Revue française de pédagogie

La Psychopédagogie : une discipline vagabonde

M. Hervé Terral

Résumé

Née dans les années 1910, la psychopédagogie a d'abord exprimé le recours de la pédagogie à la psychologie scientifique. Puis, elle a pris une expansion (polysémique) dans plusieurs domaines (formation des maîtres, enfance inadaptée...) avant de s'effacer brutalement devant la/les didactique(s) durant les années 80.

Cette trajectoire soulève deux problèmes : 1) l'exigence de rigueur conceptuelle, 2) la nécessité de théorie(s) intermédiaire(s) («théorie pratique » durkheimienne) dans la formation.

Abstract

The Psychoeducational science emerged in the 1910's, as a first resort to scientific psychology. Then it was developed in several specific fields (teacher education, maladjusted children..) before being suddenly supplanted by didactics (in the 80's). This evolution raises two problems :

1) rigour is required in conceptual thought

2) intermediate theories are necessary for teacher training (cf. « the Durkeim 's practice theory »).

Citer ce document / Cite this document :

Terral Hervé. La Psychopédagogie : une discipline vagabonde. In: Revue française de pédagogie, volume 107, 1994. pp. 109-121;

doi : https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1267

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_1267

Fichier pdf généré le 09/03/2023

La psychopédagogie : une discipline vagabonde

Hervé Terral

« En guise de repère quand est arrêté le chemin »
Kobo Abe, écrivain japonais, 1924-1993.

Persée creative commons

Née dans les années 1910, la psychopédagogie a d'abord exprimé le recours de la pédagogie à la psychologie scientifique. Puis, elle a pris une expansion (polysémique) dans plusieurs domaines (formation des maîtres, enfance inadaptée...) avant de s'effacer brutalement devant la/les didactique(s) durant les années 80.
Cette trajectoire soulève deux problèmes : 1) l'exigence de rigueur conceptuelle, 2) la nécessité de théorie(s) intermédiaire(s) (« théorie pratique » durkheimienne) dans la formation.

Il en est des notions comme des étoiles : elles naissent, scintillent, s'étiolent et meurent, rayonnant encore quelque temps. Ainsi semble-t-il en aller de la psychopédagogie, hier mainte fois citée et convoquée à tout propos, aujourd'hui reléguée à l'état de vestige ou bien, cadavre dérangeant, exorcisée à travers ses « dérives » (1) toujours présentes, lors même que les faits évoqués, minoritaires et excentrés dans la formation des maîtres appartiennent à d'autres territoires (le travail du corps et de la voix), fortement valorisés sur un mode incantatoire par la tradition logocentrique, soucieuse de ne pas s'avouer comme telle : nul n'ignore que cette dernière réduit volontiers l'acte pédagogique à la transmission de savoir accumulés et s'accompagne depuis toujours de techniques auxiliaires comme médiations (la voix de — son — maître). On voudra voir dans ces élaborations largement fantasmatiques l'expression d'une méconnaissance, sinon le refus de penser une discipline (2) comme construction des savoirs d'une part, comme pratique sociale d'autre part, avec son lot d'aléas, d'apories, de succès provisoires aussi. Qu'est-ce donc que la psychopédagogie et quelle est son histoire ? C'est ce que nous voudrions tenter de clarifier ici.

ÉMERGENCE ET LA CONSTRUCTION D'UNE DISCIPLINE

Discipline carrefour, la psychopédagogie l'est par son appellation même, source d'ambiguïtés, partant de tous les malentendus : M. Debesse ne parlait-il pas, en 1967, de « dialogue de mal entendants » entre psychologues et pédagogues (3), auquel font écho dans tout stage de formation (chez les formateurs comme chez les formés) les représentations respectives et cristallisées de la théorie et de la pratique, de « l'abstrait » et du « concret » — souvent ramené au connu, au compréhensible voire à l'agréable. D. Weiller, pour sa part, a pu relever l'opposition, sinon l'antagonisme, entre pédagogie et psychopédagogie : « Si je ne parle pas de psychopédagogie, c'est que je me méfie de cette "alliance de mots" : m'inspirant de Poincaré, je dirais que la psychologie devenue science humaine parle à l'indicatif, — « l'enfant marche vers 12 mois » — alors que la pédagogie parle à l'impératif voire au conditionnel et qu'elle se soucie de la façon dont vivra l'homme de demain. De cela, il ressort que la pédagogie ne saurait être considérée comme une science, qu'elle ne saurait s'appuyer exclusivement sur la psychologie... » (4).

La faiblesse intrinsèque de la psychopédagogie serait donc de cumuler en un seul terme un ensemble de contradictions qu'elle ne saurait dépasser : outre les antinomies classiques (contrainte/liberté ; technicité/incertitude...) propres à la pédagogie, outre les différences internes au champ psychologique (de quelle psychologie parle-t-on ?). Au demeurant, dans les années 70, une certaine vulgate a pu inverser les termes du rapport : à la psychologie jugée normalisante, voire policière (5), il convenait d'opposer une pédagogie du spontané créatif, de l'être révélé à lui même dans l'instant, le tout souvent marqué du sceau de la communication paradoxale : « je t'ordonne d'être spontané ! »

La dimension axiologique de toute pédagogie — entre autres celle de la **« pédagogie moderne »** dans un espace historique borné dans notre étude par les lois Ferry — relève bien évidemment de la philosophie (quand bien même pourrait-on regretter aujourd'hui sa réduction, dans le domaine éducatif, au statut d'interrogation auxiliaire sur les fins) (6). H. Marion, dans la première de ses **« leçons de psychologie appliquée à l'éducation »** (1882), a le souci de classer la « morale ou science des devoirs » et la « psychologie ou science de l'âme parmi « les sciences philosophiques », aux côté de la métaphysique, « la plus élevée » d'entre elles ; il précise qu'il y a des rapports étroits entre la psychologie et la morale d'une part et la pédagogie d'autre part, définie comme « science de l'éducation ».

Vingt ans plus tard, E. Durkheim inaugure son cours sur la science de l'éducation, à la Sorbonne, et qualifie la pédagogie d'une formule demeurée célèbre, **« théorie pratique »** (7), qui trouve sens aujourd'hui encore : *« La science est tenue de chercher avec le plus de prudence possible ; elle n'est pas tenue d'aboutir en un temps donné. La pédagogie n'a pas le droit d'être patiente au même degré, car elle répond à des nécessités vitales qui ne peuvent attendre...*

Tout ce que peut et doit faire le pédagogue, c'est de réunir, le plus consciencieusement qu'il est possible, toutes les données que la science met à sa disposition, à chaque moment du temps, pour guider l'action ; et on ne peut rien lui demander de plus. »

La période, avec ses efforts de scolarisation et son parti-pris d'éducabilité, conduit donc à penser l'articulation de la psychologie naissante et de la théorie (sinon l'action même) pédagogique. Préoccupation internationale (8) : G.-S. Hall (« Pedagogical Seminary » 1891) ; J. Sully (« manuel de psychologie à l'usage des enseignants » 1896) ; F. Kemsies (**Revue de psychologie pédagogique.** 1899. Berlin — laquelle s'ouvrira à la psychanalyse en 1917) ; E. Meumann (Zurich) et A. Lay (Karlsruhe) — revue **« La pédagogie expérimentale »**, 1905 etc. A. Binet illustre bien, en France, la complexité du processus, en parlant « de ces études qui ont été désignées, quelquefois avec enthousiasme, quelquefois avec dédain, en ajoutant au mot de pédagogie les qualificatifs de **Scientifique, Moderne, Expérimentale, Physiologique** ou même en formant le mot nouveau de **Pédologie**. » (Les idées modernes sur les enfants, 1911) ; il tire un bilan provisoire en conclusion (chap. 9) : « L'ancienne pédagogie, ou pour parler plus exactement, la pédagogie qui actuellement encore domine l'enseignement a eu une origine surtout empirique. C'est en enseignant que les maîtres ont fait des observations utiles... Je parlais de l'ancienne pédagogie comme d'une carriole démodée mais pouvant encore rendre service. La pédagogie (sous entendue moderne) a l'aspect d'une machine de précision, une locomotive mys-

térieuse et brillante et qui au premier aspect frappe d'admiration ; mais les pièces ne semblent pas tenir les unes aux autres, et la machine a un défaut, elle ne marche pas. » (p. 339-341).

