A PROPOS DE LA PSYCHOPEDAGOGIE

Dominique Ottavi*, Catherine Dorison**

** Université de Caen Basse-Normandie (**CERSE**)*
Esplanade de la Paix
14032 Caen
ottavi.d@wanadoo.fr
*** Université de Cergy-Pontoise (E.M.A)*
33, boulevard du Port
95011 Cergy-Pontoise Cedex
catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr

***Mots-clés** : psychopédagogie, philosophie, science, épistémologie, personne.*

***Résumé**. La décision de la création d'une maîtrise de sciences de l'éducation en 1967 s'inscrit dans le contexte des débats sur la nature et la structure de la recherche en éducation et sur la formation des enseignants. La « psychopédagogie » est alors invoquée comme un des éléments constitutifs des sciences de l'éducation. Mais ce terme est polysémique et doit être clarifié. Au-delà du mot, la notion comporte, si l'on examine l'œuvre d'un auteur qui l'a illustrée comme J. Leif, des enjeux philosophiques, éthiques et épistémologiques : quel est le savoir possible au sujet de l'éducation ? En quoi peut-il servir la formation des enseignants ? Dans ce cas, quelle finalité poursuit-on ? La psychopédagogie porte la marque des hésitations et conflits inhérents à ce domaine et hérite aussi d'un patrimoine d'idées bien enracinées dans le monde de l'enseignement ; son effacement ne dispense pas de repenser cet héritage. Cette revisite donne des outils pour penser la relation théorie et pratique dans le contexte contemporain.*

Au milieu des années soixante, la psychopédagogie occupe une place non négligeable dans l'archipel des savoirs sur l'éducation, comme en témoigne la place qui lui est faite dans le programme de la maîtrise de sciences de l'éducation créée en 1967 (Ministère de l'Education nationale. 1967). Mais quelques années plus tard elle aura disparu des "sciences de l'éducation" enseignées à l'université. Elle apparaît de ce fait comme une "bifurcation interrompue" des sciences de l'éducation. Les raisons de cette interruption sont-elles d'ordre épistémologique, liées aux "insuffisances" de la psychopédagogie, ou d'ordre institutionnel, liées aux finalités assignées à l'enseignement des sciences de l'éducation dans le partage entre l'université et le ministère de l'éducation nationale pour la formation des enseignants ? Pour répondre à cette question, il est d'abord utile, dans une première partie, de s'attacher au moment de la création de la maîtrise de sciences de l'éducation, pour décrire les attentes institutionnelles à l'égard de la recherche en éducation et les débats sur la place des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants.
La seconde partie examine les enjeux philosophiques, éthiques et épistémologiques dont est porteuse la notion de psychopédagogie pour l'analyse du lien théorie/pratique.

1. Le contexte de la création de la maîtrise de sciences de l'éducation en 1967

L'énoncé des épreuves des quatre certificats donne à voir l'ambition de la maîtrise de sciences de l'éducation d'enseigner des savoirs très divers. Cette diversité tient au fait que les débouchés de cette formation sont, à cette date, très peu précisés. Pour comprendre la place de la psychopédagogie parmi les matières mises au programme de la maîtrise de sciences de l'éducation, il convient de revenir sur les circonstances de la création de ce diplôme et plus particulièrement sur les débats au milieu des années soixante d'une part sur la nature et les finalités des recherches en sciences de l'éducation et d'autre part sur la formation des enseignants**.** Dans la réflexion menée au sein du ministère de l'éducation, dans les débats des colloques de Caen

(1966) et d'Amiens (1968) comment les différents types de recherche en éducation sont-ils caractérisés ? Quel est le partage envisagé dans la structuration de la recherche entre le ministère et des instances indépendantes ? Quel est le partage envisagé entre le ministère et l'université sur l'organisation de la formation des enseignants et dans la définition de cette formation ?

1.1. La structuration de la recherche scientifique dans les années 1950-1960.

La volonté de structurer la recherche en éducation telle qu'elle s'exprime au colloque de Caen en 1966 puis à celui d'Amiens en 1968 et les décisions au sein du ministère concernant cette structuration à la même période s'inscrivent dans le contexte plus large de la réorganisation de la recherche scientifique qui s'opère à partir de 1958. Les décisions concernant l'organisation de la recherche scientifique sont prises dès l'arrivée de De Gaulle au pouvoir. Elles sont prises rapidement car elles avaient été largement préparées auparavant, notamment sous le ministère Mendès France. Un moment clé dans la création d'un mouvement d'opinion en faveur de la structuration de la recherche scientifique a été le premier colloque de Caen organisé en 1956, à la suite duquel le mathématicien André Lichnerowicz crée l'association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (A.E.E.R.S). Dès son arrivée au pouvoir, De Gaulle suivant en cela les propositions du mouvement pour la recherche scientifique décide en 1958, la création Comité interministériel de la recherche scientifique et technique (CIRST). Pour la recherche scientifique, le modèle retenu est celui d'un comité interministériel, dont sont aussi membres des personnalités scientifiques, qui décide des orientations à privilégier et des crédits. La référence à ce modèle pèsera dans les débats sur l'organisation de la recherche en sciences humaines.
En 1956 et au tout début de la V° République, il n'est pas question de la recherche en sciences humaines ni de la recherche en éducation. Ce n'est plus le cas en 1966. Le colloque de Caen de 1966 est consacré aux conditions du développement de la recherche scientifique dans les universités. Une commission se consacre à la question de la formation des maîtres et aborde à ce propos celle de la recherche en éducation. La recherche en éducation arrive donc assez "tardivement" dans les débats sur l'organisation de la recherche scientifique, mais son importance est soulignée. La formation des maîtres et la recherche en éducation seront également deux thèmes très importants du colloque organisé en mars 1968 à Amiens par l'A.E.E.R.S.

