

Le problème pédagogique comme expression et travail

Jean-François Goubet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4109>

DOI : 10.4000/ree.4109

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-François Goubet, « Le problème pédagogique comme expression et travail », *Recherches en éducation* [En ligne], 6 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4109> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4109>

Ce document a été généré automatiquement le 12 mai 2021.



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le problème pédagogique comme expression et travail

Jean-François Goubet

- 1 Dans le langage courant, le terme de problème a tendance à être remplacé par un prétendu équivalent, à savoir celui de souci. Par-là, on donne à entendre le trouble ressenti, le désagrément enduré, et ce n'est qu'au prix d'une réflexion qu'il est loisible de remonter à sa source, la difficulté rencontrée, l'obstacle sur lequel on bute. Le souci n'est jamais que le pôle subjectif du problème, qui, pour lui, comporte encore une autre face, celle, tout objective, de la matière étrangère à laquelle se heurter.
- 2 La difficulté avec le problème tient, plus généralement, à ce que l'on a tôt fait de n'y considérer que ce qui a trait au sujet, qu'il soit passif, comme dans le cas de l'irruption du souci, ou actif, comme dans le cas de la recherche de sa résolution. Un déséquilibre affectif et cognitif aurait lieu, qui devrait être dépassé. La résolution de problème partirait donc d'un étonnement et d'un embarras initial, devrait faire intervenir la motivation interne pour permettre le développement d'aptitudes, de facultés physiques ou mentales. L'approche psychologisante, et même cognitive, semble être suffisante pour en rendre compte. A l'école du moins, une telle vision du problème paraît largement répandue.
- 3 Sans nier les aspects subjectifs de la découverte ou de la résolution de problème à l'école, nous comptons essayer, en nous appuyant sur certains développements de la tradition philosophique et pédagogique allemande, de mettre en avant, sa participation à l'esprit objectif également. La résolution d'un problème n'est pas tout entière expression de soi, activité par sa propre initiative en vue d'exercer des savoir-faire, d'acquérir des compétences. Il faut aussi y surmonter un contenu primitivement étranger, se former dans la formation d'une matière résistante. Un véritable travail de la culture doit y avoir lieu, permettant la venue à soi à travers la multiplicité de l'être autre, pour paraphraser une formule de Simmel (1988, p. 182).
- 4 A bien y regarder, la notion de travail est elle-même porteuse d'un sens subjectif et d'une signification objective. Car travailler, faire l'expérience formatrice de la chose opposée, revient aussi à s'éprouver, s'essayer à une nouvelle manière de sentir, de

penser, de faire. Les situations de problèmes dont le monde scolaire se repaît ne manquent pas d'insister sur le décentrement de celui qui apprend, la mise en échec de ses schèmes interprétatifs ou exécutifs passés, ce qui nécessite l'élaboration d'une nouvelle tactique ou, pour sacrifier au désir de grandeur du siècle, d'une stratégie inédite. Le contenu mettant en échec l'apprenant, la nécessité d'y passer outre par un rééquilibrage sont explicitement mentionnés en l'occasion.

- 5 Serait-ce à dire que le titre que nous avons retenu nous emporte, comme pour se moquer de notre intention ou se venger de nous, vers les parages du subjectif, que nous nous étions pourtant jurés de quitter pour toucher terre ailleurs ? Peut-être que non, s'il est permis de rééquilibrer la notion d'expression, en n'y voyant pas que la pure émanation d'un soi, la simple manifestation de ce qui n'était pas encore déployé. L'expression doit *in fine*, et ce même à l'école, se séparer du vécu qui l'a portée pour se faire œuvre. L'esprit objectif ne plane pas de toute éternité au-dessus des eaux pour finalement se laisser aller au monde, prendre corps, mais il est une création qui a rompu avec ses conditions singulières d'émergence. La création véritable, le dépassement de tout psychologisme dans la production d'œuvres possédant leur existence et leur temporalité propres, est ce que l'école ne doit pas perdre de vue, là où souvent, cependant, elle met unilatéralement l'accent sur l'acquisition de compétences.