Une série de questions se pose donc avec acuité au début du siècle :

La pédagogie est-elle la science de l'éducation, une « théorie pratique » ou bien un art du praticien.

La réponse de Durkheim, particulièrement autorisée puisque émanant du titulaire de la chaire en Sorbonne et, de surcroît, exprimée dans le **Nouveau vocabulaire pédagogique** de F. Buisson (1911), témoigne, par delà une option personnelle (théorie pratique), des enjeux tant disciplinaires qu'institutionnels : le temps n'est pas si lointain où une éminente figure de la philosophie universitaire, T. Jouffroy, qualifiait les instituteurs de « demi savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil, que se font gloire de former certaines écoles normales ». (9)

La pédagogie peut-elle se constituer comme théorie (science) ? Avec quel degré d'autonomie par rapport à la psychologie, voire à la sociologie ? Dans quel héritage ? Nul n'ignore, en effet, que la constitution des classes scolaires, empruntant à la pédagogie des Jésuites et aux Collèges d'Ancien Régime, anticipe largement par exemple sur une catégorisation psychologique en termes de stades.

Le double mouvement de contextualisation des théories et de conceptualisation des pratiques est à l'œuvre, hier comme aujourd'hui (Decroly n'est pas Freinet), ce que R. Buyse résumera plus tard en distinguant pédagogie expériencée et pédagogie expérimentale. L'accueil fait à cette dernière, à travers les programmes des Écoles Normales (18 août 1920), s'accompagne d'approbations et de réticences. À l'ouvrage princeps de M. Foucault, professeur de philosophie à la faculté des Lettres de Montpellier et collaborateur de « L'année sociologique » avant guerre (**Observations et expériences de psychologie scolaire,** Puf, 1923), pionnier en la matière, répondent les vives réserves de J. Boucher, inspecteur d'Académie (**Psychologie appliquée à l'éducation,** Delagrave, 1922) : « Que nos élèves maîtres fassent donc de la pédagogie expérimentale, qu'ils en constatent par eux-mêmes la possibilité, l'utilité et aussi les difficultés et les limites ; mais qu'ils gardent une juste mesure... Qu'ils n'oublient pas surtout que la pédagogie expérimentale est une science qui se fait, qui reste presque toute entière à faire... » (p. 560), immense et ultime concession pour un auteur qui écrivait aux pages précédentes : « Puisqu'il s'agit ici de pédagogie c'est à dire d'un art pratique dont on prétend tirer des conséquences pratiques, il ne suffit pas d'analyser et d'étudier isolement un phénomène psychologique... En supposant même que la pédagogie de l'avenir doive être une pédagogie de laboratoire, il est certain que pour le moment cette pédagogie n'existe pas. » (p. 558-559).

Dès l'origine donc, par delà la référence ritualisée à la pratique comme garantie de sérieux et d'efficacité, la pédagogie entend trouver dans la psychologie des éléments de connaissance, dans deux directions précises : « Le travail le plus important dans la science de l'éducation doit être l'étude de toutes les lois psychologiques qui ont un rapport direct ou indirect avec l'action acquisitive de l'intelligence » (M. Bain, **Science de l'éducation,** 1879, Alcan). Cette dernière expression est d'autant plus remarquable que l'air du temps parle volontiers des « intelligences natives » (cf. T. Ribot).

« Les rapports sont tels que entre la psychologie et l'éducation en général, l'éducation morale en particulier, que dans les écoles où l'éducation morale a justement pris le premier rang, la psychologie ne peut pas ne pas être d'un continuel usage, soit qu'on se serve d'elle sans l'enseigner, soit que, mieux encore, on ne laisse échapper aucune occasion d'en répandre les données et méthode. C'est là principalement sa raison de figurer dans le programme des écoles normales » (H. Marion, Article **Psychologie** in Buisson, 1911).

Ainsi se constitue, en l'espace de quarante ans (1880-1920), un terrain de rencontres entre la pratique pédagogique, sa théorisation et psychologie, autour de deux pôles : le développement de l'intelligence d'une part, l'éducation morale d'autre — préoccupations tant de Binet que, plus tard, du jeune Piaget, du laboratoire dirigé par T. Simon éphémère collaborateur. En un mot, **L'élève devient un enfant !** D'abord subsumés sous le titre générique de « Psychologie appliquée à l'éducation », ces travaux prendront souvent l'appellation de « Psychologie pédagogique » (C. Hemon par exemple : éléments de psychologie pédagogique. Autour de 1905. À destination des EN et de... l'enseignement secondaire des jeunes filles. Delaplane éd.), voire de « Psychopédologie » (Clapa-

rède. **Psychologie de l'enfant et pédagogie,** (éd. 1924). C'est précisément à Claparède lui-même et dans le même ouvrage (éd. 1916) que L. Dintzer attribue « la première utilisation du vocable psychopédagogie ainsi défini : aspect de la pédotechnie éducative, psychologie de l'enfant susceptible de s'adresser à ceux qui enseignent » (10). La psychologie pédagogique sera honorée de (déjà) grandes plumes (Ainsi Piaget, « **Psychologie pédagogique et mentalité enfantine** », Journal de psychologie, 1928). Elle cherchera même ses origines, de Rousseau à Kant via le philanthropinisme de Basedow (R. Vauquelin, **Les origines de la psychologie pédagogique,** Alcan, 1934) : ce dernier auteur emploie indistinctement le terme « psychologie pédagogique » et « conceptions psychopédagogiques ». Le terme de psychopédagogie souvent orthographié avec un trait d'union commence à se banaliser.

D'abord sous une forme adjectivée, par exemple chez J. Bourjade (Essai d'interprétation psychopédagogique des formes enfantines de l'explication causale **chez quelques écoliers,** Alcan, 1927), puis nominale (J. Levy, **Maîtres et élèves. Essai de psycho-pédagogie affective,** Vrin, 1935). Il s'agit ici d'un travail portant sur les représentations maîtres-élèves et faisant signe vers les nombreuses recherches contemporaines, anglo-saxonnes ou françaises (cf. M. Gilly par exemple), qui relèvent, *strito sensu* (11), de la psychologie de l'éducation.

Cette implantation de la recherche psychologique dans le champ des activités proprement pédagogiques trouve aussi sa voie à travers la vulgarisation de la psychanalyse, en particulier par l'ouvrage de H. Zulliger (**La psychanalyse à l'école,** Flammarion, 1930), lequel se conclut ainsi, de façon significative : « Les vues que m'a ouvertes la psychanalyse ont déterminé une transformation de ma pratique pédagogique. J'ai dû abandonner un à un tous les nombreux procédés factices de l'ancienne pédagogie » (p. 265). On trouvera aussi des références à l'œuvre de P. Janet : ainsi chez C. Melinand (notions de **psychologie appliquée à l'éducation,** Nathan, 1923), avec hommage au Maître.

C'est dans ce renouveau des pratiques pédagogiques que R. Buyse inscrit le rôle de la nouvelle discipline intitulée psychopédagogie : « depuis les recherches de la psychogénèse (étude du tout petit enfant), de la psychologie infantile (de 3 à 7 ans) et surtout de la psychopédagogie (étude de l'écolier : **das Schulkind**), de sa capacité d'apprendre, de ses modes de pensée, de ses façons d'agir, de ses différences individuelles, on a ramené l'attention sur le sujet de l'éducation, alors que les didacticiens l'avaient centrée sur le maître considéré comme l'agent éducatif. » (**L'expérimentation en pédagogie,** 19 35. p. 37).

La psychopédagogie semble donc émerger comme discipline relais prenant en charge, recherche et recherche-action, la rencontre entre psychologie et pédagogie, mais plus encore comme psychologie de l'éducation à proprement parler, tant sur le versant cognitif que sur le versant affectif. Cette prime enfance de la discipline se distingue aisément de sa croissance ultérieure qui ne manquera pas de poser problème pour une définition rigoureuse (cf. celle proposée par G. Mialaret, qui relève la difficulté, dans son « Que sais-je ? » (1987) : « soit une théorie, soit une méthode, soit un ensemble de pratiques qui se réfèrent aux données de la psychologie de l'éducation ».)

