Psychopédagogie : une notion problématique

André Philip

Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2011/2 N° 54, pages 103 à 108
Éditions INSEI

ISSN 1957-0341
DOI 10.3917/nras.054.0103

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-2-page-103?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)

Psychopédagogie : une notion problématique

André PHILIP
Agrégé de philosophie
Professeur honoraire de l'INS HEA

Résumé : Dans la mesure où le terme de psychopédagogie est moins en vogue de nos jours qu'à d'autres époques, son examen est plus aisé pour interroger les relations qu'il implique entre psychologie et pédagogie – en particulier lorsque par psychologie l'on entend la psychanalyse dans sa diversité. Sans méconnaître le parti que peuvent tirer les pédagogies des théories du fonctionnement et du développement psychiques élaborées par la psychanalyse ainsi que de ses méthodes d'interprétation, il faut bien admettre qu'elles inclinent à placer les pédagogues dans une position de dépendance peu propice à des coopérations dans le cadre d'un travail interdisciplinaire. En reconnaissant la spécificité de la pédagogie comme *praxis*, l'article se propose d'examiner quelques conditions pour des rapports entre elles renouvelés, moins asymétriques.

Mots-clés : Moment pédagogique - Partenariat - Pédagogie - Praxis - Psychanalyse - Psychologie - Psychopédagogie - Surveillance de soi.

Psychopedagogy: a problematic notion

Summary: The term psychopedagogy has now become less fashionable, so it is easier to examine it in order to study the relations that it implies between psychology and pedagogy – in particular when by *"psychology"* we mean psychoanalysis in all its variety. Without denying the usefulness for pedagogy of the theories of psychic functioning and development elaborated by psychoanalysis as well as its methods of interpretation, we must admit that these theories tend to place pedagogues in a position of dependence. This position of dependence is unfavorable to cooperation in the framework of interdisciplinary projects. Recognizing the specificity of pedagogy as praxis, the article proposes to examine some conditions for renewed and less asymmetrical relations between the two fields.

Key words: Partnership - Pedagogical moment - Pedagogy - Praxis - Psychoanalysis - Psychology - Psychopedagogy - Self-supervision.

PLUTÔT que d'apporter un témoignage de plus sur une pratique de la psychopédagogie ou d'essayer de procéder à une esquisse historique de cette *discipline*, il nous a paru préférable d'interroger une notion problématique. Nous entendons ce qualificatif moins dans le sens où cette notion serait douteuse et sujette à contestation que dans la mesure où elle nous paraît poser un *ensemble de problèmes* stimulants pour le praticien comme pour le chercheur. Éric Plaisance, dans un ouvrage récent intitulé *L'École face aux handicaps*, observait que *« les terminologies courantes utilisées dans l'éducation et la formation par le praticien et par les responsables institutionnels et politiques sont souvent des obstacles à l'analyse scientifique, par le fait même qu'elles véhiculent des évidences non*

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)

questionnées [1] ». Elles seraient alors autant d'obstacles épistémologiques – au sens où les entend Gaston Bachelard. Aussi, É. Plaisance considère-t-il qu'*« un des meilleurs remèdes, qui doit sans cesse être remis en œuvre, est de prendre précisément ces terminologies pour objets de la recherche et de les soumettre à un décryptage critique ».* C'est ce que nous nous proposons de faire à propos du terme psychopédagogie, sans prétendre à une analyse *scientifique* mais en mobilisant notre capacité à questionner une notion *triviale* qui, par là même, est susceptible de multiples interprétations.

QUELQUES QUESTIONS LIMINAIRES

La psychopédagogie est-elle *une science* comme le proclamait un article du *Monde* [2] il y a 50 ans ? Il est possible d'en douter dans la mesure où elle ne dispose toujours pas de statut et de reconnaissance universitaires. Contrairement à d'autres disciplines développées à la frontière de deux domaines de connaissance, telles que la psycho-sociologie, la psychopathologie ou l'ethno-psychiatrie, il semble que la notion, malgré l'ouverture du champ d'études qu'elle proposait, ne se soit pas réellement imposée. L'existence d'ouvrages portant ce titre ne suffit pas à lui conférer le titre de science, même nouvelle.

Pour autant est-elle une discipline d'enseignement ? Elle le fut un temps dans les écoles normales d'instituteurs, où elle faisait partie intégrante du programme de formation des maîtres. Son enseignement était confié à des professeurs de philosophie. Cet *enseignement*, au moins sous cet intitulé, disparut avec la création des IUFM en 1991. Pour aborder la psychologie de l'enfant, les enseignants qui en avaient la charge, se référaient en général à la double approche de la psychologie génétique et de la psychanalyse, avec la difficulté de les coordonner et le souci de faire comprendre le développement affectif et cognitif de l'enfant et, autant que faire se peut, son mode de fonctionnement, en particulier en situation scolaire. Même s'il n'est plus en vigueur sous ce label, cet enseignement proposé pour éclairer les pratiques des maîtres nous paraît toujours poser un certain nombre de questions pertinentes.

Avant même d'envisager les relations possibles et souhaitables entre psychologie et pédagogie, il nous interroge sur ce que nous mettons sous ces termes. Le moins que nous puissions reconnaître, c'est que psychologie et pédagogie se conjuguent au pluriel. La première offre une multiplicité de théories et de pratiques dont aucune ne peut prétendre à elle seule rendre compte de l'ensemble des aspects de la vie psychique. De plus cette pluralité est loin de constituer un champ homogène et unifié. Elle propose plutôt un grand nombre d'entrées possibles dans une réalité complexe et mouvante. Du côté de la pédagogie, nous avons affaire à une diversité de traditions ou de *courants* non moins importante, à la mesure des options éducatives et des choix pédagogiques opérés, où les tensions et les conflits ne sont pas absents entre les tenants des doctrines en présence. D'où un jeu de questions latentes dès lors qu'il est question de psychopédagogie : quelle psychologie prenons-nous en

1. *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou école intégrative ?* Sous la direction de M. Chauvière et É. Plaisance, PUF, Paris, 2000, p. 15.
2. *Le Monde* du 8 juillet 1954. Repris dans *Le Monde* du 8 juillet 2004. Rubrique : « Il y a 50 ans *Le Monde* ».

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)

considération ? Quelles orientations et pratiques pédagogiques privilégions-nous ? Et comment envisageons-nous leurs relations ? Pour bien apprécier la portée de ces questions, il suffit de les examiner à travers un exemple, parmi d'autres possibles. Georges Mauco a intitulé un de ses ouvrages *L'évolution de la psychopédagogie* [3]. Il entend par psychologie la psychanalyse. Le sous-titre de son étude sonne comme un manifeste, en même temps qu'il témoigne d'un certain rapport entre psychologie et pédagogie : *Pour une mutation psychanalytique de la pédagogie*. La psychanalyse est moins utilisée en tant que pratique thérapeutique que comme théorie du développement et du fonctionnement psychique et méthode d'interprétation [4]. Il s'agit de déterminer un changement radical des pratiques éducatives par un certain usage de la psychanalyse, à la fois *« somme de connaissances et d'expériences »* et technique de déchiffrement. Ainsi *« tout éducateur doit savoir que le dialogue de l'enfant et de l'adulte est double. Il s'exprime sur deux plans : inconscient et conscient. C'est dire que c'est un dialogue à quatre voix. L'énergie psychique des désirs restés inconscients chez l'adulte et chez l'enfant détermine leurs relations parfois plus profondément que ne peut le faire le dialogue verbalisé* [5] ». En outre *« la psychanalyse apporte au psychopédagogue une technique qui permet de déchiffrer en lui-même et chez l'enfant les conflits qui ont pu perturber les actions éducatives et l'évolution de l'enfant. Elle lui apporte aussi une plus grande compréhension du travail psychique de l'enfant et de ses réactions affectives, ainsi qu'une plus grande connaissance des étapes de son développement psychologique* [6] ». Tout bien considéré, l'enjeu de ces relations entre éducation et psychanalyse serait de faire, à terme, du pédagogue un psychopédagogue.

La pédagogie peut-elle pour autant se réduire à une psychopédagogie ? Les multiples éclairages proposés par les psychologies, non seulement sur les relations entre maîtres et élèves, mais sur les apprentissages et les effets des choix pédagogiques et éducatifs sont à prendre en compte. Mais permettent-ils de résoudre ou même d'élaborer l'ensemble des problèmes auxquels est confrontée toute pédagogie, quelles que soient ses options et qu'elle se veuille essai de modélisation des pratiques ou mise en œuvre de démarches face à des élèves, considérés séparément ou en groupe ? Un pédagogue aussi ouvert aux apports possibles des psychologies qu'engagé à cultiver sa discipline, en doute. Philippe Meirieu considère que la psychopédagogie entendue comme *« étude du comportement humain et de ses implications éducatives »*, telle que la définissent certains [7], ne saurait y suffire. Ce serait le cas si une telle approche excluait *« toute dimension didactique et toute analyse se rapportant aux savoirs enseignés* [8] ». Pour lui, la pédagogie ne saurait prétendre obtenir un comportement attendu par une connaissance préalable de l'enfant. C'est en situation qu'elle apprend à le connaître et discerne comment l'aider. Quoi qu'il en soit, les relations entre psychologie et pédagogie sont moins simples qu'il n'y paraît et ont suscité au cours de leur histoire quelques illusions [9].

3. Georges Mauco, *L'évolution de la psychopédagogie*, Privat, Toulouse, 1975.
4. Ouv. cité, p. 159.
5. Ouv. cité, p. 158.
6. Ouv. cité, p. 160.
7. R. Deldime et R. Demoulin, *Introduction à la psychopédagogie*, De Boeck, Bruxelles, 1994, p. 5.
8. Ph. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995, p. 76.
9. Cf. par exemple J.-P. Bigeault et G. Terrier, *L'illusion psychanalytique en éducation*, PUF, Paris, 1978.

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)

Une relation complexe

Si nous souhaitons appréhender les modes de relations possibles entre psychologie et pédagogie, il vaut mieux, selon nous, essayer de les différencier pour penser leurs rapports. C'est pourquoi le maintien d'un *trait d'union* entre elles nous paraît préférable à sa disparition… Mais la nature de ces rapports dépend le plus souvent des rôles impartis à chacune d'elles, souvent de manière implicite. À travers eux se joue par exemple un rapport ***théorie/pratique***. Si l'on se réfère à une théorie des *stades* de développement inspirée par la psychanalyse ou par la psychologie génétique, une pratique pédagogique essaiera de les prendre en compte pour limiter erreurs et maladresses et ajuster au mieux son action au rythme d'évolution de son public juvénile. La relation peut être envisagée aussi sur le mode : ***connaissances scientifiques*** et ***application*** de ces connaissances dans un domaine déterminé d'apprentissage. Ainsi le concept de *conflit socio-cognitif* pourra inspirer le choix de certaines situations d'apprentissage et les modalités de leur présentation pour favoriser la construction des connaissances par les élèves. De même le concept de *zone proximale de développement* est susceptible d'instruire l'enseignant dans la conception, la mise en place et la gestion de dispositifs d'apprentissage. Il peut l'aider aussi bien dans la mise en œuvre d'interventions pédagogiques médiatisées que dans l'analyse de leurs effets sur les apprenants, pris en groupe ou séparément.

Le rapport peut encore s'instaurer sur le mode ***expert-consultant***, dans l'attente d'un diagnostic, si ce n'est d'une réponse à la difficulté éprouvée ou d'une solution au problème affronté. Les exemples significatifs proposés par Serge Boimare [10] de certains troubles des apprentissages et les analyses qu'il en propose pourraient ressortir de ce type de relation.

Nous ne prenons ici que quelques exemples sans prétendre inventorier l'ensemble de ces relations effectives ou possibles entre psychologie et pédagogie. Mais nous estimons nécessaire de toujours s'interroger sur le type de rapports qu'elles nouent dès lors qu'elles se rencontrent. Car ce qui en résulte nous paraît pour une bonne part tributaire des modes de relation instaurés.

Une relation déséquilibrée

Dans l'instauration comme dans le jeu de ces rapports entre psychologie et pédagogie, nous pouvons observer le plus souvent une relation inégale. Cette relation se trouve déjà infiltrée par le prestige des psychologies dans leur diversité au regard des pédagogies, qu'elles soient traditionnelles ou nouvelles, actives, coopératives ou autres. Ce phénomène, dont l'étude relèverait de la sociologie et de la psychologie sociale, modifie ou altère sensiblement les collaborations possibles. Quand elles ne sont pas carrément méprisées, les recherches pédagogiques n'ont ni le même crédit ni la même *aura* que celles des différentes psychologies, reconnues à des titres divers par l'université. Par rapport à la pédagogie, la position de la psychologie, quelle que soit l'approche privilégiée, est une position *haute*, dominante. Entre elles, la relation est asymétrique ou dissymétrique. Cette relation inégale place la pédagogie dans une relation de dépendance. Dans l'apprentissage des conduites comme dans celui

10. S. Boimare, *La peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 1999.

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)

des savoirs et des savoir-faire, dans les relations entre adultes et enfants nouées au cours de la vie scolaire, la pédagogie est plus *objet d'étude* que partenaire de la psychologie et des professionnels qui la représentent et l'illustrent. Il est incontestable qu'éducateurs et pédagogues peuvent être instruits par les connaissances et les analyses ou interprétations élaborées par les psychologues et en tirer le meilleur parti pour leurs fins propres. Pour autant leurs rapports sont-ils voués à ne prendre que cette forme de relation, souvent *aliénée* pour la pédagogie ? Un pédagogue ne peut qu'être perplexe quand il entend ou lit que *« la psychopédagogie ne doit pas viser à répondre à la demande des éducateurs – parents ou maîtres – mais à ce que cache cette demande* [11] *»*.
Est-il possible d'envisager d'autres modes de relations et à quelles conditions ?

DE QUELQUES CONDITIONS POUR DES RAPPORTS RENOUVELÉS

Par rapport à une relation première trop exclusive avec la psychologie, la pédagogie a besoin de s'ouvrir aux sciences de l'éducation et, d'une façon plus générale, aux sciences humaines, voire au-delà. En effet, les apports de disciplines comme la biologie, l'économie, l'histoire ou l'éthologie peuvent intéresser pédagogues et éducateurs. Cette ouverture ne doit pas, selon nous, conduire à méconnaître les liens privilégiés de la psychologie avec la pédagogie, dans la mesure où cette dernière est fondamentalement une relation en devenir entre des *apprenants*, enfants ou adolescents, et des adultes médiateurs des savoirs et savoir-faire ainsi que des valeurs d'une société. Mais cette médiation se fait moins dans le cadre de relations interpersonnelles que dans un contexte groupal. D'où l'intérêt du double éclairage de la psychologie sociale et de la psychanalyse sur le fonctionnement conscient et inconscient des groupes restreints et des groupes larges. Les pédagogues, confrontés aux phénomènes de groupe, aussi bien dans leurs classes ou leurs ateliers que dans les réunions d'équipe, ne peuvent que bénéficier de ces approches, même si elles sont de nos jours moins en vogue qu'elles ne le furent dans les sessions de formation des enseignants et des éducateurs.
Pour promouvoir des relations plus équilibrées entre pédagogie(s) et psychologie(s) dans leur diversité, encore faut-il que se développent les études et les recherches non seulement sur les didactiques des disciplines et les modes d'accompagnement des apprentissages dans les différents domaines du savoir, mais aussi les analyses de pratiques et les *histoires de vie*, par exemple. Trop d'enseignants s'interdisent encore de le faire, déléguant à des tiers le soin et la tâche de *théoriser* leurs activités et leurs modes de relation. Sans méconnaître l'apport et le rôle de ces tiers, il importe de ne pas dévaluer d'emblée et *a priori* le point de vue des *« savants de l'intérieur* [12] *»*, comme les appelait opportunément Patrick Boumard.
Pour qu'il en soit ainsi, il importe que la position et la posture professionnelle du pédagogue soient mieux appréciées. Ni chercheur, ni thérapeute, c'est un *acteur*. Son mode d'action appartient à ce que Cornelius Castoriadis appelle une *« praxis »*. En tant qu'activité consciente et relativement lucide, une praxis ne se réduit pas

11. G. Mauco, ouv. cité, p. 160.
12. Titre d'un ouvrage de Patrick Boumard. *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, A. Colin, Paris, 1989.

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)

à l'application d'un savoir préalable, quel qu'il soit. Si elle s'appuie bien sûr sur un savoir, ce dernier est toujours *fragmentaire* et *provisoire*. En effet, la pédagogie comme praxis ne disposera jamais d'une élucidation totale de l'être de l'enfant et de la relation qu'elle instaure. Et par leur activité même, les pédagogues, dans la mesure où ils tendent à l'élucider, font surgir sans cesse de nouveaux savoirs sur les élèves, sur eux-mêmes, sur leurs relations mutuelles et les objets d'étude qu'ils ont ensemble en partage. Mais ces savoirs-là, partiels, sont remis en question à chaque rencontre. Ils s'élaborent aussi souvent de façon *indirecte*. En se focalisant sur des savoirs, objets à la fois d'enseignement et d'apprentissage, maîtres et élèves apprennent à se connaître sans le chercher. Et cette connaissance-là se réalise autant dans les moments heureux de convergence et de compréhension que dans les tensions et les malentendus. Philippe Meirieu va jusqu'à considérer que le *« moment pédagogique* [13]*»* est celui où la médiation du maître ne s'opère plus, où *« ça ne passe pas »*, où l'élève résiste à l'entreprise éducative. Mais questionnés et surmontés, ne serait-ce que partiellement et provisoirement, ces moments critiques sont aussi les plus instructifs pour les deux partenaires.

Dans une relation pédagogique où prévaut la *« surveillance de soi* [14]*»* du maître, l'élève n'est ni patient ni *objet d'étude*, mais personne. Dans ce rapport aux autres en situation d'apprendre, un souci éthique devrait inspirer la mise en œuvre des connaissances et des techniques. C'est à cette condition que la pédagogie comme faire humain spécifique peut être reconnue comme praxis *« dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme agent essentiel du développement de leur propre autonomie* [15] *»*. Cette exigence éthique se manifeste quand, par exemple, *« je ne cherche pas à briser la résistance de l'élève, mais à briser en moi ce qui suscite cette résistance* [16]*»*, ou lorsque je suis à même de modifier un mode de présentation ou d'explication de connaissances pour en permettre un accès amélioré, ou encore de changer une situation ou un dispositif d'apprentissage qui met les élèves en difficulté excessive ou en échec, en proposant des alternatives.

Tant il se vérifie que l'expérience où le pédagogue *« est engagé et qu'il fait, le fait aussi* [17] *».* En ce sens, les pédagogues, quand ils veulent bien le reconnaître, sont aussi instruits et éduqués par leurs élèves, mais d'une autre manière.

À partir de l'observation des rôles professionnels contrastés du psychologue et du pédagogue et l'analyse de leurs positions et postures différentes ainsi que des modes de relation spécifiques des uns et des autres aux enfants et aux adolescents, il paraît possible de nouer des relations entre psychologie et pédagogie qui à la dépendance substitueraient le partenariat.

■

13. Ph. Meirieu, ouv. cité, p. 76-79.
14. Selon la juste expression de G. Bachelard dans *Le rationalisme appliqué,* PUF, Paris, 1949, Ch. IV, p. 65 et suiv.
15. C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société,* Seuil, Paris, 1975, p. 103.
16. Ph. Meirieu, ouv. cité, p. 74.
17. C. Castoriadis, ouv. cité, p. 106.

INSEI | Telecharge le 25/09/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 105.97.215.125)