

un fonctionnement d'équipe avec division des tâches fondée sur la compétence, pour un contrôle collectif local, pour la participation des milieux professionnels, pour l'ouverture des formateurs à l'ensemble des structures sociales éducatives au sens large, pour la participation des Écoles Normales à la recherche. Alors pourra se généraliser une formation de type « projet », fondée sur une coopération dans des démarches actives et se plaçant d'emblée dans la perspective d'une formation permanente.

L'auteur avoue en conclusion : « Je sais que ce livre ne peut me valoir que des ennuis et des ennemis ». Il est vrai que le ton est parfois polémique; que certaines analyses peuvent être perçues comme manichéennes (pp. 169-176), le vocabulaire comme excessif (« répression », « mépris », « refus de l'humain », pp. 95-96). Mais qu'on y regarde de plus près: les conclusions sont plus nuancées qu'il ne semble à une première lecture superficielle (voir par exemple pp. 176-181 et pp. 202-205) et, pour qui a une connaissance directe de la situation des Écoles Normales, les perspectives ouvertes apparaissent comme fondées et nécessaires. Engagé, passionné mais argumenté et appuyé sur une connaissance vaste et précise des problèmes de formation en École Normale, ce travail représente une source précieuse d'informations et un puissant stimulant pour la réflexion.

Roland FENEYROU
École Normale de Lille

WEILLER (Denise). — *Psychologie et enseignement*. — Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1988. — Tome 1, 143 p., Tome 2, 143 p. (Guide-Formation).

D. Weiller rappelle, après F. Dolto et R. Barthes, « qu'il n'y a que deux pronoms personnels, le je et le tu » tandis que il est le pronom de la non-personne, « le mot le plus méchant de la langue » (R. Barthes). On ne s'étonnera donc pas du tutoiement qui suit, qui me fut d'autant plus aisé que je fus, pendant plusieurs années, collègue de l'auteur.

Il y a trois décennies, Maurice Debesse considérait les relations entre psychologues et pédagogues comme un dialogue, sinon de sourds, tout au moins de mal-entendants. Bien souvent, le diagnostic est encore juste...

Tu ne sembles pas courir ce risque. Tu définis clairement ton sujet : considérant la psychologie non comme le fondement de la pédagogie, mais comme une aide au pédagogue, tu te proposes de présenter ce que tout honnête enseignant ne saurait ignorer dans sa pratique quotidienne. Et qui doit se traduire dans son *vécu*, ses *sentiments*, son action. Je ne chipoterai pas sur le *vécu*... mais souligne et reprends cet ordre, qui est le tien, et qui n'est pas de hasard (tome I, p. 8).

Pourquoi ce titre (1), et non pas celui de psychopédagogie ? C'est parce que tu te méfies de cette alliance de mots, entre la psychologie qui parle à l'indicatif et la pédagogie à l'impératif, voire au conditionnel.

Cette méfiance est-elle recevable ? Psycho-pédagogie, en deux mots ? Autant parler, certes de psychologie de l'éducation. Mais en un seul mot, sans trait d'union ? Le terme ne désignerait-il pas alors une théorie qui permettrait d'appréhender certains processus, et d'apprentissage, et d'enseignement, avec la maîtrise d'un savoir scientifique... ?

En fait, tu ne t'inscris en rien dans un courant de psychologie expérimentale, ou de pédagogie scientifique. Tu nous offres un ouvrage de philosophe — ce que tu es de formation — un ouvrage de philosophie de l'éducation. C'est-à-dire qui met, au fondement de toutes choses pédagogiques, une réflexion sur les *valeurs*, sur ce qui peut donner sens et cohérence à l'éducation dans sa totalité.

Certes, tu fais des incursions importantes vers la biologie, te réfères souvent à J.-P. Changeux, aimerais compléter ton ouvrage par une approche psychosociale et conclus (II.136) par une nécessaire ouverture de la psychologie aux autres sciences.

Mais ton objectif premier est d'aider le maître à mieux analyser la personnalité de ses élèves et sa propre personnalité (I.8). C'est le fil conducteur de ces deux tomes, le fil rouge du *modèle psychanalytique*. D'où les chapitres 2 à 5 du tome I à mes yeux essentiels, consacrés à l'identification, l'introspection, la projection, les attitudes réactionnelles, les phénomènes de transfert et de contre-transfert en classe, l'aliénation, les contradictions et les conflits. Résumer ces chapitres serait les appauvrir. Ils constituent le « noyau dur » de l'ouvrage. Le fil rouge réapparaît dans le tome II, surtout dans le dernier chapitre, consacré à la délinquance.

(1) Tu avais d'abord pensé à *Éduquer pour instruire*. Il aurait sans doute eu ta préférence profonde.

Tous ces processus identification, introspection... font de l'enfant un sujet : « *Autrui, fut-il un enfant, est un autre moi-même, une personne que je sais écouter et à laquelle je peux m'identifier* » et non point « *un objet à connaître et à instruire* ». Tu ne succombes pas, pour autant, à une pédagogie sentimentale, prônes une neutralité bienveillante et penses qu'Alain n'est que provisoirement démodé.