Et ceci d'autant plus que la discipline nouvelle sera, via la formation des enseignants, « subordonnée aux exigences de la société » et « reflétera l'état des sciences humaines appliquées », à travers « ses tendances dualiste, biologisante ou pragmatique » (A. Léon, **Introduction à l'histoire des faits éducatifs,** 1980, p. 214).

GRANDEUR ET SERVITUDE D'UNE DISCIPLINE INSTITUÉE

Le développement de la psychopédagogie après guerre s'inscrit fortement dans les tentatives de réformes du système éducatif et dans l'essor, conjoint, de la psychologie autour de la figure tutélaire de H. Wallon (12). On ne saurait, à ce propos, être plus explicite que F. Seclet-Riou (inspectrice du Primaire, rapporteur de la commission Langevin, responsable GFEN), dénonçant l'absence de formation psychologique des enseignants du secondaire et le maintien d'une psychologie des facultés, « une psychologie d'adultes », dans les écoles normales : « La psychopédagogie que préconise la réforme Langevin-Wallon n'est pas une discipline de la laboratoire isolée de la vie... Intégrée dans une réforme pleinement démocratique de notre enseignement, elle vise à permettre à tous le maximum de développement pour que chacun puisse avoir le maximum de bonheur

et d'utilité sociale. » (**La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement,** Enfance, N° 1, 1951).

La discipline est alors conduite à une réflexion de type praxéologique et s'oriente délibérément vers des fins pratiques. Plusieurs champs s'ouvrent alors à elle.

L'enfance inadaptée et le problème de l'échec scolaire

Ces préoccupations, déjà objets des travaux de Binet, rappelons le, vont s'accompagner de la construction d'organisations spécifiques : ainsi en va-t-il du premier CMPP — centre médico-psycho-pédagogique — au lycée C. Bernard (1946), à l'initiative de G. Mauco et avec l'aval personnel du général de Gaulle ; plus tard (1970) des GAPP — groupes d'aide psycho-pédagogiques. Une conception assez largement médico-sociale pèse sur la psychopédagogie (cf. « **La psychopédagogie médico-sociale** », PUF, 1950 du Dr R. Lafon, auteur du célèbre « **Vocabulaire de psychopédagogie... et de psychiatrie de l'enfant** », PUF, 1963), partagée entre thérapie et réadaptation, psychanalyse, médecine psychiatrique et « psychologie primaire » selon G. Mauco lui-même, défenseur au demeurant d'une « révolution psychanalytique de l'éducation : la pédagogie devenue psychopédagogie » (L'évolution de la psychopédagogie, Privat, 1975, p. 15). Dans un ensemble diversifié de professions (psychiatres, psychologues, éducateurs...), l'instituteur va prendre une place pour ainsi dire réservée (aujourd'hui encore) en devenant « rééducateur psychopédagogue » (aux côtés du « rééducateur psychomotricien » et de l'orthophoniste) ou encore « psychologue scolaire ». Ce mouvement, s'il n'est pas sans racines tant françaises qu'étrangères, du laboratoire de Binet à l'école de la Grange aux Belles (1905) au travail de A. Jadoulle en Belgique (1928), en passant par l'institut J.-J. Rousseau de Genève, sous la direction de Claparède (1912) — entend tirer le meilleur profit de l'expérience des maîtres ; il s'élabore dans un moment difficile, l'après-guerre, où les études universitaires en psychologie demeurent encore très lacunaires. Ce faisant, il ne va pas sans présupposés idéologiques, voire politiques et correspond à une certaine conquête sinon du pouvoir d'état tout entier, du moins de certains domaines de l'appareil scolaire en voie de formation. Il est à rattacher à la place prise par les instituteurs dans d'autres secteurs : enseignement professionnel (aux côtés des ouvriers qualifiés), classes de transition, 1er cycle du secondaire plus tard (CES). La psychopédagogie devient alors, pour un groupe social constitué, un des vecteurs de sa reconnaissance et de sa professionnalisation au sens anglo-saxon du terme, laquelle s'exprime aussi, d'une autre manière, par l'organisation syndicale SNI-PEGC.

La formation des maîtres

Deux secteurs ont été concédés à un enseignement et une formation psychopédagogiques. Concédés, en effet pour autant que cet enseignement a pu être, sinon proprement banni, du moins réduit à quelques conférences, en CPR (1952) (13), portant sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, dans une approche très médicalisée. Les territoires où la psychopédagogie a pu relativement s'épanouir ont pour caractéristiques de s'adresser aux maîtres parfois jugés les moins nobles, voire les moins légitimes (par leur statut, leurs études, leurs élèves...) et se réduisent, si l'on peut dire, aux enseignants du primaire et du technique-professionnel en charge alors de la majeure partie de la population scolarisée, formés dans des écoles spécifiques (Ecoles normales d'instituteurs, ENI ; Ecoles normales nationales d'apprentissage ENNA) ne relevant pas de l'enseignement supérieur.

Une étude particulière serait à conduire sur la place de la psychopédagogie dans ces institutions, certes voisines mais néanmoins dotées de caractères propres (l'instituteur n'est pas le maître du technique ; les ENI ont une histoire déjà centenaire, les ENNA s'instituent en 1945...). Globalement, il est permis d'affirmer que la psychopédagogie constitue, ici et là, l'armature d'un savoir professionnel d'enseignant, conçu aussi comme un ensemble de savoir-faire pratiques non limités aux « ficelles », fut-ce sous une forme modélisante (Ecoles normales ; maîtres et classes d'application...), largement corrigée (années 70) par l'introduction d'une psychologie des groupes d'inspiration rogérienne ou psychanalytique (14).

La différence essentielle, (par delà des contenus d'enseignement très proches : des méthodes actives à la pédagogie du projet, via la centration sur les objectifs et la différenciation ; la psychologie de l'enfant et de l'adolescent...), tient sans doute au rapport entretenu avec la philosophie (de l'éducation ?), mère des origines. En effet si la psychopédagogie s'affiche pleinement souveraine dans les ENNA, à travers l'influence de H. Wallon,

la figure de H. Canonge, collaborateur du précédent... et un concours de recrutement professoral *ad hoc* (psychologie, pédagogie, sociologie et épreuves professionnelles), elle semble se nicher en ENI au creux d'un enseignement relevant exclusivement du professorat de philosophie — lequel, destiné après-guerre aux nouveaux normaliens préparant le baccalauréat philosophie-sciences, prend peu à peu la place des cours de morale et de pédagogie jusqu'alors prérogatives du Directeur. Sur ces terres, l'enseignement de la psychopédagogie sera l'enjeu de conflits fortement structurés : entre une référence appuyée aux sciences humaines (15) en général, aux sciences de l'éducation en particulier, d'un côté et d'un autre côté une centration philosophique prompte à dénoncer l'étroitesse des précédents points de vue, avec parfois l'appui ambivalent, sinon bienveillant d'une Inspection Générale commune aux ENI et aux ENNA (16).

Ce faisant, ce qui a nom de « psychopédagogie » semble atteindre son âge d'or, **gagnant en territoires investis ce qui est perdu en rigueur.** De psychologie de l'éducation, voire de « discipline qui utilise à des fins pédagogiques les apports de la psychologie » — en particulier pour « élaborer des programmes d'enseignement, améliorer les méthodes pédagogiques, comprendre les cas particuliers... » (N. Sillamy, **Dictionnaire de psychologie,** Bordas, 1980), la psychopédagogie devient, aux marges de la psychologie scolaire, l'instrument d'une initiation culturelle des maîtres à la psychologie et surtout la médiation requise pour une gestion optimale de la classe et des apprentissages. Ainsi pouvons nous lire le « **Psychopédagogie pratique** » de R. Torailles et alii (Instra ed 1972) ou les « **Eléments de psychopédagogie pratique** » de A. Ferre (A. Colin, 1966), très proches du terrain, dans la lignée du célèbre « **Pédagogie vécue** » de C. Charrier (1re édition 1918, préfacée par F. Buisson, réédition en 1948 avec mise à jour de R. Ozouf). Nous sommes, là, conduits forts loin des préoccupations du professeur de philosophie tel que L.-L. Grateloup semble vouloir le décrire à travers l'incontournable référence à S. Weil, débutant au Puy en Velay : « Elle n'avait pas suivi des cours de "psychopédagogie" mais elle négligeait ses bas » (17). Mais n'est pas S. Weil qui veut !, l'auteur en conviendra.

Les pédagogies spéciales

De la pratique à la théorie avec retour à la pratique, tel semble être l'itinéraire obligé de la nouvelle discipline régnante : « Partie d'observations pédagogiques, la psychopédagogie retournera vers la pédagogie, sans quoi elle n'aurait pas de raison d'être » indique J. Simon en conclusion d'une « étude psychopédagogique de l'orthographe » (**Enfance,** n° 5, 1952).

Insérées dans la psychologie scolaire, les recherches vont alors s'orienter vers « les difficultés et la pédagogie des discipline soit élémentaires, soit plus spéciales, telles que la lecture, l'orthographe, l'arithmétique, les mathématiques », via « l'observation expérimentale » et les « enquêtes statistiques » (H. Wallon, **Enfance,** p. 375. Trente ans d'études fécondes concernant ce qui était alors nommé « les pédagogies spéciales », c'est-à-dire les pédagogies des disciplines, se dérouleront sous le sigle « psychopédagogie ».

Une recherche spécifique (au plan épistémologique comme un plan sociologique) devra être menée pour cerner l'origine, les étapes, les enjeux d'un assez rapide effacement du terme « psychopédagogie » — jusqu'à sa quasi-disparition dans ce secteur, après une brève période de cohabitation (18) — au profit du terme « didactique », traditionnellement perçu, à partir de son usage dans l'aire germanique, comme « théorie de l'enseignement » (cf. par exemple la « didactique psychologique » que le piagétien H. Aebli veut établir en lieu et place de la « didactique traditionnelle » que R. Buise critiquait déjà en son temps (1951) (19) : on pourrait évoquer successivement une conquête de légitimité chez des universitaires disciplinaires curieux de la « chose pédagogique » et, à ce titre, toujours soupçonnés de déclassement, l'émergence de nouveaux acteurs dits « formateurs-chercheurs » de terrain, les institutions relais aux uns et aux autres (IREM, INRP, MAFPEN, **Cahiers Pédagogiques** où l'on remarque, sous la plume de L. Not, le recours au terme de « psychodidactique », sans autre explication — n° 218, 1983), l'influence, enfin, d'un ouvrage faisant rapidement figure d'ouvrage princeps, « **les fondements de l'action didactique** » de De Corte et alii (1979 pour la traduction) dont on voit mal ce qui le distingue, sur le fond, de « **l'Introduction à la psychopédagogie** » de E. Stones (1973, éd. française)...

À terme, c'est à un retournement complet du concept de didactique que nous assistons : hier théorie de l'enseignement, en premier lieu magistral, puis réflexion disciplinaire sur la transmission et surtout l'appropriation des savoirs à la lumière de Piaget, Bruner et Vygotsky retrouvé, la didacti-

que entend, chez certains auteurs, de didactique comparée, devenir didactique générale (20) — dont l'outil principal, transféré de la didactique des maths, semble être, à ce jour, la « situation-problème ». **« De l'apprentissage à l'enseignement »** titre de façon significative M. Develay (ESF, 1992) : une science nouvelle est-elle née à partir d'une recomposition des savoirs et grâce à des nouveaux acteurs ? La question mérite au moins d'être posée dans une perspective épistémologique : sommes-nous vraiment en présence d'un nouveau paradigme et, si oui, lequel ? On ne saurait, en effet, se contenter d'une légitimité d'usage qui tendrait à remplacer « méthodologie » par un emploi confus du terme « didactique » (21)...

L'utilisation très extensive de la psychopédagogie au regard des « pédagogies spéciales » n'a pas été sans poser question : souvent, il convenait de rechercher où était la psychologie, sinon comme discipline invoquée parce qu'en fait absente ! La pédagogie comme théorisation des pratiques semblait, du moins elle, exister. Il est parfois utile aujourd'hui de se soucier de sa pérennité et de son statut... Le risque est, en effet, évident — l'élément « psycho » intégré dans le projet didacticien généraliste sous la référence majeure, sinon exclusive, au socio-constructivisme, de dissocier didactique et pédagogie en réduisant celle-ci dans la gestion de la « relation » où « elle tend à faciliter l'apprentissage à un niveau plus affectivo-social » (G. Lerbet, in **Bulletin Binet-Simon,** n° 539, 1974, p. 160) (22). Ce dont témoignent les expressions « communication pédagogique » ou « ingénierie didactique », de plus en plus répandues sans trop d'analyses mais, sans doute, avec un souci évident de distinction sociale (être didacticien peut, en effet, apparaître comme plus valorisant qu'être pédagogue, terme souvent connoté à l'univers des « primaires » et qui eut dans sa filiation, au 19e siècle, l'étrange verbe « pédagoguer » !) On peut alors légitimement se demander avec R. Brouche si « la pédagogie ramenée (ou promue) à l'état de science appliquée, n'étant plus que l'application aux situations concrètes de la didactique (science fondamentale)... Le rêve scientiste (n') est (pas) enfin réalisé ». (In **« Le doctrinal de Sapience »,** n° 4, 1978, p. 27). La Science de l'éducation serait donc, après un siècle d'errances et d'errements, en voie de constitution, sinon même déjà constituée, et pourrait donner lieu à des prescriptions fortement normatives (par exemple en IUFM) (23).

L'option scientiste, tant attachée à traquer et l'erreur et l'incertitude, devra tout d'abord s'attarder aux représentations, des élèves certes, mais aussi des enseignants, toujours entachées d'approximations, d'empirisme et de facilités, entendues comme productions d'une économie mentale au jour le jour. M. Crahay a ainsi pu remarquer l'existence de « deux niveaux de connaissances psychopédagogiques chez l'enseignant : l'un théorique et reconnu socialement serait utilisé dans l'interaction avec les chercheurs, les formateurs, les directeurs... ; l'autre, pré-conceptuel, servirait aux prises de décision pédagogique » (24). Si le premier niveau peut être aussi celui des vulgates et *doxas* officielles, avec leur inévitable cortège de conformisations, nous intégrons, pour notre part, dans le « pré-conceptuel » — sans y accorder *a priori* un jugement de valeur défavorable — le recours, lorsqu'il est quasi-systématique, aux manuels scolaires, à leur forme moderne (la vidéo) et aux traditions, sortes de pilotage automatique dans les classes. Nul doute que la psychopédagogie retrouve alors sa place sur ce terrain d'étude, celui des **Pratiques** enseignantes, en articulation avec les sciences humaines, psychologie et sociologie en premier lieu.

La recherche

Longtemps le terme de psychopédagogie a remplacé celui de sciences de l'éducation (lequel existait déjà : l'Institut J.-J. Rousseau de Genève était institut des sciences de l'éducation dès 1912). Ainsi, à la veille de l'entrée officielle de ces dernières dans l'Université française (1967), le Laboratoire de Pédagogie — faculté des lettres et sciences humaines de Paris — présente un bulletin spécial (n° 2, avril 1965), intitulé **« bibliographie de psychopédagogie à l'usage des enseignants chercheurs »**... très éclectique (psychosociologie, psychopathologie, formation des adultes etc.), dans un souci évident de vaste information, il est vrai. Si les sciences de l'éducation « constituent un lieu de rencontre pluri et interdisciplinaire qui a son originalité, sa spécificité » d'une part, si elles ont d'autre part « la prétention d'analyser l'ensemble des faits et situations d'éducation », ainsi qu'ont pu l'écrire J. Ardoino et G. Mialaret (25), on voit mal quelle place demeure pour une psychopédagogie extensive, la psychologie n'apparaissant plus alors comme une référence privilégiée. De ce fait, l'enseignement nouvellement reconnu entend prendre en charge la formation des professeurs de psychopédagogie des EN, fut-ce sous forme de

collaboration (26), et définit assez strictement la psychopédagogie comme théorie-pratique de l'enseignement primaire, des diverses disciplines et activités scolaires (27).

