scolaires n'ont jamais représenté un enjeu pour Jean Piaget. Ce dernier s'est intéressé aux pro-

blèmes pour révéler les genèses cognitives, non pour prendre en compte les effets d'une situation-problème en tant que réalisation d'une intention didactique. Or, l'opposition manichéenne que Fabre cherche à établir entre Bachelard et Piaget est loin de persuader, car ces auteurs ont travaillé dans des domaines qui n'ont jamais été concurrents.

L'opposition entre les approches de situation-problème que Fabre appelle «technologique» et «herméneutique» m'a semblé assez caricaturale. L'approche technologique qu'il dessine use des situations-problèmes avec les élèves comme si ces derniers étaient de purs sujets épistémiques, en prise directe avec la connaissance. L'approche herméneutique déploierait au contraire (selon Fabre) des situations sur un ensemble de dimensions «cognitives, affectives et relationnelles». Cette dualité est une interprétation évidemment extérieure au travail de résolution des problèmes scientifiques. Et pourtant, ce livre assimile parfois les situations-problèmes de la philosophie aux situations-problèmes des mathématiques et des sciences. Pourtant, un problème de mathématique n'est pas la même chose qu'un problème de philosophie. Ce qui fait que les problèmes sont si fondamentaux pour l'enseignement des sciences exactes, c'est qu'on peut utiliser l'histoire des sciences *a posteriori* pour reconstruire des problèmes qui permettent ensuite à l'enseignant de refaire surgir des «découvertes» comme s'il s'agissait d'une première rencontre, en faisant découvrir quelque chose de neuf de façon à ce que l'élève prenne conscience de l'efficacité de la connaissance nouvelle. Les sciences humaines, en revanche, ne fonctionnent pas à partir de ces mêmes «ressorts épistémologiques» entre problèmes et solutions. Ainsi, certaines questions très anciennes de la philosophie (pensons aux deux visions de l'Être selon Parménide et Héraclite) sont toujours sans solution aujourd'hui – et cela, malgré une exégèse philosophique abondante. On peut ainsi questionner le sérieux des motifs selon lesquels l'ensemble des matières scolaires dépendrait d'une épistémologie transversale ou globalisante. Car les disciplines ont des caractéristiques épistémologiques propres. Pourquoi alors faudrait-il qu'elles s'enseignent toutes selon les mêmes principes, sans égard à leurs particularités intrinsèques? C'est pourtant le choix de Fabre. Et ceci est peu apte à prendre en compte la diversité et la spécificité des domaines de connaissance. Un des apports de l'épistémologie du XX<sup>e</sup> siècle n'est-il pas justement de nous avoir fait comprendre que l'on ne peut ramener les formes diversifiées de la connaissance à des modèles communs? Cette recherche d'universaux pour l'éducation et pour l'emploi de formules d'enseignement devrait sans doute être abandonnée un jour.

De plus, le statut de l'ouvrage ne correspond pas toujours à ce qu'on est en droit d'attendre d'un tel livre, du moins si on se fie à ce que l'auteur annonce. Car, puisque Fabre déclare au début de son livre que ce dernier constitue une «réflexion épistémologique» sur les situations-problèmes dans l'enseignement, on aurait pu s'attendre à ce que l'auteur exerce une fine vigilance épistémologique

quant à l'usage des situations-problèmes à des fins d'enseignement. Or, étonnamment, lorsqu'il veut critiquer certains usages trop « épistémiques » à ses yeux des situations problèmes (qu'il appelle rationalistes), il se contente parfois de jugements très courts et peu argumentés en fonction des caractéristiques propres de ces situations. Il n'explique pas comment cette approche ne permettrait pas d'établir les apprentissages scolaires visés dans ces disciplines et il n'apporte pas de preuves de leurs limites. Et les avantages qu'apporteraient les situations-problèmes herméneutiques ne sont ni discutés, ni montrés et ne sont pas non plus validés.

Le style un peu trop littéraire qui est adopté peut constituer un irritant pour le lecteur de livres éducatifs. Ainsi, lorsqu'il affirme que « Bachelard fait de l'instant scientifique ou poétique une structure feuilletée aux niveaux de consciences ou de cogito hiérarchisés » (p. 228), est-on frappé par l'emballement théorico-psychanalytique de l'auteur! Comparant à la fin de son ouvrage ces différents *cogito* à l'œuvre dans une pédagogie globale inspirée de Freinet, l'ultime paragraphe nous vaut ce moment de discours presque anthologique :

« Cet empilement des différents cogito fait de l'acte pédagogique un instant complexe, un temps vertical, où s'étagent dialectiquement méthode et surveillance de la méthode, rationalisation technique et quête du sens. L'effort pédagogique se défait lorsqu'on descend l'échelle des ces niveaux de conscience. Et c'est au contraire par la prudence du maître que peuvent s'opérer les métamorphoses de la *métis*: du piège mortifère à l'invitation d'apprendre, du Sphinx dévorant au Sphinx souriant » (p. 229).

À la lecture de tels passages, on peut penser s'égarer et avoir pris le mauvais ouvrage, avoir substitué au livre éducatif sur les situations-problèmes un livre de littérature philosophique. Ce métissage fait d'une interface « épistémologie/philosophie/psychologie/pédagogie/psychanalyse » doit être connu des lecteurs désireux de prendre connaissance du livre de Michel Fabre.

Jean Portugais  
Université de Montréal