À ce « noyau dur », j'ajouterais volontiers le chapitre consacré à la parole intérieure (II.10), différente de l'introspection, qui serait analyse de la parole intérieure elle-même. Tu nous amènes à poser la question : comment faire accéder à cette parole intérieure les enfants qui sont incapables de s'exprimer, raison fondamentale de l'échec scolaire.

J'ai pris à ce chapitre, original, un vif intérêt. Ce qui m'a amené au passage, à deux questions : « les voix dans la tête » d'Éric Berne (II.68) et de l'analyse transactionnelle illustrent-elles vraiment cette parole intérieure ? Et lorsque je me rends chez le psychanalyste, est-ce que je m'apprête à donner le résultat de mon introspection (II.70) ? Que fais-tu de la libre association ? Que ces deux remarques mineures ne me fassent pas oublier ton souci constant du mot juste, ton respect du sens des mots : pas de néologismes, de mots entre guillemets pour initiés. Les chapitres consacrés à l'inné, l'acquis, l'héréditaire, au concret, au concept, sont une mise en garde contre les errances sémantiques.

Mais tu connais la loi du genre : voici le temps des réserves. Parce que tu as voulu aborder tout ce que l'honnête enseignant..., certains chapitres apparaissent comme des concessions. Tu en as parfaitement conscience, puisque tu les intitules « *notes sur les stades* », « *Notes sur les textes* ». Dans le tome II, un long chapitre (11) est consacré aux enfants en difficulté. Les pages sur la délinquance, la genèse et la maîtrise de l'agressivité, la genèse du vol, s'inscrivent tout naturellement dans la thèse générale. Par contre, les handicapés mentaux, sensoriels ou moteurs, les dyslexiques et les gauchers, qui n'ont droit qu'à une page, voire un paragraphe auraient pu être oubliés, car quelque peu hors de propos. Une autre économie interne de l'ouvrage lui aurait donné plus d'unité.

La seconde remarque est d'un autre ordre : le modèle psychanalytique de référence ne court-il pas parfois le risque de « psychanalyse » ? Quelques exemples :

— Les concepts de transfert et contre-transfert, présents dans la cure analytique, peuvent-ils être... transférés tels quels dans la relation pédagogique ? (I. 74). Tu utilises d'ailleurs le terme dans une autre acception à propos des travaux d'Hubert Montagner.

— Faut-il absolument ramener H. Wallon dans les eaux freudiennes, parce qu'il réintroduit l'affectivité ? (I.53), la décentration dont parle Piaget est-elle celle de Freud ? (I.134).

— Enfin est-il besoin « pour reconnaître que l'acquis est d'autant plus prégnant qu'il est plus précoce », d'avoir intégré l'apport freudien ? (II.103).

La troisième remarque est le regret de constater l'absence quasi-totale de la psychologie cognitive (si non à travers la critique du constructionnisme piagetien, qui, dans l'accès à la pensée symbolique n'accorde pas au langage la place qui lui revient, ce que fait Bruner. Mais cette insuffisance a-t-elle vraiment conduit à des pratiques pédagogiques telles qu'elles sont décrites tome II.50 et sq. ?). Absence aussi de la didactique des disciplines, à la fois diffusion et appropriation du savoir. Le titre de l'ouvrage ne pouvait que provoquer cette attente. Toutes les recherches actuelles sur la résolution de problèmes, sur l'erreur, devraient introduire la scientificité au cœur même de la pédagogie. Elles sont aussi une psychologie du sujet, et ne risquent pas de dresser un obstacle entre l'enfant et le maître (ce que tu redoutes I.37). Mais c'eût été privilégier une autre direction.

En conclusion, s'agit-il d'un ouvrage utile à la formation des maîtres ? Oui, à plus d'un titre : par sa richesse d'informations ; par son contenu et j'insiste à nouveau sur les chapitre 2 à 5 du tome I ; par son écriture à la première personne. Tu nous fais part de ton expérience, riche, variée (et tant pis pour les « modernes » qui privilégieraient le discours sur le vécu). Mais avec modestie. Tu livres tes incertitudes : « mon hypothèse serait »... Belle leçon. Ceci n'exclut pas les prises de position, souvent à contre-courant (je me demande si, fondamentalement, ton ouvrage n'a pas été écrit en réaction contre la place, trop grande à tes yeux, accordée à la psychologie cognitive). Alors, je ne citerai que des détails : critique d'Illich (mais déjà bien oublié), de Bourdieu (I.60), réserves à l'égard de la non-directivité (II.116). Critique de la pédagogie d'attente (II.55). Défense des classes de perfectionnement (II.8), et bien sûr, réhabilitation du sujet et de la conscience.

Ouvrage de formation, oui par la défense de l'enfant-sujet, et qui devrait aider les maîtres à élaborer des pratiques, porteuses de la même générosité et du même respect qui ont inspiré ta carrière.

André RAFFESTIN
Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale