**Université de Béjaia**

**Département de Français**

**Master 2 Didactique/ Psychopédagogie**

**I – Introduction à la psychopédagogie**

 **1-    Définition de la psychopédagogie**

La psychopédagogie est une discipline d'origine récente qui est sujet à de nombreuses définitions parfois limitatives « La psychologie appliquée à la pédagogie et au champ de l’éducation », ou restrictives « La fusion des deux domaines que sont la psychologie et la pédagogie ». Cependant, il y a d’autres définitions qui supposent que tout effort d'élucidation des rapports entre ces deux disciplines voisines doit conduire, d'une part, à mieux délimiter le domaine propre à chacune d'elles, d'autre part, à améliorer les conditions du dialogue entre les deux catégories de spécialistes. En d’autres termes, elles supposent un lien nécessaire, interne, entre la nature mentale de l'enfant qui relève du domaine de la psychologie et les moyens dont dispose l'adulte pour agir sur cette nature dans un cadre scolaire (pédagogie).

L’éducation de l’Homme a été de tout temps un souci majeur des sociétés. En effet, dès la plus haute antiquité, chez les peuples les plus divers, on voit se manifester le souci de l'éducation des jeunes ; l’organisation et la systématisation des moyens jugés propres à obtenir le résultat cherché comme l’atteste la place donnée par Platon à la pédagogie dans sa « *République* ».

Comme la pédagogie pratique, les « systèmes pédagogiques » sont eux aussi fort anciens. Par ailleurs qu'il s'agisse des pédagogues anciens, des éducateurs chrétiens du Moyen Age, de ceux de la Renaissance comme Rabelais, Érasme, Montaigne, des jansénistes, des jésuites, on voit que l'enfant, en tant que tel, est absent de leurs préoccupations. Philosophes ou moralistes, ils définissent avec soin le but qu'ils assignent à l'éducation; ils en précisent le contenu, mais ils n'envisagent pas d'autres moyens d'agir sur l'enfant que ceux qui sont valables pour les adultes. Tout échec, toute insuffisance dans les résultats est alors imputé à grief à l'enfant. On lui attribue faiblesses et défauts que l'éducation doit réformer. L'enfant n'est qu'un adulte imparfait. S'il diffère de l'adulte, ce n'est pas par sa nature mentale, mais par un plus grand nombre d'insuffisances, de défauts et de vices.

C'est Rousseau (1712-1778) qui le premier lança — et d'une manière retentissante —l'idée que l'enfant n'est pas un petit homme, mais un être mentalement férent. Non qu'on puisse voir dans Y Emile un traité de psychologie scientifique. Mais Rousseau eut l'intuition, confirmée par ses souvenirs et ses observations, que la vie mentale des enfants se développe selon des règles qui lui sont propres. « On ne connaît .point l'enfance, dit-il. Sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre, « L'enfant a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres..., dit-il.

On ne peut pas dire cependant qu'il ait tiré de la psychologie de l'enfant les principes et les règles de l'éducation. Sa pensée suit plutôt le processus inverse : des défauts ordinaires de l'adulte, il déduit les imperfections du système éducatif, et cette position critique lui inspire une conception de la mentalité « naturelle » de l'enfant. Son- opposition à la société est à l'origine de ses idées pédagogiques, qui commandent elles-mêmes sa psychologie. Il disait :« *Commencez donc par connaître vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. »*

Pestalozzi (1746-1768), admirateur et disciple de Rousseau, fut un praticien de l'éducation. Comme lui, il veut mettre l'éducation en rapport avec la nature, et il fonde ses pratiques sur une analyse des « facultés ». La faculté d'émettre des sons détermine l'aptitude au langage; la faculté de représentation indéterminée ou connaissance des formes détermine l'aptitude au dessin et à l'écriture; la faculté de représentation déterminée ou connaissance des nombres, l'aptitude au calcul. « *tout enseignement de l’homme n’est rien d’autres que l’art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement, qu’une harmonie entre ce qu’il s’agit d’imprimer dans l’esprit de l’enfant et le degré précis du développement de sa force »* Pestalozzi, comme Rousseau, demeure fondamentalement préoccupé par la pensée et l’action proprement éducative et pédagogique ; souci de connaitre l’esprit ou l’intelligence de l’enfant.

La citation qui éclaire le plus l’ambiguïté de la relation entre la psychologie et pédagogie est celle de William James (1842-1910) : « *on se tromperait fort si l’on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l’esprit, des théories et des méthodes directement applicable à la pédagogie. La psychologie est une science, et l’éducation est un art, et les science ne font jamais naitre les arts directement d’elle-même*», « *L’art de l’éducation s’acquiert en classe par une sorte d’intuition et par l’observation sympathique des faits et des données de la réalité et, lorsque l’homme de l’art est également psychologue, comme ce fut le cas pour Herbart (1776-1841), la pédagogie et la psychologie marche côte à côte. La première ne dérive pas du tout de la seconde. Elles vont de pair, sans que l’une soit soumise à l’autre. Une méthode éducative doit donc être d’accord avec la psychologie, mais elle n’est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes peuvent respecter également bien les lois psychologiques*».

 Ainsi la psychopédagogie est une discipline située à la confluence de plusieurs autres domaines dont l’objectif est de comprendre et d’éclairer l’action éducative. Quand on parle de **psychopédagogie** on se réfère, en effet

* soit à une théorie, soit à un ensemble de méthodes et de pratiques pédagogiques,
* qui prennent en considération, soit dans le choix des finalités, soit pour justifier, soit pour les expliquer, soit pour agir,
* l’ensemble ou partie des composantes psychologiques, psycho-physiologiques individuelles et les composantes psycho-sociales de la vie des petits groups d’une situation d’éducation.

En somme, la psychopédagogie serait un ensemble de méthodes utilisées par des spécialistes de l'éducation pour l'apprentissage et l'enseignement

. Le champ de la psychopédagogie a des points communs avec d'autres disciplines de la psychologie, comme la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent ou la psychologie sociale. L’enveloppe semble être la psychologie cognitive et la Didactique qui est la pratique. D’ou la nécessité d’associer la psychologie à l’éducation comme l’implique la notion de psychopédagogie, n’est pas en ce qui concerne la démarche pédagogique une intention récente. Car la nécessité d’adapter l’éducation et la pédagogie à l’enfant et l’adolescent s’est affirmée, implicitement ou explicitement par nombre de théoriciens et de praticiens qui se sont occupés des problèmes de cet ordre entre autres.

**2-Développement de la discipline**

Les premières études sur l'apprentissage utilisèrent des méthodes plus philosophiques que scientifiques ; il a fallu attendre 1879 pour que le psychologue allemand [Wilhelm Wundt](http://fr.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt) eût créé à Leipzig le premier laboratoire de psychologie. [Hermann Ebbinghaus](http://fr.wikipedia.org/wiki/Hermann_Ebbinghaus), autre psychologue allemand, a développé, à la même époque des techniques d'étude expérimentale de la mémoire et de l'oubli.

À la même époque, le psychologue américain [William James](http://fr.wikipedia.org/wiki/William_James) a ouvert un laboratoire de psychologie expérimentale à l’[Université Harvard](http://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_Harvard). James s'est intéressé à l'influence de l'environnement sur les comportements puis aux problèmes de l'apprentissage. Il a publié en 1899 “Talks to Teachers” (Causeries aux enseignants), ouvrage dans lequel il analysait les relations entre la psychologie et l'enseignement.

On considère généralement qu'Edward Lee Thordike fut l'un des premiers véritables psychopédagogues. Dans son livre “Psychopédagogie” (1903), ce disciple de James présentait des résultats de ses recherches expérimentales. Il parvint à énoncer les premières lois fiables de l'apprentissage. Ses travaux sont considérés précurseurs du [behaviorisme](http://fr.wikipedia.org/wiki/Behaviorisme) américain.

Dans la fin du xix siècle et la première moitié du xxe la psychologie se développe et s'exprime en un très grand nombre d'œuvres diversement orientées. Parmi elles, il faut citer celle de Spencer. Cherchant à découvrir la méthode qui permettrait de fonder la science de l'éducation, il montre que la psychologie est à la base d'une pédagogie scientifique. « L'éducation ne sera définitivement systématisée que le jour où la science sera en pos session d'une psychologie rationnelle. » II applique à la psychologie les lois générales de l'évolution. De cette thèse sur l'évolution psychologique il tire les principes et les pratiques d'une pédagogie marquée par la confiance en la nature et dans les forces spontanées de l'âme et qui cherche dans l'éducation physique, intellectuelle et morale, à connaître et à respecter les indications qu'elle donne. (Cf. Sanctions naturelles.)

Les différentes conceptions qu'on se fait de la psychopédagogie peuvent se regrouper dans trois grandes catégories. Les premières procèdent de la définition ainsi formulée par H. Piéron (1957) : Pédagogie scientifiquement fondée sur la psychologie de Venfant. Dans la seconde catégorie, on valorise le rapport inverse et l'on considère la psychopédagogie comme l'étude des modifications psychologiques imputables à telle ou telle action éducative. Enfin, certains auteurs mettent l'accent sur les fins de l'éducation et, comme L. Dintzer (1964), assimilent la psychopédagogie à « l'art d'éduquer à la lumière d'une philosophie et de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent ».

**3- La psychologie, fondement de toute action éducative (**Antoine L, l’année psychologique,1966)

L'idée de fonder l'action éducative sur des observations psychologiques est attribuée, selon le cas, à Condillac, à Rousseau ou à Herbart. Mais il faut attendre le début du xxe siècle pour voir se développer simultanément la psychologie de l'enfant et les méthodes d'éducation nouvelle. Selon J. Piaget (1939), la pédagogie est alors vivifiée, non seulement par le courant de la psychologie génétique, mais aussi par l'esprit général des recherches psychologiques et par les techniques d'observation et d'expérimentation utilisées par les psychologues.