1.2. L'organisation de la recherche en éducation au ministère de l'éducation au moment du colloque de Caen(1966)

Qui est chargé de la recherche en éducation au ministère de l'Education nationale en 1966 ? L'organigramme du ministère a été remanié de façon importante en 1964 avec la création de la fonction de Secrétaire général, assumée jusqu'en 1968 par Pierre Laurent. A partir de 1964, le secrétariat général chapeaute d'une part des services (service du budget et des affaires financières, service du plan scolaire et universitaire, service central des statistiques et de la conjoncture) et d'autre part des directions (direction des enseignements supérieurs; direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, direction des personnels techniques, etc.). Deux services distincts sont chargés de la recherche : l'un au sein de la direction générale de la pédagogie, l'autre au sein du service central des statistiques, le "service des études pédagogiques" et le "bureau des recherches sur les besoins en matière d'éducation".
La volonté d'une réorganisation de la recherche au sein du ministère conduit le secrétaire général à commander deux rapports internes. Le premier est rédigé par J. Labarraque, conseiller référendaire à la cours des comptes et remis au secrétaire général en juillet 1965. Le second, rédigé par Y. Legoux, sociologue au bureau des recherches, est remis en octobre 1966. Ils s'efforcent l'un et l'autre de faire un tableau des services chargés de la recherche en éducation non seulement au sein du ministère mais aussi à l'extérieur de celui-ci. Labarraque examinant les lieux de production de la recherche en éducation, pose le problème de l'existence universitaire des sciences de l'éducation : "Actuellement la pédagogie n'est pas une discipline indépendante reconnue dans les Facultés de Lettres et Sciences humaines. Elle n'existe que comme le sous-produit de la philosophie (sic) (psychologie génétique et différentielle) ou de la médecine (psychiatrie, médico-pédagogie). Cette situation n'est pas nécessaire et ne se retrouve pas dans les pays étrangers. Il semble qu'elle

découle en France d'une situation de fait : des chaires de pédagogie ne peuvent être multipliées faute d'auditeurs, ces derniers ne peuvent se déclarer faute de débouché professionnel. Il en serait tout autrement si tous les maîtres, de tous les niveaux de toutes les disciplines devaient apprendre, outre la discipline à enseigner, la façon de l'enseigner. Une licence d'enseignement pourrait comporter un certificat de pédagogie et cette discipline pourrait ainsi prendre place dans les Facultés sur une base plus solide." (Labarraque, J. 1965). Cependant, Labarraque ne se prononce pas clairement en faveur de la mise en place d'une licence car pour lui la pédagogie des enseignants doit être décidée par le ministère et l'université perdrait son indépendance si elle devait se soumettre dans son enseignement aux injonctions données par le ministère.

Quant au rapport Legoux, il conduit une vaste enquête sur les organismes, les services, les laboratoires qui font de la recherche en éducation et constate tant la dispersion que les doublons. Il propose une typologie des recherches en éducation pour préciser qui doit effectuer quel type de recherche. Trois types de recherches :

Les études administratives. Il s'agit de recherches visant directement les besoins statistiques des différentes directions.

Les recherches-développement. Il s'agit de recherches effectuées en vue de leur application pour un développement du système éducatif. "La recherche - développement est à la fois un instrument de la connaissance des besoins, un instrument de recherche opérationnelle préparant la décision et un instrument d'application des décisions". Legoux dresse un inventaire des thèmes possibles de ces recherches : les retards scolaires, le rôle de l'école maternelle et du CP pour les empêcher (donc des recherches sur l'apprentissage de la lecture). Au niveau de l'enseignement secondaire, il suggère des recherches sur l'orientation, la formation professionnelle élémentaire, l'organisation de la vie scolaire, la docimologie, les méthodes audio-visuelles.

La recherche fondamentale, qui relève de l'université, dont les objets sont définis par les chercheurs, sans être soumis à l'exigence d'utilité immédiate. D'où la nécessité d'un développement des sciences de l'éducation. Mais pour Legoux, comme pour Labarraque, le développement des sciences de l'éducation doit d'abord bénéficier au monde enseignant et à la formation des maîtres : "On ne peut raisonnablement penser que la formation des professeurs continuera longtemps à subir la carence de préparation pédagogique ou la formation des chefs d'établissement la carence de la formation administrative, psychologique et sociologique, qu'elles subissent actuellement. On ne peut prévoir ni souhaiter un abandon ni même une régression des travaux de thèses de recherches pures et de thèses de doctorat ou du 3° cycle et même de DES sur le système éducatif. Tout devrait être fait, au contraire, pour que dans notre pays, les Sciences de l'éducation et le système universitaire qui les soutient comblent le retard qui s'est accumulé depuis un demi-siècle." (Legoux, Y. 1966).

Bien que le rapport d'Yves Legoux ait été remis en octobre 1966, c'est après le colloque de Caen qu'il est diffusé et la commission sur la recherche du colloque d'Amiens s'appuiera sur lui.

1.3. Les propositions de la commission formation des maîtres au colloque de Caen de 1966.

Le colloque de Caen de novembre 1966 a pour thème "Les perspectives de l'enseignement supérieur scientifique et de la recherche". C'est dans le rapport de la commission sur la formation des maîtres qu'on trouve les propositions concernant la recherche en éducation et l'organisation des études universitaires en sciences de l'éducation.

Du point de vue de l'organisation de la recherche, la commission propose la création, au sein du ministère d'un Service de pédagogie chargé de fixer les grandes options et de faire appliquer les conclusions des recherches. Et surtout, la création d'un Conseil de la Recherche pédagogique, extérieur au ministère « chargé, notamment de proposer des thèmes de recherche, de susciter une émulation et devant associer des enseignants des diverses disciplines- et nécessairement des professeurs de faculté- des spécialistes des sciences de l'éducation et des représentants des organismes ou services intéressés par la recherche en éducation. » (AEERS. 1966). La commission s'oriente donc nettement d'une part vers le principe d'un partage des responsabilités et des prérogatives en matière de recherche entre le ministère et l'université, d'autre part vers l'affirmation du caractère à la fois universitaire et pluridisciplinaire du Conseil de la Recherche Pédagogique.

La commission préconise également la création dans chaque université d'un "Institut universitaire de pédagogie" qui aurait une double mission : recherche et formation psycho- pédagogique des futurs professeurs. Pour mener les recherches l'institut aurait autorité sur des établissements scolaires (en particulier pour le recrutement des enseignants). Le rapport insiste sur le lien de dépendance à l'égard de l'université : "Sans ce lien de dépendance, fréquent à l'étranger, la nécessaire expérimentation ne peut-être conduite systématiquement." Cette proposition appelle un double commentaire 1° sur le modèle de recherche : il s'agirait pour les chercheurs d'expérimenter dans des classes dédiées des pratiques pédagogiques nouvelles, de façon suffisamment systématique pour pouvoir en mesurer les effets. Le modèle est celui du laboratoire.2° C'est toujours, comme dans les rapports de Labarraque et de Legoux, en relation avec une réforme de la formation des enseignants que sont définis les missions des Instituts universitaires de pédagogie, qu'est pensée la question de la recherche en éducation et de l'universitarisation des sciences de l'éducation

Un problème qui préoccupe particulièrement la commission « formation des maîtres » du colloque de Caen est celui du lieu de formation initiale des enseignants.

Pour les enseignants des écoles primaires, la proposition est celle d'une rénovation des écoles normales qui devraient retrouver leur vocation à une formation professionnelle perdue depuis qu'un an seulement de formation professionnelle fait suite à une préparation au bac. Les EN seraient transformées en établissements supérieurs courts, sur le modèle des IUT et reliées aux instituts pluridisciplinaires de pédagogie. L'exemple étranger est invoqué : ailleurs les instituteurs sont formés dans des établissements des facultés. Les EN rénovées devraient permettre une scolarité de 2 ans minimum après le bac avec une triple formation.

La situation des professeurs du second degré est présentée comme plus complexe : il n'est pas possible de les former au métier d'enseignant dès le début des études supérieures car ils n'ont pas pour la plupart choisi leur métier futur en entrant à l'université.

La commission propose donc trois phases dans la formation. 1° phase : une initiation à la communication, 2° phase : la formation psycho- pédagogique et sociale, 3°phase : la formation professionnelle.

La formation à la communication se ferait au moment de la formation disciplinaire académique, dans un enseignement rénové. La formation psycho- pédagogique et sociale serait dispensée par les instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques. Mais en quoi consiste la psychopédagogie ?

Elle comprend trois éléments :

- A. Psychologie et sociologie de l'enseignement. "Cela comprend notamment l'enfance, l'adolescence, le développement de la personnalité, (aspects psychomoteurs, affectifs, intellectuels, sociaux); les processus d'apprentissage; la relation entre le maître et l'élève; les fins et les méthodes d'éducation, des éléments d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée; l'organisation de l'enseignement; les services d'orientation scolaire. Il ne s'agira pas d'un enseignement dogmatique et livresque mais de la présentation concrète d'éléments de référence et de réflexion").
- B. Pédagogie de chaque discipline aux différents niveaux. Le rapport final précise ce point que le rapport préliminaire ne faisait que mentionner. "Celle-ci doit être élaborée par les enseignants eux-mêmes dans le cadre de l'institut interdisciplinaire d'études pédagogiques en bénéficiant de toutes les études et informations qu'auront pu recueillir de tels organismes dans une discipline ou une autre"

On comprend bien l'insistance sur le caractère pluridisciplinaire de l'institut pédagogique.

- C. Techniques pédagogiques. "Citons entre autres : dynamisme des groupes et conduite des réunions; techniques d'observation et d'expérimentation en milieu scolaire; méthodes d'évaluation des connaissances et des capacités; contrôles des résultats; élaboration du dossier scolaire; moyens audio-visuels d'enseignement. Là encore il s'agit d'exercices et d'applications." (AEERS. 1966)

La troisième phase : celle de la formation professionnelle serait sous la responsabilité de l'employeur, dont le rapport précise qu'il devrait fixer des critères de recrutement plus exigeants et pas seulement académiques et fixer une période probatoire plus longue.

A la lecture des documents issus du colloque de Caen, deux voies complémentaires s'ouvrent pour les sciences de l'éducation. D'une part, une participation à la recherche en éducation, d'autre part

une participation à la formation des enseignants : les instituts interdisciplinaires pédagogiques dans chaque université jouant un rôle central dans les deux domaines.
A la suite du colloque de Caen et de l'ambiance très coopérative entre les différents participants, des réformes s'engagent au ministère.
Concernant l'organisation de la recherche au ministère : 21 Février 1967, Arrêté qui réorganise les directions. Le service des études pédagogique devient un "Bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogique" rattaché au service des enseignements généraux". Un service du même type est rattaché au service des enseignements techniques et professionnels. Et un an plus tard, l'arrêté du 31 janvier 1968, crée un Comité de la recherche et du développement de l'éducation nationale. Le même arrêté crée au secrétariat général un Bureau des programmes de recherches de l'Education nationale, ce bureau est rattaché au service central des statistiques et de la conjoncture.
Concernant les enseignements à l'université, dans l'arrêté du 2 février 1967 sur les enseignements de 2° cycle (licence et maîtrise) création d'une maîtrise de sciences de l'éducation.