Une tentative de clarification — **une des rares !** — est opérée par A. Léon (28). D'abord en tentant de voir dans la psychopédagogie une articulation entre psychologie et pédagogie (1. La psychologie comme fondement de toute action éducative ; 2. Le fait psychologique est une production pédagogique, i.e. action en retour du pédagogique sur le psychisme), non sans réflexion sur « les fins de l'éducation » (référence à L. Dintzer (29) pour qui « la psychopédagogie est un art d'éduquer à la lumière d'une philosophie et de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent ». Dans une étape ultérieure, l'auteur envisagera la psychopédagogie comme **Une des sciences de l'éducation,** « science de transfert, d'adaptation, science carrefour » entretenant avec la psychologie scientifique et « ses normes et modèles » un double rapport « d'appropriation et de contestation ». Son terrain d'étude en tant que **« psychopédagogie ouverte »** sera « les relations qui s'établissent entre les quatre pôles de la situation pédagogique : les élèves, l'enseignant, l'objet d'étude et son support et l'environnement ». (**Manuel de psychopédagogie expérimentale,** PUF, 1977, p. 13-17). Ce qu'illustrerait « l'information scolaire » (30) comme objet ou encore, plus récemment le sous chapitre « psychopédagogie de la communication en classe » dans la **« Pédagogie générale »** de G. Mialaret (1991), ou enfin les recherches consacrées à la lecture (**Bulletin de psychologie,** n° 400, 1991).

Une approche plus restrictive est proposée par G. Avanzini (31) : la psychopédagogie fait partie des sciences qui traitent « du sujet de l'éducation approché par la biologie, la psychologie, la sociologie » (aux côtés donc de la sociopédagogie...), en complément des sciences traitant idées et institutions, de la didactique tant disciplinaire que générale.

*
**

Quatre chemins ont donc, durant quarante ans environ, été empruntés par une psychopédagogie souveraine... un peu trop sans doute et, à ce titre, prisonnière des lauriers hâtivement (habilement ?) tressés par des acteurs fort divers : l'instituteur sous ses différents statuts, le médecin, le psychologue, le philosophe, le spécialiste en sciences de l'éducation. Certaines personnes — et non des moindres — ont même fait le lien entre ces diverses catégories : que l'on songe, par exemple, à l'itinéraire de A. Léon ou de G. Mialaret.

Dès l'origine de la Communale, l'instituteur et les théoriciens de l'enseignement primaire occupent une place privilégiée : ainsi, sur les 250 membres de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 190 sont fonctionnaires de l'enseignement primaire public (84 instituteurs, 46 directeurs, 38 Professeurs École Normale, 23 inspecteurs... (32). La tâche primordiale de ces maîtres est alors de penser la scolarisation de masse et de l'organiser, tâche qui est, maintenant, celle du secondaire aussi et, déjà, celle du supérieur. Donc de penser la différence ; on dirait aujourd'hui l'hétérogénéité. Pour ce faire, la psychologie, à côté de la psychiatrie, s'affirme comme un outil irremplaçable permettant de donner sens à une réalité polymorphe, en catégorisant les sujets de l'éducation par une nosographie à une orientation pédagogique. À côté de l'anormal, de l'instable ou du paresseux, Binet propose, dans **« La description d'une cigarette »,** les types descripteur, observateur, érudit, imaginatif et poétique. Une classification s'inaugure qui donnera plus tard des travaux d'inégale valeur : H. Wallon sur l'enfant turbulent, R. Hubert sur l'enfant vicieux, les caractérologies — celle de Le Senne rayonnera encore jusqu'aux années 70, A. de La Garanderie et les profils pédagogiques... Pour autant « il faut bien se dire qu'en dehors des généralités un peu vagues et sommaires sur la psychologie de l'enfant, rien ne vaut pratiquement que l'observation attentive des natures individuelles. C'est là l'*alpha* et l'*oméga* de la pédagogie concrète » (H. Marion, **Psychologie** in Buisson, 1911).

Si l'observation (des classes et des élèves) s'affiche toujours comme le *pronaos* de l'initiation des maîtres (1re année d'IUFM), il est aisé de constater qu'elle rencontre, aujourd'hui comme hier, les catégories « naturelles » de l'entendement professoral, c'est à dire, ainsi qu'ont pu le formuler les théoriciens de l'attribution causale, **« la psychologie du sens commun ».** Ceci explique d'autant mieux le succès de la psychopédagogie, « forme « noble », en l'occurrence universitaire », de la pédagogie, auprès des maîtres du primaire auxquels les Écoles Normales inculquent tout à la fois « un respect religieux de la "Haute Culture" et le sentiment de leur indignité culturelle relative » (F. Muel, 1977). Cet élan sera d'autant plus assuré

qu'il s'appuiera sur une volonté d'éducabilité (cf. le succès de l'actuelle éducabilité cognitive) et s'affirmera, au fil des ans, comme un des éléments du (relatif) consensus scolaire, à travers l'égalité des droits et l'option méritocratique, particulièrement défendues par des personnels en ascension sociale mais néanmoins dotés d'un rôle d'intermédiaires, garants de l'Idéal républicain.

C'est dans le même mouvement qu'il faut saisir la naissance des didactiques disciplinaires sur le terreau des « **pédagogies spéciales** » — lesquelles ont tout d'abord porté sur des objets propres au primaire : la numération, la lecture, l'orthographe... À ce titre elles ont aussi partie liée avec la psychologie, en premier lieu avec J. Piaget « recontextualisé » (33) après guerre. Peu à peu, le terrain d'étude des didactiques s'est déplacé vers l'enseignement secondaire — le premier cycle en particulier — où la focalisation disciplinaire est traditionnellement constitutive de l'identité professionnelle : l'ancrage de la réflexion s'opère alors à partir d'une transposition-recomposition des savoirs dits savants et ouvre l'espace à une interrogation sur les méthodologies d'enseignement, spécifiques d'abord, générales ensuite. Cette dernière tentative — cette tentation — va trouver d'autant plus d'écho (par exemple en IUFM) qu'elle se présente volontiers comme innovatrice, avec son lot de prophéties créatrices. Elle s'adresse légitimement — et on ne saurait que s'en réjouir — à un public de « nouveaux croyants », que rien ne prédisposait jusqu'ici à une rencontre avec les savoirs psychologiques mais que le développement de la scolarité va mettre au contact d'une population hétérodoxe — dont l'étrangeté (34) est à la mesure des difficultés accrues à faire la classe, un peu plus, un peu mieux.

Il ne faudrait pas toutefois surestimer les effets des connaissances psychopédagogiques ou didactiques. J.-P. Bourgeois (35) a pu mettre en évidence la prévalence de la théorie des dons dans l'explication de l'échec scolaire. De même A. Léger (36) constate, à travers la préférence professorale pour les bons lycéens, une énonciation « psychologique » : « les élèves "bourgeois" sont rarement perçus pour des élèves "bourgeois", mais avant tout comme des élèves motivés, cultivés, réceptifs à la culture scolaire ». La figure du cancre, leitmotiv de la plainte dans le lycée aristocratique, aurait-elle disparu ? Tout semble donc indiquer que les savoirs sociologiques dans le champ de l'éducation sont soit ignorés, soit contournés — quand bien même pourrait-on noter avec J.-L. Derouet (37) une certaine pénétration des sciences sociales.