1. Activité autonome et développement de soi : le cas Fröbel

- 6 N'insister que sur la seule motivation interne à apprendre ou sur le seul besoin d'usage de ses forces, ne mettre l'accent, pour reprendre les notions-clefs que nous avons choisies, que sur la seule expression permet certes de constituer une doctrine pédagogique mais fait que certains manques s'y laissent déceler. Afin de préciser notre pensée, nous souhaitons nous référer à un cas archétypal, à savoir à la pensée éducative de Fröbel.

Du point de l'esprit à la matière multilatérale

- 7 L'image et la ressemblance entre l'homme et Dieu se marquent dans la façon dont tous deux procèdent. Dieu crée, c'est là une conséquence de son être, et la création est son émanation. En lui, tout va du simple au complexe, tout part d'un centre et va à la périphérie d'une sphère. L'homme, de même, n'est qu'activité. Sans être création au sens plein du terme, cette dernière n'en est pas moins extension régulière, vie se développant harmonieusement de tout côté. Le développement de l'être humain a ainsi à voir avec une cristallisation, une expansion égale et progressive selon une loi unique. L'esprit en germe se réalise dans la nature, s'exprime au sens où il sort de lui-même pour se phénoménaliser (1982, p. 62). Ce faisant, la nature n'est pas le grand ennemi qu'y voyait Fichte (Heiland, 2005, p. 44), une entité revêche à surmonter, mais la réalité objective de l'esprit émanant sans heurt. Si contradiction il y a entre pôles positif et négatif dans la nature, cette contradiction révèle davantage le besoin de conciliation et d'unification de moments séparés, comme celui entre homme et femme, que la lutte de l'esprit et de la nature, du subjectif et de l'objectif.
- 8 Les thèses pédagogiques de Fröbel sont, comme on le voit aisément, empreintes d'une appréhension esthétique et mystique de la nature comme d'une vision théologique et spéculative de l'homme. L'idéalisme y est sous-jacent. S'exprimer revient à développer

un soi encore enveloppé, matérialiser un point invisible. On peut fort bien cependant nier l'une des prémisses idéalistes sans nuire à l'ensemble. Car si l'on pose le soi comme unité psychophysique indivisible, l'expression n'est plus un passage au matériel. Il s'agit plutôt de voir comment l'homme, au moyen d'objets extérieurs, quelle que soit la façon dont ils symbolisent l'invisible, se réalise, se fait ce qu'il est. L'introduction de *Spielgaben*, de dons, comme on l'a dit au XIX^e siècle, de jouets, comme l'oreille actuelle l'exigerait sans doute, demeure encore cohérente et sensée avec ce sens affaibli d'expression.

Les premiers jouets de l'enfant en son jardin

- 9 La balle, premier jouet de l'enfant après son corps propre, a en elle toutes les propriétés, enveloppe même des contraires : elle est mobile et capable de repos en même temps, a une périphérie visible et est pourtant structurée par un centre invisible, est une et une seule mais se prête toutefois aux jeux de l'enfant qui vont se complexifiant... Le support formé par la balle se révèle dès lors un excellent point de départ pour une progression didactique. Progression didactique il y a car l'apprentissage requiert qu'il y ait programme, projet réfléchi, et non simplement mise à disposition d'un objet, quelque excellent qu'il pût se montrer par ailleurs. Des chansons et des comptines, des questionnements sur les actions de la balle, ses qualités, en bref des exercices de langage de situation, sont également prévus, de sorte que les enfants se réalisent au travers d'activités motivantes, croissent de façon régulière et multilatérale au moyen d'un matériel idoine. Le deuxième don, la boule et le cube, rendra intuitive la contradiction inhérente à la balle. Du simple émanera sans heurt la contradiction. Le troisième jouet, le cube composé de petits cubes, permettra d'imiter des figures naturelles ou techniques, de même qu'il laissera à chaque enfant le loisir d'arranger les éléments à sa guise, apprenant l'ordre dans la réalisation singulière qui lui sied le mieux. Les puériculteurs ont pour mission de laisser l'enfant à sa concentration et à son jeu, n'intervenant pour verbaliser que lorsque ce dernier en fait la demande (1982, p. 109).
- 10 Pour totales qu'apparaissent les séquences de Fröbel, elles n'en laissent pas moins de se montrer non problématiques. L'intérêt et la motivation sont requis, l'intuition, l'imagination, l'action et le langage sont mobilisés, la vie individuelle est inscrite dans une communauté sentimentale et intellectuellement informée. Toutefois, le jardin d'enfants laisse clairement voir une trop grande confiance en la nature et en sa marche réglée. C'est sans grande résistance que se développe l'individu, sans participation à une réalité objective consistante et autonome, de même qu'individuellement déterminée, qu'une formation de soi a lieu. Une conception problématique de l'éducation se doit de ne pas tant miser sur la nature que sur la culture et son travail, l'esprit objectif et sa saisie.

2. Saisie et création de l'esprit objectif

- 11 Commençons ce point par une remarque destinée à lever tout malentendu : en parlant d'esprit objectif, il ne s'agit pas de renouer avec la métaphysique hégélienne ou d'évoquer un être fantomatique. Notre but est d'attirer le regard ailleurs que sur le seul psychisme lorsqu'il est question de sens et de formation de soi.

La compréhension des biens culturels

- 12 Il faut faire droit à l'étrangeté et à l'extériorité de la chose même pour qu'une véritable éducation, et non un simple développement, s'effectue. Il existe un monde historique, qui a vu la production de formes culturelles stables, et dont l'appréhension passe par la compréhension, ainsi que Dilthey l'a signalé avec force (rappelé par Freyer, 1966, pp. 1-15). Cette dernière n'est autre que la saisie globale du sens d'une configuration, la transposition en esprit de soi dans l'autre, consécutivement à laquelle l'individualité opposée devient accessible. La saisie dont nous parlons ne peut être au sens propre une assimilation, une destruction de l'altérité ne laissant subsister que du même. Car la forme culturelle se manifeste aussi par sa structure propre, sa consistance en tant que chose se soutenant par elle-même, sa substantialité, comme on pourrait le dire en reprenant les termes de la métaphysique classique. L'éducation passe aussi par ce décentrement, qui n'a que peu à voir avec la mise en échec d'aptitudes cognitives mais relève davantage de la découverte d'un nouveau monde, de la vue d'une terre qui, pour s'être longtemps cachée au regard, n'en a pas moins été là comme de toute éternité.

Différentes conceptions du monde sont possibles

- 13 L'objectif n'infuse certes pas immédiatement dans le sujet, et il est un bagage logique, constitué d'outils conceptuels nombreux, à même de rendre la compréhension effective. Une approche éducative en termes de compétences se montre toujours corrélative de la reconnaissance de la stabilité de contenus autonomes, de porteurs de sens substantiels. Les biens de culture forment un réseau entre eux et constituent par là de véritables domaines clos, des totalités. Aussi l'individu cultivé n'est-il pas celui qui s'est plongé dans toutes les totalités, au risque de s'y diluer et de s'y perdre. De multiples sphères culturelles existent, et avec elles de multiples visions du monde. A travers un intérêt majeur, qu'il soit artistique, politique, scientifique, que sais-je encore, une formation de l'esprit peut avoir lieu, à chaque fois individualisée et porteuse d'une perspective unique sur ce qui est.

La production d'œuvres

- 14 L'esprit objectif n'est pas seulement ce dont le sujet doit se saisir mais également ce qu'il crée, son œuvre. L'objectivation ne se produit pas d'un coup mais par étapes. Il est un détachement progressif de l'objet par rapport au vécu qui le porte, une lente autonomisation du domaine de la culture par rapport à celui de la psychologie. Un doigt pointé vers un lieu signifie « c'est là que nous allons », et il renseigne en même temps sur l'humeur et le comportement de la personne le faisant. Un deuxième pas d'objectivation est atteint quand on parvient à isoler la notion de direction, quand le doigt devient le porteur objectif d'un sens objectif. Une troisième et dernière étape survient lorsqu'une transformation durable du monde a lieu, qu'un panneau ou toute autre forme persistante émerge, en un mot qu'une œuvre est produite. L'œuvre proprement dite se caractérise par son évidence faite de cohérence, sa force persuasive due à sa liaison interne (*Bündigkeit*), comme Freyer le rappelle après Simmel (1966, pp. 90-94). Elle s'impose à son créateur en cristallisant soudain des éléments épars, en mettant au jour un sens consistant allant au-delà de toute attente consciente. L'œuvre est intrinsèquement impersonnelle : au-dessus de l'ouvrage technique se tient un « cela fonctionne », au-dessus de l'œuvre d'art un « c'est beau » et au-dessus de la construction juridique un « c'est juste ». La participation à l'esprit objectif excède la vie, ses besoins et sa temporalité ; elle est une donnée de la culture et de l'éducation qu'on ne peut ramener dans les parages psychologiques ou cognitifs.

3. Le problème dans l'école du travail de Kerschensteiner

- 15 Il convient désormais, après ce détour par la philosophie de culture, d'en revenir à la notion centrale qui nous occupe, celle du problème à l'école, en faisant à nouveau usage des outils que nous nous sommes choisis, ceux de l'expression et du travail. La pensée pédagogique de Kerschensteiner, telle qu'elle est notamment développée dans un chapitre-clef de sa *Notion de l'école du travail* relatif à la notion de travail pédagogique, nous y aidera grandement.
- 16 La confrontation avec des problèmes est un biais dont l'école se doit d'user. Reprenant des thèmes chers à Dewey, Kerschensteiner pense que c'est là la manière de ne pas séparer l'école et la vie, de prendre appui sur des attentes pratiques pour développer aussi l'esprit théorique. Si suffisamment de réflexion intervient lors de la résolution d'un problème quel qu'il soit, qu'il concerne un dilemme moral, une version latine ou la fabrication d'un nichoir, la saisie de moyens et de fins aura lieu, et on ne se tiendra plus dans le pur jeu spontané mais on entrera plutôt dans une réalisation de soi en surmontant une difficulté réelle et consistante.
- Le problème comme occasion d'expression*
- 17 Le travail pédagogique est à un double titre expression de soi. Il l'est premièrement sur un plan purement psychologique, en tant que manifestation d'une individualité. Il l'est aussi deuxièmement sur un plan objectif, en tant que moyen de transformation du réel. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement au premier sens, subjectif. L'activité autonome, l'action entreprise par soi-même pour soi-même, est ce à quoi doit aboutir le problème à l'école. Ici, la finalité indiquée, le pour soi-même, renvoie bien sûr à toute autre chose qu'à de l'égoïsme car c'est bien davantage le développement personnel qui est en jeu, où la personne est pensée comme personne en général.
- 18 L'intérêt pour l'activité elle-même, la motivation interne, ne suffit cependant pas pour qu'il y ait problème. Un jeu purement fonctionnel, comme celui qu'affectionnent les petits enfants, ne peut entrer dans ce cadre. De même, une tâche morcelée, mécanique, coupée du tout de la vie psychique ne saurait être dotée de quelque vertu pédagogique que ce soit. Le problème doit permettre des réalisations partielles qui ouvriront à leur tour sur de nouveaux procès de pensée ; l'existence d'étapes lui est essentielle. Par-là, on ne veut en rien dire qu'il faudrait mobiliser autre chose que l'homme entier. Car un travail manuel par exemple, quel que soit son intérêt, l'habileté, la dépense de force ou le zèle qu'il requiert, s'il n'était issu d'une élaboration intellectuelle antécédente, ne saurait exprimer le moi et le faire advenir à lui-même. L'école du travail n'est pas une célébration du travail manuel comme tel, ni une anticipation du bureau, de l'atelier ou de l'usine. C'est bien d'un travail pédagogique qu'il en va en elle, et ce travail pédagogique ne saurait mettre l'accent sur les mêmes éléments et les mêmes valeurs que le travail de l'adulte indépendant ou salarié.
- 19 Mettre l'accent sur l'expression, l'activité autonome en vue du développement personnel, n'est pourtant pas appeler de ses vœux un « expressionnisme pédagogique », une « pédagogie du laisser-croître » et de « la vie s'exprimant elle-même dans un agir créateur », ainsi que le signale Kerschensteiner à la suite de Litt (2002, p. 45). Car il n'est pas permis d'être oublieux du pôle objectif du problème, de fermer les yeux sur le fait que ce dernier exige d'être travaillé.

L'école du travail et l'objectivité

- 20 Un problème, par le temps qu'il suppose pour être résolu, par les embûches qu'il sème en déjouant les réponses les plus immédiates, est l'occasion d'essais et d'erreurs et, de ce fait, entraîne également l'auto-évaluation. Il faut à la fois qu'apparaissent une autocritique et un dépassement de soi pour que l'activité scolaire soit enrichissante. Or c'est la cohérence interne de l'objet, sa résistance à l'appréhension faussée, sa qualité hétérocentrique qui sont en l'affaire déterminantes. Problème et conscience de problème vont de pair : on bute sur quelque chose, et sans ce point initial, rien ne saurait advenir. La difficulté induit en outre la patience, l'obligation de séjourner dans la chose même pour se changer à son contact.
- 21 En un mot, le travail pédagogique a pour vertu d'orienter vers l'objectivité (*Sachlichkeit*), de disposer vers les choses mêmes. Cette disposition n'est pas tant théorique que pratique, puisque le travail n'est rien comme une contemplation de la chose, sa saisie pour elle-même. Il convient au contraire de tâcher de produire, d'effectuer la chose aussi bien qu'il est possible de le faire. La valeur qui régit cette ouverture à l'objectivité n'est autre que la perfection, une valeur en elle-même absolument formelle, ainsi que l'a vu le néokantien de Heidelberg Rickert (mentionné en Kerschensteiner, 2002, p. 38), et qui, en cette qualité, est capable d'être connectée à d'autres valeurs plus déterminées, comme le désintéressement, la responsabilité ou l'amour de la vérité.
- 22 On voit ici poindre une différence notable entre l'école du travail allemande et une de ses sources d'inspiration américaine, le pragmatisme de Dewey. Car le recours au problème doit aussi être le moyen de vivre des valeurs, de faire l'expérience concrète d'idées devant être et s'imposant aux individus. Deux tâches incombent à cet égard à l'école du travail : rendre réelle l'idée de moralité dans la communauté de travail et, plus au loin, l'effectuer dans la communauté nationale et internationale. La formation professionnelle doit être le lieu d'apprentissage vivant des valeurs, et la condition dans laquelle l'homme se trouve constitue le point de départ d'une éducation ouvrant à une universalité éthique et cosmopolite. L'ombre de Pestalozzi plane encore, quelque cent ans après son œuvre, sur l'école du travail de Kerschensteiner. Reste encore à se demander si les multiples patronages présidant à sa naissance ne l'amènent pas à des contradictions. L'objectivité et son décentrement se laissent-elles facilement composer avec l'adaptation à des rapports concrets de travail, à des formes éthiques, juridiques et politiques établies ?

4. Intérêts hétérocentriques et conformisme : le risque de la semi-culture

- 23 Alors que la confrontation avec le problème soulignait d'un côté l'importance de l'objectif, du décentrement, des intérêts hétérocentriques, elle visait de l'autre, plus au loin, vers une intégration au monde professionnel, une entrée dans un ordre éthique ou une conformation à un Etat républicain. Certes, la formation professionnelle n'avait pas pour mission de livrer une main-d'œuvre habile et servile à l'industrie car il lui importait de ne pas perdre de vue la formation du soi, formation dans laquelle épanouissement personnel et culture du caractère en sa dimension morale se réunissaient. Assurément, la conformité n'était pas posée comme une finalité en soi, la

légalité n'était pas le but de l'agir, sinon quand l'intention droite ou le souci cosmopolite leur était adjointe. De même, l'adaptabilité renouvelée n'est pas l'adaptation achevée une fois pour toutes car elle renvoie à un procès indéfini, une formation continuée de soi. Il serait inique de reprocher à la conception du problème dans l'école du travail d'avoir souscrit aveuglément à l'autorité pour l'amour de l'autorité. Seulement, on y voit à l'œuvre une tension entre décentrement et recentrement, sortie hors de soi et adéquation d'une chose à son concept, pour parler en termes hégéliens.