1.4. Les débats et les propositions au colloque d'Amiens.

Le colloque qui se tient du 15 au 17 mars à Amiens est entièrement consacré aux problèmes de l'enseignement. Cinq commissions travaillent en parallèle : "Finalité de l'enseignement"; "La formation culturelle de l'individu- Rôle et place de l'éducation artistique"; "Evolution des structures des établissements"; "Formation initiale et formation permanente des maîtres"; "innovation et recherche en éducation".

1.4.1. La commission « innovation et recherche ».

Alors que les textes du colloque de Caen laissent à penser que les débats ont beaucoup porté sur le problème de l'organisation de la recherche, de sa structuration administrative, au contraire à Amiens le débat porte sur la nature de la recherche. L'intitulé de la commission indique en lui-même le changement. L'essentiel du débat, à Amiens, porte sur la place de l'innovation. Relativement à la nature des recherches, la commission « innovation et recherche » souligne que la recherche en éducation ne se réduit pas à la recherche en pédagogie : "La recherche en éducation ne se réduit pas à la seule réflexion et à la seule expérimentation pédagogique. Elle se préoccupe également des interactions entre "l'établissement d'éducation" et l'environnement économique, social et culturel dans lequel il est inséré. Pour être plus précis, les sciences de l'éducation ne doivent pas être considérées comme les sciences auxiliaires de la pédagogie, mais comme un ensemble de recherches concernant les divers aspects de la fonction d'éveil et de stimulation, c'est-à-dire de la fonction d'éducation de la société." (AEERES. 1969, p.368). Ceci n'est pas sans intérêt. Se dessine ici une distinction sur laquelle bien des départements universitaires de Sciences de l'éducation, en France, construiront par la suite leur identité : les sciences de l'éducation ne sont pas exclusivement les sciences de l'école. Au colloque d'Amiens néanmoins, les questions de la recherche en éducation et de la formation des enseignants restent étroitement liées, comme en atteste les travaux de la commission « formation initiale et continue des maîtres »

1.4.2. La commission formation initiale et formation continue des maîtres.

Cette commission affirme (à la suite du colloque de Caen) la nécessité d'une formation supérieure pour tous les enseignants (du premier et du second degré), dans des universités proposant des premiers cycles rénovés, résolument pluridisciplinaires. Mais quelle formation ? Le modèle fait suivre une formation académique rénovée suivie d'une formation professionnelle organisée autour d'un stage en responsabilité. Quels enseignements pour cette formation professionnelle ? La commission reprend les suggestions de la commission du colloque de Caen concernant la psychopédagogie. Mais, dès les premières lignes le rapport préliminaire insiste sur l'idée que ces enseignements ne doivent pas être "encyclopédiques", coupés des réalités. Il évoque les critiques contre les professeurs de pédagogie imposant des programmes si lourds qu'ils se font au détriment

de la formation intellectuelle des maîtres. Même si, le rapport l'explique, la situation n'a jamais été telle dans une France dominée par une tradition intellectualiste.
Le rapport final indique donc : "la formation professionnelle devra essentiellement faire fond sur la pratique effective du métier, dans des conditions réelles, c'est à dire en situation de responsabilité. Il nous est apparu, en effet, qu'une partie importante des connaissances théoriques en psychopédagogie et des connaissances plus appliquées (pédagogie de la discipline, conduite de la classe, rapports maîtres-élèves) seront mieux assimilées par des maîtres stagiaires en responsabilité que par des étudiants. D'autre part, on espère éviter ainsi de fixer les futurs enseignants sur des stéréotypes injustifiés." (AEERES. 1969) On peut se demander si dans un tel modèle la psychopédagogie aurait une place à l'université.

1.5. Conclusion

1° La création de la licence de SE en 1967 a eu lieu dans une "fenêtre d'opportunité". Une fenêtre d'opportunité car la création de la licence et le projet d'un développement des sciences de l'éducation à l'université sont liées à un mouvement plus large en faveur de la recherche en éducation et d'une réflexion sur la réforme de la formation des maîtres.
2° Le débat sur la nature des recherches et sur les organismes qui en ont la charge n'est pas tranché à la fin des années soixante. Les sciences de l'éducation à l'université vont-elles se cantonner dans les recherches "pures"? Vont–elles prendre une part aux recherches expérimentales ? Quel lien les recherches en éducation effectuées ailleurs entretiendront-elles avec les sciences de l'éducation ?
3° Le contexte qui a présidé à la création universitaire des sciences de l'éducation était marqué par l'association forte des problématiques du développement de la recherche en éducation et de la rénovation/universitarisation de la formation des enseignants. Or les sciences de l'éducation ont été universitairement créées, en 1967 sans capter ni modifier les dispositifs existants de la formation des enseignants. D'où la désarticulation qui va s'installer entre d'une part des sciences de l'éducation universitaires et d'autre part une « psychopédagogie » qui va trouver une place non universitaire dans les écoles normales, enseignée par des professeurs de l'enseignement secondaire (philo principalement) et sous la houlette et l'animation d'inspecteurs, dont Joseph Leif sera une figure emblématique.