Plus près de nous, l'enseignement programmé, issu des recherches sur la psychologie de l'apprentissage, n'a pu, selon P. Oléron (1964), susciter un courant d'intérêt que dans un certain contexte psychopédagogique représenté, entre autres, par la pratique des moyens audiovisuels et l'utilisation des tests de connaissance. Pour rendre compte des essais d'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement élémentaire, doit-on surtout voir, chez Z. P. Dienes (1964), le psychologue de l'enfance ou le docteur en logique mathématique ? Dans le même ordre d'idées, le développement de lapédagogie centrée sur le groupe (J.-P. Brugidoux et autres, 1964) et des pratiques d'autogestion scolaire (G. Lapassade, 1965) est-il surtout imputable à l'influence de la psychosociologie américaine, à l'exemple fourni par la psychothérapie institutionnelle ou à la diffusion des idées démocratiques ?

Ces quelques exemples suffisent à montrer qu'on ne saurait établir une simple relation de cause à effet entre les progrès de la psychologie et ceux de la pédagogie. Mieux encore, il arrive que des méthodes éducatives nouvelles se développent à partir de principes contestés par la psychologie moderne. C'est le cas de la pédagogie montessorienne dont les postulats sensualistes s'accordent mal avec le souci de favoriser l'activité de l'enfant et de sauvegarder sa spontanéité. Retraçant l'histoire d'un des principaux mouvements français d'éducation nouvelle, C. Freinet (1963) oppose constamment la fécondité du « bon sens populaire » à la stérilité des vues exprimées par les théoriciens. C. Freinet (1965) voit dans le « principe du tâtonnement expérimental » le fondement psychologique de ses techniques éducatives : « tout acte réussi, comme l'eau qui a lentement ouvert une faille par où elle rejoint le courant, laisse une trace dans l'organisme vivant. Et naturellement, selon le principe d'économie de l'effort, on a tendance ensuite à repasser par la faille qui a été une réussite ».

Il est facile de reconnaître, sous cette forme imagée, la loi de l'effet formulée il y a une cinquantaine d'années par Thorndike. Avec Makarenko, la défiance à l'égard de la psychologie était nettement marquée. On sait que le pédagogue soviétique refusait de prendre en considération les dossiers individuels établis par les psychologues pour les délinquants dont il avait la charge. On doit cependant remarquer que, chez certains pionniers de l'éducation nouvelle, comme Decroly, la pensée pédagogique s'est développée en étroite concordance avec les données les plus modernes de la psychologie.

Le décalage qui subsiste généralement entre la psychologie et l'action éducative tient, en partie, aux particularités même de l'évolution pédagogique. Gomme l'a souligné autrefois J. Delvolvé (1922), toute conception qu'on se propose de remplacer se trouve incarnée dans des institutions. Elle n'est jamais entièrement fausse et la force de la tradition qu'elle inspire montre, d'une certaine manière, qu'elle « a fait ses preuves ». Il est intéressant de souligner, à ce propos, la persistance de certains thèmes à travers les siècles. Par exemple, l'opposition étudiée par Durkheim entre la tendance réaliste et la tendance formelle est aujourd'hui présente dans toutes les discussions pédagogiques.

Ainsi, dans le domaine de l'apprentissage du métier, les utilisateurs de la méthode Ramain, dite de préformation, substituent, aux habituels travaux d'atelier, des exercices formels, effectués au moyen d'outils et de, matériaux neutres vis-à-vis des exigences professionnelles (A. Conquet et autres, 1960). Le thème de la continuité est repris par P. Oléron (1964) lorsqu'il inet en relief la communauté des problèmes posés par l'enseignement programmé et l'enseignement traditionnel.

Le rappel de ces quelques faits conduit à mieux préciser la portée de l'influence qu'exerce la psychologie sur le développement de la pédagogie. « Ne croyons pas, écrivent à ce propos Vinh Bang et A. Morf (1954), que les données récentes de la psychologie apporteront une modification essentielle à l'enseignement tel qu'une saine tradition l'a élaboré. Il restera ce qu'il est dans ses fondements, car il repose sur une longue habitude et une intime connaissance de l'enfant. Mais c'est dans la forme même de l'enseignement qu'une transformation, semble-t-il, pourrait s'effectuer. La pédagogie pourrait puiser dans les connaissances nouvelles de l'enfant une façon de présenter et de faire découvrir des notions qui faciliteront la tâche du maître. »

Les apports de la psychologie à la pédagogie peuvent être envisagés selon deux modes de classification. Tout d'abord, comme le propose E. Planchard (1963), le comportement de l'individu en situation éducative est considéré à différents points de vue qui recouvrent les grandes divisions de la psychologie : psychologie génétique, psychologie différentielle, psychologie pathologique, etc.