Si la sociologie naissante a pu tout autant que la psychologie porter son regard sur le fait scolaire, elle n'a pour autant donné une « sociopédagogie » de même ampleur, bien que le vocable soit apparu dans les années 70. Durkheim a bien écrit « **l'éducation morale** », P. Lapie « **L'école et les écoliers** » (1920) et le belge Rouma une « **pédagogie sociologique** » (1914), la sociologie est restée surplombante ; ainsi les ouvrages destinés aux EN après 1920 (« Nos écoles normales » dit P. Fauconnet) sont surtout des informations générales, panoramiques, voire encyclopédiques, sur l'état de la « jeune science sociale » : A. Hesse et A. Gleyse traitent en trois pages (sur 334 !) les conséquences pédagogiques de la division du travail (**Notions de sociologie appliquée à l'éducation,** 1922, Alcan), lors même que C. Bouglé (38) défend contre le ministre Berard (et dans une moindre mesure contre Bergson) l'enseignement sociologique et, plus tardivement, la « sociologie descriptive » et les monographies — pour lesquelles le corps enseignant du primaire a été très tôt mobilisé, porteur qu'il était d'une connaissance irremplaçable du milieu. Même intégrés à la formation des maîtres ultérieurement sous le nom d'anthropologie sociale, même largement diffusé (la théorie de la reproduction en premier lieu), même confondus avec la psychosociologie, les savoirs sociologiques semblent rester longtemps aux portes de la classe et constituent une sorte de point aveugle (chez les enseignants), que la psychopédagogie, *volens nolens,* et plus encore la « psychologie naïve » ont couvert de leur ombre. Qu'il s'agisse des processus d'orientation — auxquels les maîtres sont toujours confrontés —, qu'il s'agisse des représentations de la fonction enseignante : il est plus aisé, en effet, d'envisager les qualités requises en termes de « dons » — l'autorité dite naturelle du maître fait alors pendant à l'intelligence héréditaire des élèves — voire, en terme de « développement personnel » qu'en termes de capacité à s'inscrire, se conduire et se reconnaître dans les faisceau des multiples relations (élèves, enseignants, parents, administration, société) qui tissent la trame scolaire.

Au fil des ans et faute d'une clarification conceptuelle rigoureuse, une dérive s'est opérée dans le champ psychopédagogique ; non pas tant la classique « dérive psychopédagogique » elle-même, que nous évoquions en introduction mais

une dérive sémantique, le sens du mot devenant l'enjeu des représentations et des intérêts personnels ou catégoriels. Entre une conception maximaliste où la psychopédagogie se confond avec la pédagogie toute entière (figure de la synecdoque) et une disparition pure et simple (ensemble vide), sans autre analyse, la psychopédagogie peut être au minimum définie comme **discipline utilisant à des fins pédagogiques les apports de la psychologie — discipline dont l'objet privilégié d'étude sera le sujet de l'éducation** (maître et/ou élève) appréhendé dans la multiplicité des approches psychologiques (cognitive, relationnelle...) (39).

QUESTIONS OUVERTES

Suivre l'itinéraire de la psychopédagogie n'est pas recherche d'érudition gratuite mais source d'interrogations pour l'avenir. En effet les problèmes surgis, hier, dans l'entrelacs des théories et des pratiques demeurent.

Du point de vue des savoirs, la psychopédagogie a représenté un moment de la théorisation des faits éducatifs. Ce moment est daté : il porte la marque de la psychologie comme discipline conquérante, de ses avatars (cf. en 1949 déjà, la question de l'unité de la psychologie chez D. Lagache), de son éventuel éclatement entre un versant cognitif (vers les sciences cognitives) et un versant dit clinique. Nul doute que « l'invention de la psychologie moderne » (cf. G. Paicheler. l'Harmattan, 1992), comme psychologie expérimentale mais plus encore comme psychologie de la mesure — où recherche et applications se valident en miroir — a pesé en tant que manifestation possible du credo scientiste pour réguler une scolarisation accrue, partagée entre une instruction aux savoirs fondamentaux et une éducation morale sécularisée. L'époque est alors à la recomposition des savoirs. E. Durkheim n'affirmait-il pas avec conviction, dès 1888 **(Leçon inaugurale de Bordeaux)** : « la philosophie est en train de se dissocier entre deux groupes de sciences positives : la psychologie d'une part, la sociologie de l'autre ». Aussi comprendra-t-on que la psychopédagogie ait pu, surtout après 1945, porter, dans la formation des enseignants mais aussi dans la recherche universitaire la charge de ces différents savoirs — peut-être jusqu'à les déqualifier, jusqu'à se disqualifier (40). La didactique générale qui, actuellement, se veut en voie de constitution (particulièrement en lieu et place de ce qui s'est nommé psychopédagogie) semble, dès maintenant, vouée aux mêmes aventures (focalisation, expansion, prolifération, nécrose).

L'enjeu des savoirs n'est pas toutefois de s'en tenir à borner des territoires. Il est aussi celui de son adéquation au réel, voire de sa création du réel (41) — lequel les subvertit toujours par le truchement des différents acteurs. De ce point de vue, la psychopédagogie a sans doute été conduite à donner plus qu'elle ne pouvait tenir, dès lors qu'elle était investie d'une demande qui conférait tout à la fois à l'idéalité (cf. **notre citation** de F. Seglet-Riou, p. 89) et aux intérêts catégoriels bien compris.

Principalement destinée à la formation des maîtres du technique et du primaire, destinée à côtoyer en cela même l'*uomo qualunque,* elle a **cristallisé l'expérience scolaire,** dans sa banalité c'est-à-dire dans ses difficultés. Cet éloignement de la Belle Âme autorise quelques réflexions pour le présent. En premier lieu, il conviendrait de penser le pourquoi, le comment et surtout « le pourquoi du comment » de l'éducation aux yeux des différents sujets, considérés aussi dans ce qui peut fonder leur humanité commune. E. Husserl a su nous le rappeler en des temps plus tragiques : « En se diffusant sous la forme de la recherche et de l'action éducative, la philosophie exerce une action spirituelle : le trait le plus essentiel de l'attitude théorétique de l'homme philosophe, c'est l'universalité typique de son attitude critique, sa résolution de n'accepter sans question aucune opinion préalable, aucune tradition... Cette volonté (...) provoque aussitôt une transformation profonde de toute la *praxis* et donc de toute la vie de la culture. » **(La crise de l'humanité européenne et la philosophie,** 1935). Une telle approche conduit à refuser toute réduction de la pratique pédagogique à un ensemble de technopédagogies ou à une « erratologie » (42) entendue comme science des erreurs. Elle invite en revanche le maître et, plus encore, l'enseignant novice à penser, de façon clinique, « les limites de son pouvoir autrement qu'en terme d'échec » (43). Tout cela suppose d'**organiser** le rapport théorie/pratique sous un autre mode que celui du clivage « schizophrénique », au sens étymologique du mot. La construction de la « professionnalité » enseignante ne saurait s'accompagner d'un univers partagé entre l'amphithéâtre ou le TD et la classe en responsabilité (modèle des ex-CPR qui n'ont, semble-t-il, jamais laissé beaucoup de traces — contrairement

aux EN — dans la mémoire de leurs anciens « usagers »). Ce que l'on sait ... depuis Kant au moins qui, réfléchissant à la distinction entre art et science (**Critique de la Faculté de Juger** § 43.) disait de l'anatomiste hollandais P. Camper (1722-1789), auteur d'un célèbre Traité du soulier : « (Il) décrit très exactement comment la meilleure chaussure doit être faite mais il est assurément incapable d'en faire une. »

À l'heure où les IUFM entendent s'adresser à tous les enseignants débutants (hormis les auxiliaires et les anciens auxiliaires, « faux débutants »...), il est permis de souhaiter que puisse s'incarner l'héritage de la psychopédagogie. Sous le nom de Sciences de l'éducation, lesquelles offrent le bénéfice d'une approche pluridisciplinaire et pré-professionnalisent, au demeurant, de plus en plus, dans l'Université française, s'adressant à de nouveaux publics tout en continuant leurs tâches de formation continue et de recherche ? Leur diversité, qui est source de richesse — tout au long d'un cursus complet — devient toutefois problématique lorsqu'il s'agit de doter, en un temps imparti, de savoirs restreints mais néanmoins cohérents — suffisants en tout cas pour interpréter quelque peu le réel scolaire et agir sur lui, un groupe important d'enseignants plus ou moins novices (44). Un corps de savoirs a existé, existe encore bel et bien et fait sens, dans la langue courante et pour de nombreux maîtres, celui de la **pédagogie**. Durkheim, avons-nous vu, la qualifiait de théorie pratique, théorie intermédiaire entre la science et l'art de la classe. La réflexion mérite d'être aujourd'hui mise en chantier, une fois encore, afin de considérer la pédagogie dans sa double dimension : théorie de la pratique et pratique de la théorie, dirions-nous, non pas miroir de l'une en l'autre et vice-versa mais éternelle re-définition et acquisition d'un métier. Ce chemin, J. Houssaye nous invite à le redécouvrir (45)... Il est à parcourir sans cesse et pas à pas, pour un projet toujours en devenir — (si l'on ne veut pas que la classe soit désertée par le pédagogue, revenu non plus au rang d'esclave antique qu'il fut mais ressuscité sous l'habit neuf du policier municipal en charge de *conduire l'enfant,* à la sortie des écoles). À ce prix, à ce prix seulement, le vagabondage étoilé de la psychopédagogie, sur des chemins de traverse, n'aura pas été vain.