2. La notion de « psychopédagogie ».

Les sciences de l'éducation voient flotter les mots, signifiants, peut-être plus qu'une autre discipline. Il y a en particulier un flou autour de la psychopédagogie. Elle semble être un contrepoint moderne à la généalogie des sciences de l'éducation à partir de la science de l'éducation du XIXe siècle, étudiée récemment par Jacqueline Gautherin (Gautherin, 2002). La psychopédagogie traduit un lien des sciences de l'éducation aux sciences humaines, ce lien restant dans l'imprécision car le mot s'est prêté aussi à des utilisations stratégiques, par exemple dans les rapports des sciences de l'éducation à la psychologie (il faut rappeler que la licence de psychologie, à l'instigation de Daniel Lagache, a été créée par un décret du 9 mai 1947).
Au-delà de ces constats, la notion de psychopédagogie recèle en réalité des enjeux épistémologiques du côté de l'objet des sciences de l'éducation, et du côté de la signification qu'y prend le mot « sciences ». Elle pose aussi les problèmes de l'« application », de la *nature* d'un corps de connaissances spécialisées en éducation. Nous le montrerons par un parcours à travers les emplois du mot « psychopédagogie » ainsi que par des tentatives de théorisation et d'histoire de la notion par des auteurs représentatifs de la période 1950-1980.

2.1. Mot et idée

Le souci de la scientificité habite la notion de psychopédagogie :ainsi, un article de Gaston Mialaret dans les *Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation,* intitulé « de la psychopédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation » (Mialaret, 1991) consacre un intéressant paragraphe à cette notion. Après avoir invoqué ses maîtres, Claparède, Zazzo, Wallon… G.Mialaret met en avant qu'une étude de type

scientifique en éducation est possible. Pour lui, il s'agit de s'opposer à l'éducation nouvelle, dont il dit qu'elle privilégie la communication entre les sujets, et les « marxistes réticents », qui refusent la quantité dans les sciences humaines (Mialaret, 1991, p.27). Il défend la psychopédagogie en tant que « pédagogie expérimentale » et les deux mots peuvent être quasiment synonymes, la psychopédagogie étant un nom de la pédagogie expérimentale, elle-même repère incontournable des sciences de l'éducation. C'est ainsi que G.Mialaret rappelle la création en 1958 de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. En évoquant ses souvenirs sur la création des sciences de l'éducation, il rappelle aussi qu'il a écrit un article paru en en 1966 dans la *Revue de l'enseignement supérieur* sur les « recherches actuelles en psychopédagogie », afin de comparer le chemin parcouru entre cet article et son « Que sais-je » sur les Sciences de l'éducation qui date de 1976.

Ce souci de scientificité, appuyé sur la psychologie scientifique, renvoie à l'héritage de Claparède en priorité, à son projet de transformer la pédagogie en science expérimentale à l'instar des sciences de la nature, et de faire de la psychologie scientifique la base de cette nouvelle approche. Il y a en effet un lignage « suisse » de la psychopédagogie, puisque le mot figure dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* de Claparède, dont la première édition remonte à 1905, et qu'ensuite Piaget l'emploie en 1928 dans *Psychopédagogie et mentalité enfantine*. Quant au mot, G.Mialaret avoue que le sens de « psychopédagogie » est assez flou pour que l'on puisse se l'approprier en l'infléchissant :

« L'origine de cette notion n'est pas très précise ; on la trouve utilisée sous la plume de plusieurs auteurs ; j'ai essayé de faire des distinctions (sans être bien sûr d'y arriver) entre la psychopédagogie et la psychologie de l'éducation (en particulier dans le chapitre sur la psychologie de l'éducation du *Traité de psychologie appliquée* dirigé par M.Reuchlin) » (Mialaret, 1991, p.27).
Il précise alors qu'il a voulu donner un contenu à ce concept en travaillant sur les apprentissages (lecture, écriture, notion de temps et pédagogie de l'histoire). Ceci correspond la définition de G.Mialaret citée par H.Terral (Terral, 1994, p.375) :« pédagogie qui tient compte des processus psychologiques de l'élève et qui trouve son fondement scientifique dans la psychologie de l'éducation ».

Il faut rappeler ici que G. Mialaret, alors nommé chef de travaux à l'Université de Caen, y a fondé en 1956-57 d'un laboratoire de psychopédagogie (il regroupait les sciences, la psychologie, la pédagogie expérimentale. Auparavant, il a été en 1949 (biographie Mialaret PUF) assistant au laboratoire de psychopédagogie de l'ENS de Saint-Cloud, ce qui renvoie à l'emploi institutionnel de ce terme.

En dehors de ces laboratoires, la psychopédagogie demeure mentionnée dans les différents projets préalables à la création de la licence de sciences de l'éducation en 1967, en tant que composante des « certificats » nécessaires à l'obtention du diplôme. Ce qu'en rapporte, par exemple, Louis Marmoz, dans les *Sciences de l'éducation en France*, montre que dans ce contexte la notion a un contenu syncrétique : il souligne que dans les projets de Jean Château, dits « Château » de 1962, à Bordeaux, il y a fluctuation autour de cela (Marmoz, 1988, p.16).
Un premier projet prévoit un certificat de « philosophie de l'éducation et pédagogie », (parmi d'autres, il y en a un de psycho de l'enfant et de l'adolescent) avec :
-Philosophie de l'éducation
-Psychopédagogie générale
-Pédagogie expérimentale
-Option.

Dans le deuxième projet la philo disparaît du titre : « certificat de pédagogie », qui comprend alors :
-Philosophie de l'éducation
-Psycho-sociologie de l'éducation

-Psycho physiologie de l'éducation
-Travaux pratiques de psychologie ou sociologie de l'éducation.