Illustrons, à l'aide de quelques exemples, les différents plans où se situent les implications pédagogiques des progrès de la psychologie.

Au niveau de la didactique, L. P. Thorpe et A. M. Schmuller (1956) tirent, des grandes théories de l'apprentissage, un certain nombre de principes généraux concernant, entre autres, la motivation, la signification des tâches ou l'auto-évaluation des performances. Ils précisent que « les auteurs des théories de l'apprentissage devraient définir les termes qu'ils emploient et donner des exemples de ce qu'ils veulent dire quand ils énoncent des propositions abstraites ». Se situant plus près des réalités scolaires, H. Aebli (1951) s'inspire des conceptions de J. Piaget pour mettre en oeuvre une pédagogie où la formation des notions est considérée comme une construction psychologique, sollicitant l'activité de recherche de l'enfant et aboutissant à des opérations mobiles, intégrées dans des systèmes d'ensemble.

Conçues dans un sens large, la pédagogie expérimentale ne dérive pas entièrement de la psychologie expérimentale. En effet, dès le début du xixe siècle, avant la création des premiers laboratoires de psychologie,

Herbart se proposait d'éprouver sa propre théorie pédagogique dans une classe spéciale, à faible effectif. A côté de la pédagogie expérimentale proprement dite, prend place aujourd'hui ce que R. Buyse désigne sous le nom de « pédagogie expériencée ». Celle-ci s'inspire de données scientifiques, en fait l'essai mais ne procède à aucune vérification quantitative. La pédagogie expérimentale comporte elle-même différents degrés de systématisation. A l'un des pôles se situe le contrôle des effets d'une réforme profonde du contenu de l'enseignement et des méthodes pédagogiques, dans le cadre d'un ensemble plus ou moins important d'établissements. C'est le cas de l'expérience animée par R. Gloton (1965) dans les écoles expérimentales du XXe arrondissement de Paris. A l'autre pôle, l'objet du contrôle est limité à l'emploi d'une technique particulière d'éducation. On conçoit aisément que la preuve soit ici plus facile à administrer que dans la situation précédente. Dans les deux cas, les instruments de la recherche et les techniques d'élaboration des données sont, comme le montre l'ouvrage récent de G. de Landsheere (1964), directement issus de la psychologie expérimentale.

II arrive que ces instruments soient détournés de leur vocation initiale et transformés en moyens éducatifs. Des illustrations de cette tendance nous sont fournies notamment par les techniques de rééducation des dyslexiques ou par les exercices de préformation dont il a déjà été question à propos de la méthode Ramain.

Pour revenir au domaine de la recherche, on doit signaler l'intérêt que présentent pour les pédagogues les suggestions faites par les psychologues expérimentalistes en matière d'établissement des hypothèses (P. Fraisse, 1963).

En dehors des méthodes et des techniques d'investigation, les travaux des psychologues peuvent contribuer à modifier certaines attitudes préjudiciables à l'action éducative. Ils doivent permettre, selon R. Gai (1961), de dissiper la confusion fréquemment établie entre

les buts et les moyens, confusion qui consiste, par exemple à vouloir « former au raisonnement logique... à coups de raisonnements logiques ». Ils conduisent également à réhabiliter certaines fonctions psychologiques et, par conséquent, les disciplines qui sont censées mettre en œuvre ces fonctions. C'est ainsi que dans son Plaidoyer pour la mémoire, P. Fruisse (1962) souligne l'étroitesse des liens qui unissent cette fonction à l'intelligence et à l'affectivité.

Au-delà de l'influence directement exercée par la psychologie sur la pédagogie, on doit évoquer ici le rôle joué par une discipline plus générale, la cybernétique, qui se propose d'assurer l'efficacité de l'action dans les domaines les plus divers. Selon L. Couffignal (1965) « la cybernétique retient comme de son domaine : le mécanisme par lequel un enfant acquiert des connaissances — l'analyse critique des buts pour lesquels ce mécanisme est mis en fonctionnement ». Cette définition rejoint la dernière des trois acceptions qui ont été précédemment conférées à la notion de psychopédagogie. Si la cybernétique ne semble pas apporter actuellement des suggestions bien différentes de celles que peut fournir une pédagogie empirique, elle doit, grâce à une analyse des mécanismes impliqués dans la « chaîne informationnelle » qui unit le maître à l'élève, favoriser le processus éducatif. Y. Gentilhomme (1964) déclare, à ce propos, que les erreurs commises par les écoliers « résultent souvent d'algorithmes intuitivement élaborés, au hasard, sans méthode, à partir de listes de règles plus ou moins explicites. Une atomisation correcte des démarches élémentaires, leur mise en ordre optimale, amélioreraient sans conteste le rendement pédagogique ». Cette proposition paraît répondre à l'attente de certains éducateurs qui, avec E. Michaud (1961, 1965), conçoivent la psychopédagogie surtout comme un ensemble de moyens propres à éliminer de l'esprit de l'enfant certaines prénotions susceptibles d'entraver l'action du maître. La psychopédagogie serait ainsi mise au service d'une « pédagogie du non ».