- 24 La notion même de problème (*Aufgabe*) fait entendre qu'il s'agit d'une tâche à accomplir. Or s'acquitter d'une tâche souligne l'achèvement plus que le processus, participe de l'être plus que du mouvement. On est dès lors en droit de se demander si l'accent ne devrait pas être mis plutôt sur l'affrontement de l'écueil que sur la résolution d'une difficulté. Le moment problématique du problème n'est-il pas *in fine* à chercher en sa puissance médiatrice de mouvement plutôt qu'en son terme définitif ? L'idée que l'école doit permettre la résolution de problème ne doit-elle pas finalement éveiller le soupçon qu'elle se donne comme idéal suprême l'adaptation, la conformité à un objectif donné à l'avance ? Car si les moyens d'enquête sont mis en défaut au cours de la résolution de problème, et que d'autres doivent être trouvés, qui peuvent varier d'un individu à l'autre, ne suppose-t-on pas en l'affaire un but déterminé, un terme invariable ? La valeur vécue principalement lors de ce processus pourrait dès lors être avant tout celle de l'adaptabilité², et les vertus éthiques et politiques qu'on espérait enter sur elle s'apparenter davantage au conformisme qu'à la libre disposition de soi ou l'accession à la maturité spirituelle. L'autocritique qui doit présider à l'ajustement des moyens à la fin, nœud du problème, ne rime pas nécessairement avec une remise en cause de la fin en tant que telle ; le développement de l'efficacité à l'école ne va pas forcément de conserve avec le goût du soupçon pour les tâches proposées.
- 25 Ces interrogations politiques ont été rendues plus vives par les dévoiements totalitaires du siècle passé. On doit en particulier à Adorno d'avoir montré toute l'ambivalence se trouvant dans la notion de rationalité, comme la possible dissonance entre le moment objectif de l'éducation, la sortie hors de soi, et celui de l'unité retrouvée avec soi-même une fois l'opposition surmontée. Une véritable éducation politique est éducation à la méfiance, et même à la résistance (1971, p. 145). Une telle éducation à la citoyenneté requiert des individualités affirmées, n'ayant pas la faiblesse de fondre leur moi dans une identité collective, de se penser paresseusement sur le mode du « on ». Et il apparaît que le moment objectif est déterminant en l'occurrence. Car c'est davantage dans la sortie hors de soi (*Entäusserung*), le deuxième moment dialectique hégélien, que se trouve le levier de l'authentique conscience politique. Le risque de la semi-culture est toujours présent là où c'est l'ajustement de moyens à des fins, l'adaptation, qui occupe le centre des préoccupations à l'école (Adorno, 1971, p. 109s et 2006, p. 11s). On peut y voir se former une culture scientifique et technique avancée, à même de faire fonctionner plus tard la société moderne, mais toujours susceptible de manquer de l'affirmation de soi requise politiquement.
- 26 Nous avons commencé notre propos en soulignant que le problème devait faire droit à l'esprit objectif. Au terme du propos, il apparaît que si l'objectivité peut bien faire partie du problème correctement pensé, l'adaptation finale à un but donné l'oblitère en partie. Si la confrontation à des problèmes à l'école encourage certainement la création d'œuvres, elle ne favorise peut-être pas l'expression de soi en tant qu'affirmation

politique. Afin de former des personnalités autonomes sur les plans culturel et politique, des individus créatifs et indociles, demeure à se demander s'il ne faudrait pas appeler de ses vœux une éducation à l'expérience plutôt qu'au problème, encourager la sortie hors de soi plutôt que l'unité retrouvée.

BIBLIOGRAPHIE

FRÖBEL F. W. A. (1982), „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“. *Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers* [« Allons, vivons pour nos enfants ! ». *Extraits de l'œuvre pédagogique d'un éducateur de l'humanité*], vol. III, K.-H. Günther et H. König (dir.), Berlin, Volk und Wissen, pp. 60-129 [textes originaux de 1838 et 1844].

SIMMEL G. (1988), « Le concept et la tragédie de la culture », *La tragédie de la culture et autres essais*, trad. fr. S. Cornille et Ph. Ivernel, Paris, Rivages poche, pp. 179-217, [1911 pour l'original allemand „*Der Begriff und die Tragödie der Kultur*“].

KERSCHENSTEINER G. (2002), *Begriff der Arbeitsschule* [La notion de l'école du travail], Ph. Gonon (dir.), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft [reproduction de 1930].

FREYER H. (1966), *Theorie des objektiven Geistes. Eine Einleitung in die Kulturphilosophie* [Théorie de l'esprit objectif. Une introduction à la philosophie de la culture], Stuttgart, Teubner [reproduction de 1934].

ADORNO Th. W. (2006), *Theorie der Halbbildung* [Théorie de la semi-culture], Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp [exposé original de 1959].

ADORNO Th. W. (1971), „Erziehung - wozu?“ [« L'éducation - à quelle fin ? »] et „Erziehung zur Mündigkeit“ [« Education à la majorité »], *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker (1959-1969)* [Education à la majorité. Exposés et dialogues avec Hellmut Becker (1959-1969)], G. Kadelbach (dir.), Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, pp. 105-119 et 133-147 [dialogues originaux de 1966 et 1969].

HEILAND H. (2005), *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* [Friedrich Fröbel en autportraits et en documents iconographiques], Reinbek bei Hamburg, Rowohlt [quatrième réédition de 1982].

NOTES

2. L'adaptabilité, promesse de développement personnel, reste grevée par la somme d'adaptations partielles, la quantité d'ajustements fixes, qu'elle recèle en fait. Elle se place en outre sur un arrière-fond naturaliste, voire darwinien, qui engage une certaine conception de la vie, de l'intelligence et des rapports humains. Une interprétation abusive de l'adaptabilité, sous couvert de socio-biologisme, en est toujours possible, même si on ne peut raisonnablement faire de procès d'intention à ses promoteurs aussi fameux que Dewey ou Kerschesteiner. On sait ainsi que Dewey ne prescrivait pas de terme définitif à l'enquête, qu'il n'absolutisait aucune finalité donnée ; son pragmatisme faisait que la vérité du problème ne pouvait se trouver dans

l'adéquation à un quelconque contenu objectif déterminé. Il ne s'agit donc pas ici de faire une critique doctrinale mais d'émettre un soupçon quant à l'interprétation qu'il est aisé d'en faire.

RÉSUMÉS

Sans nier les aspects subjectifs de la découverte ou de la résolution de problème à l'école, nous comptons essayer en nous appuyant sur certains développements de la tradition philosophique et pédagogique allemande, de mettre en avant, sa participation à l'esprit objectif également. La résolution d'un problème n'est pas tout entière expression de soi, activité par sa propre initiative en vue d'exercer des savoir-faire, d'acquérir des compétences. Il faut aussi y surmonter un contenu primitivement étranger, se former dans la formation d'une matière résistante. A travers l'évocation de grands noms de la pédagogie, comme Fröbel ou Kerschensteiner, ainsi que de la philosophie de la culture, comme Freyer ou Adorno, nous souhaitons affirmer l'objectivité du problème, objectivité que les prismes d'analyse psychologiques et cognitivistes habituels à l'école ont tendance à occulter. Pour ce faire, les notions d'expression et de travail nous serviront d'outils.

INDEX

Mots-clés : problème et problématisation

Keywords : problem and problematization

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS GOUBET

IUFM N/PdC, Ecole interne de l'Université d'Artois