La justification de cette dernière liste, dans l'exposé des motifs du projet, est de respecter l'idée d'un « certificat de psychopédagogie dans le sens le plus large », avec psychologie et sociologie de l'éducation, psychophysiologie et philo de l'éducation.

On pourrait multiplier les exemples, mais ce qui précède montre que la psychopédagogie est d'abord un mot lesté d'une ambition de scientificité dans le sillage de la psychologie expérimentale, avec des problèmes de frontière dans le contexte de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation. Mais c'est aussi un mot-valise qui, au-delà d'un emploi déclaratif, se prête à absorber des significations qui renvoient quasiment au contenu des sciences de l'éducation.

C'est d'ailleurs ainsi que l'analyse H. Terral, dans « De la psychopédagogie », sa contribution à *Feu les écoles normales (et les IUFM ?),* sous la direction de Hugues Lethierry (Terral, 1994 ; il développe aussi cette idée dans « La psychopédagogie : une discipline vagabonde », *RFP*, 107, 1, 1994).

2.2. Un sens implicite de l'histoire

La psychopédagogie était enseignée dans les Ecoles Normales depuis 1947 dans les Ecoles normales d'Instituteurs, dans le sillage, sinon une application littérale, du Plan Langevin-Wallon (La psychopédagogie est également présente dans les Ecoles Normales nationales d'Apprentissage depuis 1945). Quant à la recherche pédagogique, à laquelle appelait effectivement le projet Langevin-Wallon, elle s'est incarnée en 1945 dans le « Laboratoire de psychopédagogie » crée sous l'égide de Gaston Mialaret avant que celui-ci ne crée celui de Caen mentionné plus haut (Mialaret, 2006), dont le but était de: « participer à la formation psychopédagogique des élèves-inspecteurs et entreprendre des recherches de pédagogie expérimentale ».

La réflexion d'H.Terral trouve son origine dans la disparition des Ecoles Normales, et donc de l'enseignement de psychopédagogie. Il s'en dégage l'idée que la psychopédagogie est quasiment équivalente aux sciences de l'éducation. A partir de là, c'est sous un angle sociologique qu'il analyse la fonction de cette discipline et de l'emploi de ce mot, et qu'il interprète leur histoire, l'histoire d'une injustice…
Il souligne, en rappelant les projets de création, à l'Université, des « sciences de l'éducation », que l'un de ses buts, en 1967, était de former les professeurs de psychopédagogie des Ecoles Normales, ces derniers étant au départ des professeurs de philosophie. Ceci est l'un des nombreux éléments qu'on peut invoquer en faveur d'une filiation des sciences de l'éducation comme de la psychopédagogie à partir de la « science de l'éducation » française de la fin du XIXe siècle, celle des philosophes tels que Ferdinand Buisson ou Henri Marion, que Jacqueline Gautherin a étudiés dans *Une discipline pour la République* (Gautherin, 2002).
H.Terral discerne dans cette continuité une marche en avant des sciences humaines vers la scientificité : ces dernières se sont dégagées difficilement, dit-il, de la morale inhérente à la « science de l'éducation » inaugurée en 1883 à la Sorbonne par Henri Marion. Outre l'émancipation par rapport à cette gangue moralisatrice, dans cette émergence des sciences humaines, se dessinent des enjeux hiérarchiques et symboliques : pour H. Terral, la psychopédagogie est une héritière de la science de l'éducation « moins bien dotée » que les sciences de l'éducation. Elle concernerait « les maîtres les moins nobles », un enseignement non universitaire, une matière appliquée plus qu'une connaissance fondamentale, les « sciences de l'éducation » s'appropriant le rôle symboliquement plus valorisé de recherche fondamentale. Il souligne, en tant qu'argument en faveur de ce point de vue, la présence plus récente de la psychopédagogie dans la formation des enseignants du second degré, les « CPR », centres pédagogiques régionaux, où une « conférence » de psychopédagogie a été introduite en 1952 (Terral, 1994, p.176).

H .Terral considère que, pourtant, la psychopédagogie possède une histoire propre et une scientificité appuyée sur la pratique, et donc une légitimité propre. Il en appelle à une triple ascendance, qu'il repère chez des pédagogues philosophes comme Herbart, des médecins pédagogues comme Itard, et des psychologues comme Binet ou Claparède. Pour lui, elle mérite, de plus, d'être élevée au rang de « science de l'éducation » car elle est une théorie-pratique au sens défini par Durkheim. Il la considère en outre comme, une discipline carrefour, qui réunit les quatre pôles de la relation pédagogique : les élèves, les enseignants, l'objet d'étude, et l'environnement (il reprend ces distinctions à Antoine Léon, 1977, p.15).
Sans explorer plus avant la nature de cette « discipline –carrefour », on peut comprendre qu'il y a là une réévaluation de la psychopédagogie par rapport à des sciences de l'éducation considérées comme plus valorisées institutionnellement mais moins efficientes sur le plan de l'articulation théorie-pratique. Cela, sans renoncer à l'exigence intellectuelle, l'association entre médecine, psychologie, philosophie, sous l'égide de la théorisation de l'acte éducatif, étant assurée par une histoire propre, une tradition, un mode d'interdisciplinarité, de la discipline dévalorisée, qui serait en réalité une vraie discipline de culture.