La pédagogie présente d'autres points communs avec la cybernétique. Celle-ci est considérée par L. Couffignal (1965) non comme une théorie, mais comme « un art, l'art de l'ingénieur, du navigateur ». La parenté de la pédagogie avec certains arts, notamment avec l'art de de la médecine a, depuis fort longtemps, été soulignée par les philosophes de l'éducation. On pourrait tout aussi bien envisager une parenté avec la technologie. Ce rapprochement paraît justifié dans la mesure où le fait pédagogique, comme l'objet technique, est pluridimensionnel. Il se présente, en effet, non seulement comme un fait psychologique, mais aussi comme un fait biologique, social, historique et géographique. L'action éducative apparaît dès lors, selon l'expression de J. Delvolvé (1922) comme « un art d'organisation » réalisant, pour ses propres fins, la synthèse de diverses données scientifiques. On comprend ainsi que E. Planchard (1963) propose de substituer le titre d' •« ingénieur scolaire » à celui de psychologue scolaire.

Tout en utilisant les données des différentes sciences humaines, l'action éducative peut et doit, en retour, stimuler la recherche dans ces sciences, particulièrement dans le domaine de la psychologie.

## 4-La psychologie, discipline ressource

Depuis des décennies, les théories psychologiques fournissent résultats et concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d’enseignement et des pratiques d’apprentissage. Mais ceci ne signifie pas que la psychologie doit dire aux enseignants comment enseigner. Il n’y a pas de relation de cause à effet entre les théories psychologiques et les pratiques d’enseignement : les discours des Sciences de l’éducation ne sont pas normatifs à l’égard des pratiques d’enseignement.

Il faut davantage voir la psychologie comme une *discipline ressource* fournissant outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment de davantage prendre conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre. Ceci aiderait à développer la part de l’ingénieur dans le travail de l’enseignant en lui donnant une base plus solide.

Pour M. Debesse (1954) le fait pédagogique est « tout ce qui, dans l'activité de l'enfant, est susceptible d'une transformation notable ou d'une modification sensible sous l'action d'une technique éducative appropriée ». L'auteur ajoute que « ce que la psychologie étudie n'est au fond que la croissance de l'enfant dans des conditions éducatives variées. Le fait psychologique, dans l'ordre évolutif tout au moins, est un fait psychopédagogique ».

Cette définition rejoint, d'une certaine manière, les vues de A. Leontiev (1961) pour qui l'approche historico-sociale en psychologie revient à concevoir le développement de l'enfant, moins comme le résultat d'une expérience purement individuelle que comme une « appropriation de l'expérience humaine généralisée ».

On pourrait envisager à deux niveaux l'influence exercée par l'action éducative sur la psychologie. En premier lieu, comme on l'a déjà indiqué à propos du mouvement Freinet, des principes psychologiques, comme celui du « tâtonnement expérimental », découlent d'une réflexion sur l'expérience pédagogique. Il serait facile de découvrir, dans les écrits des éducateurs, certaines notions concernant, par exemple, les lois du transfert ou les classifications typologiques. Ces notions sont-elles issues directement de la pratique ou procèdent-elles d'une sorte d'imprégnation, d'assimilation inconsciente de certains thèmes delà psychologie moderne ? Il y a là matière à de nombreuses enquêtes.

Une seconde manière de préciser la dimension pédagogique du fait psychologique consiste à étudier les modifications provoquées dans les comportements individuels par telle ou telle action éducative.

Contrôlées au moyen des techniques de la psychologie et de la pédagogie expérimentales, ces modifications peuvent être interprétées avec le souci de contribuer à l'approfondissement des principaux thèmes de la psychologie.

Une enquête consacrée aux réactions de l'enfant face à l'enseignement de l'histoire conduit J. Henriot (1958) à considérer que la compréhension historique n'est pas seulement fonction du degré de maturation de la conscience du temps. « C'est, précise-t-il, bien plutôt par l'apprentissage scolaire de l'histoire que parvient à se structurer chez l'enfant la conscience du temps. » Dans le même ordre d'idées, les éducateurs qui pratiquent « la démocratie à l'école » (1965) assignent à l'autogestion scolaire, à la participation de l'enfant à l'établissement de plannings, à l'organisation temporelle du travail, un rôle semblable à celui que joue l'enseignement de l'histoire.