Hervé Terral
IUFM Toulouse

NOTES

(1) La « dérive psychopédagogie » est semblable à « l'économiste distingué » : elle va de soi !
L'expression est ainsi reprise dans le « rapport d'information sur les IUFM », **Sénat,** 1992, 62 p. Rien n'indique que les faits relevés, en particulier un langage obscur, ressortissent des praticiens d'une discipline qui, par ailleurs, n'existe officiellement plus. À l'opposé, on notera que G. Mialaret écrit : « nous affirmons que l'indispensable savoir de l'enseignant est une condition nécessaire mais non suffisante et nous disons que pour enseigner il faut être psychopédagogue ! » (**Éducation et pédagogies,** CIEP. n° 16, 1993). Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà ?

(2) Nous employons le terme discipline au sens de théorie intermédiaire entre les « savoirs savants » et « les savoirs pratiques » — non pas au sens de discipline universitaire, scientifique (la psychologie, la sociologie...) ni au sens de discipline scolaire, ce que, toutefois, la psychopédagogie a pu être dans les **écoles** normales (cf. Infra).

(3) M. Debesse, Pédagogues et psychologue, un dialogue de mal entendants, **Bulletin de Psychologie,** 257, XX, 1967, p. 10-15.

(4) D. Weiller, **Psychologie et enseignement,** 1988. A. Colin-Bourrelier ; p. 5. Dans le même esprit, M.-A. Bloch a toujours écrit psycho-pédagogie en deux mots (L'idée et le terme de psycho-pédagogie. In **L'Éducation nationale,** 5-6, 1958.

(5) Détournement de la célèbre conclusion de G. Canghilem in « Qu'est-ce que la psychologie ? » Revue de métaphysique et de Morale, 1958, n° 1 (p. 12-25), reproduction in « Cahiers pour l'analyse », Seuil, n° 2, 1966, avec « quelques remarques » de R. Pages : « Quand on sort de la Sorbonne par la rue S^{t}-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon... mais si l'on va en descendant, on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police ».

(6) Pour un recensement des diverses positions philosophiques et leur confrontation. cf. C.-H. Hadji : l'introuvable philosophie de l'éducation ? in **Bulletin Binet-Simon,** n° 611, 1987, p. 14-42.

(7) Article publié dans la Revue de métaphysique et de morale, janvier 1903, repris (chap. 1) dans **« l'Éducation morale ».**

(8) Cf. J. Moll, **La pédagogie psychanalytique,** chap. 1, Dunod, 1990.

(9) Jouffroy ne reproche pas tant aux instituteurs de ne pas être assez savants... mais de l'être trop ! Nous étions en 1840, il est vrai... (Rapport à L'Académie des sciences morales sur les écoles normales).

(10) L. Dintzer, « La notion de psychopédagogie », **Technique, Art, Science,** n° 177, 1964, p. 9-17.

(11) La recherche proprement pédagogique n'en existe pas moins ; ainsi, H. Bouchet.
L'individualisation de l'enseignement, 1933, ou R. Dottrens. **L'enseignement individualisé,** 1935.

(12) L. Dintzer signale (art. cit.) que les chaires des psychopédagogies des ENNA nouvellement créées l'ont été par une décision ministérielle regroupant sous un même titre les lauréats de deux concours distincts : en psychologie d'une part, en pédagogie d'autre part.

(13) « Souvenez-vous des professeurs » ont écrit nostalgiquement — lors de la naissance des IUFM et en regrettant vivement l'introduction, au moins proclamée, des sciences de l'éducation — E. Badinter, R. Debray et alii (**Le Monde** du 25.11.1990). À tout prendre, on préféra le point de vue du jeune W. Benjamin (il a alors 22 ans : « Le métier procède si peu de la science qu'il lui arrive aussi de l'exclure... On aboutit à rien de bon lorsque des instituts qui permettent d'acquérir des titres, des justifications, des possibilités de vie et de métier, se nomment lieu de science... Dans le développement de leur appareil professionnel, les sciences actuelles ont perdu cette unité originaire qu'elles devaient à l'idée de savoir, car ce savoir est devenu pour elles un mystère, sinon une fiction. » (La vie des étudiants, 1914, In **« Mythe et violence. I »**, Denoel, 1971). On lira en écho la revendication d'une formation pédagogique chez J.-B. Piobetta (rapportant les propos de son fils, normalien supérieur et agrégé de philosophie, mort à la guerre) in **« Éducation nationale et instruction »**. Librairie Baillère... 1944 ! Ou encore E. Goblot, **La Barrière et le niveau.** Chap 6, 1925... et peu de rides ! cf. aussi, sur le débat de 1902, V. Isambert-Jamati, "Les savoirs scolaires", éd. Universitaires. 1990.

(14) On remarquera que le Conseil National des Programmes souhaite, en 1993, que les futurs professeurs d'école puissent, au sortir des IUFM et dans les discipline scientifiques et techniques, disposer d'un « bagage de prototypes et de modèles d'activités qu'ils pourront reproduire dès leur prise de fonction », **Le Monde,** 4.3.1993.

(15) Qui n'exclut nullement un enseignement philosophique dont J. Hebrard a pu dire qu'il était « nécessaire et incontournable pour l'éducateur », **(Cahiers philosophiques,** CNDP, n° 6, 1981, p. 50.

(16) Ainsi J. Leif, auteur de nombreux ouvrages à profil psychopédagogique, écrit néanmoins : « On peut regretter que les chaires des PEN fassent explicitement mention de l'enseignement de la psychopédagogie » in « L'enseignement de la psychologie dans la formation des maîtres », MEN, 1974. On connaît, dans une perspective de défense catégorielle, les oppositions suscitées par les recommandations de A. De Peretti (1982) en vue d'une agrégation de sciences de l'éducation ou de « méthodologie de l'enseignement » et les diatribes présentes que reflète largement le n° 15 de **Éducations et Pédagogies.** CIEP. sept. 92, en particulier l'article de M. Thisse-Andre : « Les fins de l'école et les sciences de l'éducation », cf. **Les réponses** in n° 16 de P. Meirieu et G. Mialaret.

(17) In « notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie », Hachette. 1986.

(18) Ainsi, le chapitre 17 « La didactique de l'éducation physique » in « La psychopédagogie des activités physiques et sportives », Direction P. Arnaud, Privat, 1985.

(19) H. Marion écrivait déjà en 1893, in « L'éducation dans l'Université » (A. Colin) : « La part de l'éducation morale ainsi faite, en tant qu'indépendante de l'enseignement, restait l'enseignement lui-même, avec tout le détail de ses méthodes, ce qu'on appelle ailleurs la **Didactique** », (p. VIII.) Didaskein, rappelons le, signifie d'abord, en grec ancien, enseigner.

(20) Ce n'est pas le cas, semble-t-il de R. Barra, directeur de l'IREM de Poitiers, qui dans « Enseigner les mathématiques » (In **« Le métier d'instruire »** Dir. L. Cornu. CNDP, 1991) affirme : « Je doute de l'existence d'une didactique "générale", je ne vois peut-être pas ce que peut-être la didactiques des mathématiques alors que je vois très bien ce que peut-être la didactique des nombres décimaux, celle de la géométrie... » On notera aussi l'intitulé d'un ouvrage : **« Didactiques de l'orthographe »,** au pluriel, de J.-P. Jaffre, INRP, Hachette, 1992.

(21) « Les expressions "didactique de générale" et "didactique des disciplines" sont entrées dans l'usage français, nous nous y conformons » dit en substance et en regrettant le terme de « méthodologie » V. De Lansheere in **« Éducation et formation »,** PUF, 1992, p. 121.

(22) Dans la même perspective s'inscrit l'auto-présentation du département de didactiques des discipline (Université de Paris VII), pionnier en la matière : « Entre les sciences de l'éducation qui se sont prioritairement intéressées aux conditions sociologiques et psychologiques des actes éducatifs... et les disciplines dont les spécialistes pensent qu'il suffit de bien les connaître pour bien les enseigner, il existe une énorme lacune que s'efforce de combler la relativement très récente didactique des discipline ». **(Revue Française de Pédagogie,** n° 63, 1983 p. 103).

(23) Cf. Les compétences définies par M. Develay in « Cahiers pédagogiques » n° 297. Octobre 1991, page 46 en particulier (Ex. : « connaître les concepts intégrateurs... Caractériser le champ notionnel... Traduire l'objectif notionnel en un registre de formulation... etc. » On voudra y voir l'expression d'un Idéal-type.

(24) M. Crahay. Observer, réguler, conceptualiser et échanger : 4 axes pour une formation pratique des enseignants, *Spirales,* **Revue de didactique et pédagogie,** n° 8, 1993.

(25) In **Éducation et développement,** n° 128, 1978, « Les mal aimées de l'université », p. 5.

(26) Cf. L. Marmoz, Note sur les études en sciences de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie,** n° 62, 1983 et, reconnaissant certain bonheur à la collaboration, F. Best. Entretien. **Recherche et formation,** n° 8, 1990.

(27) Cf. le chapitre 10 du « Manuel bibliographique des sciences de l'éducation » de P. Juif et F. Dovero, PUF, 1968.

(28) « Psychologie et action éducative : la notion de psychopédagogie », in **L'année psychologique,** 1966, p. 461-474.

(29) L. Dintzer, « La notion de psychopédagogie », article cité.

(30) A. Léon, « Information orientation et adaptation, une approche psychopédagogique du problème ». In **Revue Française de Pédagogie,** n° 24, 1973, p. 13-17.

(31) « Les sciences de l'éducation existent-elles ? » In **Bulletin de Binet-Simon,** n° 577, 1980, p. 601-604.

(32) F. Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale ». **Actes de la recherche en sciences sociales,** n° 1, 1975, p. 60-74. cf. aussi du même auteur, même revue : « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », n° 17, 18, 1977, p. 39-61.

(33) Cf. B. Bernstein, « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », **Critiques sociales,** n° 3-4, nov. 1992, p. 20-59. Un bel exemple de recontextualisation est aussi fourni par le nouvel essor de Vygotsky, connu jusqu'aux années 70 pour son débat avec Piaget sur le langage égocentrique et, depuis, promu au rang de penseur précurseur du conflit socio-cognitif.

(34) **« Professeurs du secondaire, un métier de classes moyennes »** a pu titrer J.-M. Chapoulie, **Maison des sciences de l'homme,** 1987.

(35) In « Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire », **Revue Française de Pédagogie,** n° 62, 1983, p. 27-39. Cf. aussi P. Marc... « Quand juge le maître », Delvaux, 1984.

(36) In « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ? », **Bulletin de psychologie,** XXXVII, n° 366, 1983, 84, p. 749-756.

(37) In « Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs », **Revue Française de Pédagogie,** n° 95, 1991, p. 65-66.

(38) In « La sociologie française et l'éducation nationale », appendice à **« Qu'est-ce que la sociologie »,** éd. 1939, Alcan : les exemples donnés (EN de Bordeaux) sont « les attitudes et réactions d'une classe à la ville et à la campagne » ou bien « le port de Bordeaux », etc.

(39) Elle étudiera par exemple « le comportement et la réaction de l'élève devant l'enseignement qu'il reçoit, le saisissant ainsi en prise directe avec les tâches qui constituent son travail d'écolier ». J. Henriot, « Les problèmes de la recherche en psychopédagogie », **Bulletin de psychologie,** XX, n° 257, 1967, p. 640-647.

(40) Dans « L'intelligence du social », PUF, 1991, J.-M. Berthelot remarque : « En sciences sociales, les lignes d'intelligibilité de l'objet définies par les schèmes ne se réalisent que dans l'irrépressible polysémie des termes analytiques... que dans le risque permanent de substituer à la connaissance d'un objet la rhétorique d'un discours » (p. 185).

(41) J. Muglioni, doyen de l'inspection générale de philosophie, affirme : « La meilleure façon de ne pas se tromper sur la réalité, c'est de la produire soi-même. La psychologie de l'enfant produit précisément un être artificiel qu'on peut appeler l'enfant de la psychologie... Il est remarquable d'entendre des enfants réciter par cœur des formules apprises, sans ignorer jusqu'au vocabulaire savant ("nous ne sommes pas assez motivés..."), car l'enfance et l'adolescence ne manquent jamais de renvoyer aux adultes l'image qu'ils se font d'elles ». (**La fin de l'école,** MEN, 10, 1980). Certes ! On se demandera toutefois jusqu'à quel point Binet est le créateur de l'échec scolaire ; on se demandera tout autant pourquoi ce que J. Muglioni prête à la psychologie est attribuée, en référence à son texte, par P. Raynaud... à la psychopédagogie (« L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif » in **Pouvoirs,** n° 30, 1984).

(42) Nous empruntons le terme à J. Fiard « L'erratologue dans la caverne », **Cahier pédagogiques,** n° 303, 1992 qui voit dans la reconnaissance de l'erreur « mansuétude pour autrui et modestie pour soi-même ». Souhaitons-le !

(43) J. Filloux, « Clinique et pédagogie », **Revue Française de Pédagogie,** n° 64, 1983, p. 13-20.

(44) Cf. A. Robert et H. Terral : « La formation commune : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », **Recherche et formation,** n° 13, p. 25-45, avril 1993... Et plus généralement toute la partie de la revue consacrée aux IUFM et à la formation commune.

(45) J. Houssaye, « Le chemin perdu du pédagogue », in **Bulletin Binet-Simon,** n° 603, 1985.

BIBLIOGRAPHIE

Ont été retenus les textes fournissant une définition de la psychopédagogie ou donnant son contenu global.

BLOCH M.-A. (1951). — La psycho-pédagogie. **L'éducation nationale,** 8 fév. 1951.

BLOCH M.-A. (1958). — L'idée et le terme de psycho-pédagogie. **L'éducation nationale,** 5 juin 1958.

DEMNARD D. (1981). — **Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement ;** article. Psychopédagogie, J.-P. DELARGE (éd.).

DINTZER L. (1964). — La notion de psychopédagogie. **Technique. Art. Science,** n° 177 p. 9-17.

HENRIOT J. (1967). — Les problèmes de la recherche en psychopédagogie. **Bulletin de psychologie,** XX, n° 257. p. 640-647.

JUIF P. et DOVERO F. (1968). — **Bibliographie des sciences de l'éducation,** particulièrement chap. X, Paris, PUF.

LAFON A. Dr (1963). — **Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant,** Paris, PUF.

LEIF J. (1980). — **Problèmes de psychopédagogie,** Paris, Nathan, p. 284.

LEON A. (1966). — Psychologie et action éducative : la notion de psychopédagogie. **L'année psychologique,** p. 461-473.

MIALARET G. (1987). — **La psychopédagogie,** Paris, PUF, p. 121.

SCHROEDER C. (1972). — Ce que sont les ENNA. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,** VI, p. 6-28.

SECLET-RIOU F. (1951). — La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement. **Enfance,** p. 77-91.