2.3. Joseph Leif et la psychopédagogie

Pour appuyer cette conception de l'histoire de la psychopédagogie et des sciences de l'éducation, H.Terral se réfère à l'œuvre de Joseph Leif, inspecteur général de philosophie, très actif jusque dans les années quatre-vingt dans la défense de la psychopédagogie en Ecole normale, et par ailleurs auteur prolifique de manuels de tous niveaux, dont certains destinés spécialement à cet enseignement. J.Leif a laissé le souvenir d'un défenseur de la philosophie dans ce contexte de formation professionnelle, ce que confirme d'ailleurs la lecture qu'en fait H.Terral. C'est ainsi que le présente Jean Houssaye dans l'esquisse biographique du personnage à laquelle il s'est livré dans l'ouvrage collectif sur les 40 ans des sciences de l'éducation (Houssaye, 2010). Mais il semblerait que la position de ce défenseur de la philosophie qui utilise quand même le terme de psychopédagogie installé dans ce contexte institutionnel soit plus complexe qu'il n'y paraît. J. Houssaye, pour sa part, insiste sur la coexistence chez J.Leif d'une tradition philosophique et d'un engagement rénovateur, ce qui apparaît dans ce passage où il tente de clarifier son idée de la philosophie en Ecole Normale :

« Comment conçoit-il ces philosophes ? Comme des professeurs de pédagogie. Le sont-ils encore au nom de la science de l'éducation ? On peut en douter, d'autant que les sciences de l'éducation existent désormais à l'université. Qu'est-ce que Leif attend des philosophes en École normale ? Certainement de changer la pédagogie des maîtres dans un sens rénovateur.
Leif lui-même est un novateur engagé. Il participe fortement à la réforme des collèges de 1963 où l'on voit Jean Capelle créer les collèges d'enseignement secondaire avec, notamment, les classes de transition pour les élèves de sixième qui auraient trop de difficultés à suivre un cycle moderne ou classique. Joseph Leif sera, avec Maurice Rouchette, l'un des deux inspecteurs généraux qui piloteront la rénovation pédagogique de l'école primaire à partir de 1964 » (Houssaye, 2010, p.171).

J.Houssaye récapitule ainsi sa lecture de l'œuvre de Leif : « en premier, Leif conforte les professeurs de philosophie en tant que professeurs de pédagogie dans les Écoles normales. En deuxième, il fournit à ces professeurs des manuels de pédagogie, qui répondent en fait point par point au programme des Écoles normales publié le 15 novembre 1947, notamment sur l'histoire des doctrines pédagogiques. En troisième, tardivement, cette pédagogie générale va être baptisée philosophie de l'éducation, sans que rien ne change fondamentalement » (Houssaye, *ibid*.)

J.Houssaye considère donc que J.Leif est l'artisan d'une mainmise indue de la philosophie sur la pédagogie, d'une tentative conservatrice pour maintenir l'héritage du XIXe siècle encore présent dans les programmes de l'Ecole normale de 1947. Il reprend d'ailleurs à son compte l'expression dévalorisante de « spécialiste des généralités » pour désigner ces philosophes de la pédagogie. De son point de vue, les disciplines plurielles des sciences de l'éducation ne peuvent que supplanter

ces « généralités », notamment par la revanche de la psychologie, présente dans le mot mais en fait minorée par la « psychopédagogie ». J.Houssaye, laisse cependant subsister sans l'expliquer l'ambiguïté par laquelle ce conservateur est en même temps un novateur et un partisan des méthodes actives.
Pour comprendre les enjeux de la psychopédagogie, il vaut la peine d'approfondir ce paradoxe.

J.Leif, dans *Qu'est-ce que la rénovation pédagogique ?* en 1978, explique qu'il veut cerner les principes, les finalités, les démarches, de cette dernière, ce qui lui semble requis par le contexte historique :les problèmes de plus en plus complexes de l'école requièrent des enseignants des capacités d'analyse, et de justification de leur action, ce qui entraine une réflexion philosophique. Il parle aussi d'un « l'impératif épistémologique » (pour le primaire et le secondaire) de comprendre en profondeur les matières enseignées (Leif, 1978, p.6 sq.) pour ne pas les transmettre comme un contenu inerte, dépourvu de sens.
Tout ceci va dans le sens d'une « conservation » de la philosophie, ou d'une entre philosophique dans les problèmes pédagogiques, certes. Cependant, Leif n'a rien d'un philosophe traditionnel attaché à un corpus d'œuvres canoniques. Il expose par ailleurs, que l'histoire de la pensée a produit le souci incontournable, dans la pratique, de développer l'individualité. Il se réfère, contre l'emprise du rationalisme cartésien, à Gide, Elle Key, Schopenhauer, après avoir mis en exergue le rôle de l'existentialisme et de la phénoménologie, avec leur projet d'appréhender l'individualité dans sa totalité et sa complexité, et pas seulement sous l'aspect du sujet de raison. Pour lui, la pédagogie « traditionnelle » peut être qualifiée ainsi parce qu'elle se contente du sujet de raison, à qui l'on transmet des connaissances nécessaires pour appréhender le monde objectif. La « rénovation », sans ignorer ce but, prend en compte ce mouvement vers le développement de l'individualité entière.
C'est cette mutation qui nécessite, pour J.Leif, de donner une place à la psychologie, ce qui va entrainer chez Leif un emploi à la fois approbateur et réticent du terme de « psychopédagogie » :

« Sans nier la valeur de cet apport considérable dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler la psychopédagogie, il faut pourtant reconnaître que ce n'est pas en cela qu'il convient de voir la contribution précise, essentielle, que la rénovation pédagogique tire de la psychologie…/…ce qu'en attend en fait la pédagogie contemporaine, ce sont précisément des possibilités de reconnaître et de comprendre l'individualité singulière, unique, de chaque sujet qui se distingue des autres par ses origines, sa conformation, sa constitution biologique, affective, mentale, son histoire propre » (Leif, 1978,p.14).