L'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement élémentaire révèle l'existence de ressources intellectuelles surprenantes chez les enfants. En effet, l'élève du cours préparatoire se montre capable d'utiliser les fractions, tandis que son camarade du cours élémentaire se passionne pour les puissances et les racines, tout en passant aisément d'un système de numération à l'autre. Dès lors, le problème des progrès de l'abstraction chez l'enfant doit, selon R. Gloton (1965) être repensé Dans le domaine de la pédagogie des moyens audio-visuels, G. Mialaret (1964 a) et M. Tardy (1964) insistent sur le fait que les seuils de compréhension du film ne sont pas immuables. Ils peuvent être modifiés par la fréquentation du cinéma ou l'utilisation de la télévision. De plus, une initiation systématique pourrait, dans le cadre scolaire, accroître sensiblement les possibilités d'appropriation des messages audio-visuels par l'enfant.

Nous avons nous-même, dans des recherches sur l'évolution des comportements des apprentis (1965), interprété la forme (différenciation ou intégration) et le rythme de la structuration des performances scolaires en fonction des situations vécues par les élèves des collèges d'enseignement technique.

Il en résulte que le psychologue doit, dans la formulation de ses pronostics, tenir compte non seulement de ces situations, mais aussi des conditions nouvelles dans lesquelles l'élève aura à exercer ses capacités. C'est un tel point de vue qu'exprime R. Zazzo lorsque, dans la préface de l'ouvrage de A. Inizan (1963), il écrit : « La prédiction en psychologie n'est jamais absolue parce que la connaissance des causes et des effets n'est jamais parfaite, c'est bien évident, mais aussi et plus profondément parce que le devenir n'est pas fatalité... le psychologue doit prédire pour (quand elle est mauvaise) faire mentir sa prédiction. » C'est dire que l'établissement d'un pronostic doit être nécessairement complété par l'indication de moyens d'éducation ou de rééducation.

**5 -Pour une meilleure collaboration entre psychologues et éducateurs**

L'information psychologique des éducateurs revêt un caractère à la fois négatif et positif. Elle doit, tout d'abord, s'efforcer de liquider certaines attitudes dont les psychologues ne sont d'ailleurs pas toujours exempts. Il s'agit notamment de l'attitude « essentialiste » qui conduit à rechercher surtout la trace immuable du congénital dans le tissu de l'acquis. A une telle attitude, J. Ardoino (1965) oppose celle qui « postule une aptitude fondamentale au changement et cherche, à travers celle-ci, la solution des problèmes humains ». L'adhésion à la conception « essentialiste » du psychisme peut se trouver renforcée par les effets d'une organisation pédagogique qui entrave l'épanouissement de l'individu. Il en résulte une représentation étriquée des services qu'on attend de la psychologie scolaire. En effet, comme le montre R. Zazzo (1964), celle-ci se ramène souvent, dans l'esprit des éducateurs, à l'étude des enfants-problèmes, à la résolution des cas d'inadaptation. A une information préventive ou curative qui relève de ce que E. Michaud (1965) appelle une « pédagogie du non », il convient d'ajouter une information plus positive. Celle-ci consiste, en premier lieu, à présenter, sous une forme accessible et utilisable, les principaux résultats auxquels donnent lieu les recherches conduites dans les différents secteurs de la psychologie.

De nombreux auteurs font remarquer, à ce propos, les inconvénients de la multiplicité des théories de l'apprentissage. R. Goodman (1964) en dénombre cinquante-sept. L'effort entrepris par L. P. Thorpe et A. M. Schmuller (1956) mérite donc d'être développé. On doit signaler l'essai tenté par L. Legrand (1961), pour présenter aux éducateurs une synthèse partielle des résultats de la psychologie génétique et de la pédagogie expérimentale. Il conviendrait, de plus, de fournir aux praticiens des instruments propres à leur faciliter l'accès à la complexe et abondante production psychologique. C'est pour répondre à ce besoin que nous avons élaboré, avec les étudiants de troisième cycle de pédagogie, une Bibliographie de psychopédagogie à Vusage des enseignants chercheurs (1965).

Envisageons maintenant les modalités de l'information pédagogique du psychologue. Cette information ne saurait se limiter aux seules méthodes et techniques d'enseignement. Compte tenu de ce qui a été dit précédemment sur le caractère pluri-dimensionnel du fait pédagogique, il serait nécessaire d'éclairer le psychologue sur l'ensemble des disciplines qui relèvent de la pédagogie scientifique. Celle-ci englobe, selon M. Debesse (1964), « tout ce qui, parmi les sciences de l'éducation, n'appartient pas directement à l'étude scientifique de l'enfant, c'est-à dire à la biologie, à la psychologie et à la sociologie de l'enfant. En procédant ainsi par élimination, que reste-t-il ? Si nous acceptons le risque des simplifications, nous trouvons par exemple l'histoire de la pédagogie..., la pédagogie comparée..., la psychopédagogie..., la pédagogie expérimentale ». Considérons le cas de l'histoire de l'éducation.

Dans sa thèse, G. Snyders (1965) montre comment, à chaque époque, l'enfant se présente tel que le pédagogue le voit et devient ce que l'éducateur fait de lui. On ne peut, par conséquent, « atteindre la psychologie de l'enfant si on ne la rattache pas à la pratique pédagogique, c'est-à-dire pour chaque époque et pour la nôtre aussi, à ce que les adultes attendent de l'enfant et à l'image qu'ils en donnent ; la psychologie de l'enfant ne peut s'édifier comme si l'enfant vivait dans un monde d'enfants ; l'enfant est sans cesse transformé, et jusqu'au plus profond, par l'intervention de l'adulte ». Il est utile de rappeler, à propos de l'information pédagogique des psychologues, le rôle que, selon P. Fraisse (1963), joue la culture scientifique dans l'élaboration des hypothèses.

La collaboration entre psychologues et éducateurs ne saurait se réduire à une information réciproque. Elle nécessite la participation des uns et des autres à la conduite des recherches en milieu éducatif. Cette collaboration peut s'opérer dès la formulation des problèmes, puisque certaines hypothèses, qui ne sont pas les moins fécondes, naissent de l'observation des faits pédagogiques ou de la pratique enseignante. Elle intervient nécessairement au niveau de la réalisation des enquêtes ou de la mise en oeuvre d'un dispositif expérimental. A cet égard, un bel exemple de la collaboration entre chercheurs et praticiens nous est fourni par les expériences qu'anime R. Gloton (1965) dans les écoles du XXe arrondissement de Paris. Même lorsqu'il se borne à appliquer les résultats des recherches organisées en dehors du

cadre scolaire, le psychologue ne peut se dispenser de la participation active de l'éducateur. Vinh-Bang et A. Morf (1954) déclarent à ce sujet qu' « il faut compter un plus grand nombre d'années de recherches pédagogiques pour étudier l'application scolaire de notions nouvelles qu'il en a fallu de recherches psychologiques pour les déceler ».

Au terme de cette étude des rapports entre la psychologie et la pédagogie, il conviendrait d'esquisser une nouvelle définition de la psychopédagogie. Il paraît difficile de dégager une formule simple puisqu'on doit, tout à la fois, souligner la réciprocité des liens qui unissent la psychologie et la pédagogie, tenir compte de la pluralité dès dimensions du fait pédagogique et considérer les aspects théoriques et pratiques de la psychopédagogie. Nous nous risquons cependant à proposer les éléments suivants d'une définition de cette discipline charnière.

En tant que discipline théorique, la psychopédagogie se donne pour objet l'étude des conduites en situation éducative et contribue à l'enrichissement réciproque de la psychologie et des sciences pédagogiques, l'une des conditions et l'un des effets de cet enrichissement résidant dans l'approche rationnelle du problème des fins de l'éducation.

Sous son aspect pratique, la notion de psychopédagogie renvoie à deux ordres de situations. Elle désigne, tout d'abord, l'activité déployée par le psychologue scolaire ou le conseiller-psychologue en vue de résoudre les problèmes concrets qui lui sont posés dans le cadre de l'établissement où s'exercent ses fonctions. En ce qui concerne l'action éducative, la notion de psychopédagogie s'applique non seulement à la mise en œuvre des résultats auxquels donnent lieu les recherches psychologiques et pédagogiques, mais aussi d’une attitude expérimentale par les maîtres »

**6. De l’utilité de la psychopédagogie pour un enseignant**

Les recherches théoriques dans le domaine de l’enseignement/apprentissage ont montré que la psychopédagogie a pout but d’apporter à l’enseignant les principales connaissances préalables à sa profession (la formation) et aux différents actes professionnels d’enseignement susceptibles d’influencer l’amélioration des apprentissages (la planification, l’intervention et l’évaluation).

- La **formation**: se rapporte à la connaissance de contenus, programmes et matériels disponibles, pédagogie, caractéristiques des élèves, contexte éducationnel.

- La **planification** : concerne le choix des objectifs de cours, des stratégies d’enseignement, activités d’apprentissage, rétroaction, modèle d’évaluation.

- l’**intervention** : vise à susciter l’intérêt des élèves, à présenter un contenu organisé et structuré, à assurer des conditions propices à l’apprentissage, à vérifier la compréhension, prévoir des exercices collectifs et des travaux individuels.

- **l’évaluation** : évaluer, évaluation formative, rétroaction, évaluation sommative.

D. Roy, *Etude de l’importance des connaissances de l’enseignant et de l’influence des actes professionnels d’enseignement sur l’apprentissage au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski, 1991.

Cependant ce statut de professionnels repose sur l’existence de connaissances, d’habiletés et d’attitudes qu’on peut identifier et qu’on juge essentielles pour l’exercice efficace de l’enseignement.

L’identification des principales connaissances préalables à l’enseignement et des principaux actes professionnels d’enseignement/apprentissage conduisant à une meilleure performance des élèves pourrait faire en sorte que l’enseignement ne serait plus considéré uniquement comme un art ou une vocation mais comme une science qui se développe et une profession qui s’apprend.

Dans la perspective de former des professionnels de l’apprentissage, la psychopédagogie leur inculque 3 types de savoirs :

**1. Des savoirs ou connaissances théoriques** portant sur le système éducatif (Algérien), le contexte socio-éducatif d’enseignement/apprentissage, les caractéristiques physiques, cognitives, affectives et sociales des apprenants, les théories de l’apprentissage, les types, fonctions et moyens d’évaluation etc.

Par ailleurs, la psychopédagogie ne s’intéresse pas aux connaissances et aux contenus disciplinaires, qui sont l’objet des didactiques des différentes disciplines.

**2. Des savoir-faire ou connaissances procédurales (aptitudes)** consistant à être en mesure de :

- Classer les différentes sortes d’objectifs en éducation et formuler des objectifs opérationnels

- Reconnaître et sélectionner les contenus et méthodes liés aux théories de l’apprentissage

- Préparer son cours

- Choisir des activités d’apprentissage et d’évaluation appropriées.

- Utiliser des techniques de questionnement efficaces et formuler des questions de niveau cognitif appropriées aux objectifs d’apprentissage.

Introduction à la Psychopédagogie Organisation d’un système éducatif

- Présenter un contenu organisé et structuré.

- Assurer les conditions propices à l’apprentissage.

- Susciter l’intérêt des apprenants pour le cours etc.

3 **Des savoir-être (attitudes et comportements**) qui prédisposent l’enseignant à :

- favoriser le travail coopératif et à intégrer des réseaux de collaboration pédagogique et de recherche.

- cultiver la rigueur, la ponctualité, la régularité et l’assiduité.

- avoir toujours à l’esprit les principes déontologiques et éthiques de correction, d’assiduité, de compétence, d’honnêteté et d’engagement qui sous-tendent l’exercice de la profession enseignante.

- avoir le goût de la pensée et du langage clairs, précis et univoques.

La psychopédagogie est une discipline charnière qui tente de comprendre les variables relatives au processus d’enseignement/apprentissage et leurs indicateurs respectifs, conduisant à une meilleure performance des apprenants et qui constituent, en quelque sorte, les connaissances, les habiletés et les attitudes de base qui permettent aux enseignants et aux enseignantes d’intervenir plus efficacement en classe.

# La pédagogie et les sciences «contributoires»

La pédagogie est une discipline des sciences humaines qui navigue entre la théorie et la pratique. Elle est à la fois :

* un art en termes de style de l’enseignant, son charisme, sa personnalité et sa manière d’être et d’agir relevant d’un don, de l’expérience personnelle et professionnelle et d’un background éducationnel.
* Une science parce que la pédagogie mène une recherche sur l’éducation à partir de connaissances scientifiques pour élaborer des théories et des modèles. Ces modèles sont adaptés à des réalités complexes et incertaines que la pédagogie se charge de schématiser (fonction cognitive) de présenter (fonction pédagogique) de transformer (fonction interventionniste) ou générer de nouvelles idées (fonction heuristique).
* **Mais surtout une théorie-pratique de l’action éducative** en tant qu’elle étudie la situation d’enseignement/apprentissage, ses principaux déterminants et caractéristiques, les principes qui l’éclairent et la dirigent. Emile Durkheim soutient que la pédagogie est une théorie pratique qui donne du sens à l’activité didactique. Elle est une science de la pratique éducative. La pédagogie est une discipline théorico- pratique. Le pôle théorique est en quelque sorte subsumé sous le pôle pratique, ce que marque du sceau terminologique l’appellation « discipline praxéologique » susceptible d’orienter efficacement les pratiques d’enseignement.

**La pédagogique et les disciplines contributoires**

Sciences psychologiques

* Psychologie sociale
* Psychologie de l’apprentissage
* Psycholinguistique
* Psychologie cognitive
* Neurosciences

Pédagogie Théorie / Pratique

Sciences sociales humaines et de la communication

* Analyse de discours
* Ethnométhodologie
* Kinésique
* Proxémique
* Ethnographie de la communication
* Histoire
* Economie
* Politique
* Sociologie
* Ethnologie

Sciences de l’éducation

* Sociologie des apprentissages
* Education comparée
* Docimologie
* Philosophie de l’éducation
* Ethique
* Epistémologie des disciplines

**N.B**. La distinction « sciences de l’éducation » et « sciences psychologiques » n’obéit qu’à un souci méthodologique: les sciences psychologiques vont bien partie des sciences de l’éducation.

Le savoir pédagogique, à cause de la complexité de l’acte éducatif, recourt à des connaissances issues de sciences multiples, aux méthodes et aux objets différents. Il s’agit d’une approche pluridisciplinaire. La pédagogie se réfère aux autres disciplines qui s’intéressent au fait éducatif. Ces disciplines sont diversement appelées « connexes », « de référence », « contributoires » ou « impliquées. » Nous optons pour le terme « contributoire » parce qu’il conserve à la pédagogie une marge d’autonomie tout en soulignant l’apport essentiel des autres disciplines dans une perspective intégrative.