On retrouve très précisément cette position, assortie d'une analyse épistémologique serrée, dans l'ouvrage de Leif consacré à la psychopédagogie. Il y expose comment l'habitude s'est imposée d'associer psychologie et pédagogie dans le mot « psychopédagogie » devenu d'un usage inévitable, et le danger que cela entraine dans l'utilisation des sciences de l'homme. La psychologie doit, pour lui, rester subordonnée à une vision plus globale de l'éducation, fondée sur ce qu'on pourrait nommer, pour résumer sa conception, une anthropologie centrée sur la personne (Leif, 1980). La psychologie, quand elle étudie par exemple le jeu ou la motivation, permet de réaliser la centration de la pédagogie sur l'enfant, elle permet de faire de la méthode active une réalité, et dans cette mesure elle est prioritaire par rapport à d'autres connaissances comme la sociologie. J.Leif redoute, en deçà d la « socialisation », une subordination du développement individuel à des finalités collectives (Leif, 1978, p.17 sq.). Mais ce privilège de la psychologie ne lui donne pas le droit, non plus qu'à une autre science, de faire passer au second plan la réflexion sur l'éducation de l'individu dans les conditions de la société moderne.
Il faut souligner, dans le passage cité précédemment, l'emploi de la formule : « ce qu'il est convenu d'appeler la psychopédagogie » : le véritable intérêt de la rénovation pédagogique dans son recours à la psychologie est de comprendre l'individu. Là est la chose que tant bien que mal le pot psychopédagogie en est venu à désigner pour J.Leif. On pourrait ajouter qu'il désigne aussi ce lien subtil entre théorie et pratique qui n'a pas de nom et dont le mot « application » ne rend pas vraiment compte. La « psychopédagogie » se situe à l'articulation des connaissances et des décisions, des choix, plus qu'une « théorie pratique », selon le vœu d'H.Terral, ou pourrait dire

qu'elle relève de la *praxis*, bien que le savoir-faire qui lui est inhérent la fasse considérer au premier abord comme une *technè*.

Pour conclure on peut se référer à Jean Château, qui dans un message d'ouverture des *Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation* (Marmoz, 1991), rappelle que « toute recherche garde quelque chose de l'art et de l'artisan ». Dans la constitution des sciences de l'éducation, un tropisme vers la scientificité a pu faire craindre l'oubli de la pédagogie au sens d'art, aussi bien que l'apparition d'une recherche en rupture avec l'expérience et les questions fondamentales liées à la relation pédagogique, au profit d'une pure efficience. C'est un tel enjeu que la psychopédagogie, bifurcation interrompue des sciences de l'éducation, a porté pour certains, notamment Joseph Leif, dont l'itinéraire intellectuel est exemplaire pour connaître les enjeux historiques et épistémologiques de la création des sciences de l'éducation.

3. Références

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) (1966). *Colloque national de Caen, rapport final de la commission I A. Archives Nationale*s, 19870191 Article 2.

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (1969). *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national d'Amiens* 1968, Paris : Dunod.

Claparède, E. (1926). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève : Kundig.

Cremieux Brilhac J.L.(1995) *Le mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique, 1954-1968*. Cahiers pour l'histoire de la recherche, Paris : CNRS Editions.

Gautherin, J. (2002), *Une discipline pour la république*. Genève : Peter Lang.

Houssaye, J. (2010). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. In A.Vergnioux (Ed.), *40 ans des sciences de l'éducation, l'âge de la maturité ? Questions vives* (pp.165-178). Caen : Presses Universitaires de Caen.

Labarraque, J. (1965). *Mission générale d'étude sur un développement coordonné de la pédagogie*. Archives Nationales, 19870191 Article 33

Legoux, Y. (1966). *Rapport sur l'organisation des sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation*. Archives Nationales, 19870191 Article 33.

Leif, J. (1978) *Qu'est-ce que la rénovation pédagogique ?* Paris : Nathan.

Leif, J. (1980). *Problèmes de psychopédagogie*. Paris : Nathan.

Léon, A., Cambon, J., Lumbroso, M.(1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marmoz, L. (1988). *Les science de l'éducation en France*, histoire et réalités. Issy-les-Moulineaux : EAP.

Marmoz, L. (Ed.) (1991). *Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, Issy-les Moulineaux : EAP.

Mialaret, G. (1991). De la psychopédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation . In Louis Marmoz (éd.), *Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation* (pp 25-33). Issy-les Moulineaux : EAP.

Mialaret, G. (2002). *La psychopédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation, aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris :Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Education nationale (1967). *Organisation des enseignements et des examens du deuxième cycle d'enseignement dans les facultés de lettres et sciences humaines*. Journal Officiel, 11 février 1967.

Prost A. (1988). *Les origines de la recherche en France (1939-1958*). Cahiers pour l'histoire du CNRS, n°1, Paris : Editions du CNRS.

Tanguy L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970). *Revue française de sociologie*. 43-4.

Terral, H. (1994, 1). De la psychopédagogie . In , Hugues Lethierry, ed.*Feu les écoles normales (et les IUFM ?)* (pp.375-384). Paris : l'Harmattan.

Terral, H. (1994, 2). La psychopédagogie :une discipline vagabonde. *Revue Française de Pédagogie*, 107 (1), 109-121.

Vergnioux A. (Ed.), (2010). *40 ans des sciences de l'éducation, l'âge de la maturité ? Questions vives*. Caen : Presses Universitaires de Caen.