**Cours n°2 La psychologie de l’éducation : Concepts et sens.**

La psychologie de l’éducation est une branche de la psychologie dont l’objet d’étude concerne les formes sous lesquelles a lieu l’apprentissage humain dans les centres éducatifs. Ainsi, la psychologie de l’éducation s’intéresse à la façon comment les étudiants (élèves) apprennent et à tout le déroulement. Il y a lieu de mentionner que la psychologie de l’éducation apporte des solutions au développement des plans d’études, à la gestion de l’éducation, aux modèles éducatifs et aux sciences cognitives en général.

Dans le but de comprendre les caractéristiques principales de l’apprentissage pendant l’enfance, l’adolescence, l’âge adulte et la vieillesse, les psychologues de l’éducation élaborent et mettent en œuvre plusieurs théories sur le développement humain, qui sont considérées des étapes de la maturité. En ce sens, Jean Piaget a eu une grande influence sur la psychologie de l’éducation, avec sa théorie qui défend que les enfants passent par quatre étapes différentes de capacité cognitive au cours de leur croissance jusqu’à atteindre la pensée logique abstraite dès l’âge de onze ans. Le développement moral de Lawrence Kohlberg et le modèle de développement de l’enfant de Rudolf Steiner sont d’autres apports essentiels dans le développement de cette psychologie.

Les psychologues de l’éducation tiennent compte des différentes caractéristiques et des capacités de chaque personne. Ces différences sont favorisées avec le développement et l’apprentissage en permanence, ce qui se reflète sur l’intelligence, la créativité, la motivation et la capacité de communication, par exemple. Il existe, par ailleurs, de nombreuses incapacités possibles chez les enfants qui sont à l’école, telles que le trouble du déficit de l’attention et la dyslexie, parmi beaucoup d’autres.

L'éducation a été définie comme l'influence exercée par la société des adultes sur celle des enfants pour les rendre aptes à la vie sociale dans une société déterminée. Ainsi deux termes seraient en présence, l'un qui représente la forme sociale, et l'autre la matière individuelle, la pédagogie faisant le trait d'union et ayant pour mission de découvrir les moyens les plus propices pour adapter les individus à la société. Mais cette distinction, qu'il fallait faire, une fois faite, il convient de reconnaître combien elle est formelle et loin de la réalité concrète. Assurément il n'est pas dans la nature de l'homme, comme le pensaient les idéalistes du XVe siècle, que son épanouissement spontané en fasse le membre et le fondement d'une société, dont le seul rôle serait d'assurer les rapports des droits et des devoirs propres à tous et à chacun. Les types de société diffèrent profondément entre eux. Et il ne serait pas possible de trouver un individu qui serait l'homme de la nature, qui ne serait pas l'homme d'une certaine société.

Dès l'enfance il n'y a pour ainsi dire pas de réaction motrice ou intellectuelle qui n'implique un objet façonné par les techniques industrielles, les mœurs, les habitudes mentales du milieu. L'activité de l'enfant ne peut se révéler qu'à propos et par le moyen des instruments qui lui fournissent aussi bien l'outillage matériel que le langage en usage autour de lui. Elle est façonnée par eux et c'est de cette pratique, qui précède habituellement la réflexion, que se dégagera le fond de notions sur lesquelles s'édifie sa représentation des choses. Il n'y a donc pas d'hiatus initial entre le social et l'individuel, bien qu'il y ait sans doute toute une suite de conflits entre ce qui est appelé maladresse ou inaptitude de l'enfant et les nécessités de l'action commandée par le milieu, ces maladresses ou ces inaptitudes étant souvent liées à des systèmes d'activité dont la structure physiologique ou instinctive doit être modifiée par les structures de la vie technique ou sociale.

Est-ce à dire que, du point de vue psychologique, tous les types de société soient également justifiables, ou plutôt la psychologie n'aurait-elle pas le droit de se prononcer sur eux selon ce qu'elle sait de l'homme, de son développement, des conditions qui en assurent le mieux la plénitude et la dignité ? N'aurait-elle qu'à constater ce que chaque type de société fait des individus sans établir de distinctions de valeur entre les résultats donnés par chacun d'eux ? Il est d'ailleurs évident que pour user de ce droit, la psychologie doit utiliser des critères strictement objectifs. La question touche aux problèmes les plus essentiels de l'éducation et elle est aujourd'hui d'une actualité brûlante. Le lien vital qui existe entre les méthodes ou les buts de l'éducation et le régime de la société a été reconnu d'emblée par ceux qui tentent aujourd'hui d'en transformer les bases. Aucun des changements politiques auxquels nous assistons ne s'opère sans des mesures immédiates et parfois brutales dans le domaine de l'enseignement. Le problème rappelle celui que pose à la psychotechnique le travail industriel, qui peut être plus ou moins mutilant pour l'activité de l'homme, s'il n'en retient que des automatismes stéréotypés, des gestes mécanisés, des rythmes exclusifs, parfois éloignés de ses rythmes spontanés. De même à chaque régime de société répondra la prépondérance de certaines attitudes mentales, qui peuvent soit être exclusives d'activités plus différenciées, et marquer une régression, soit au contraire exiger et stimuler en chacun l'épanouissement des dispositions ou aptitudes qui répondent au plus haut niveau de son évolution psychique. C'est l'étude psychogénétique de l'homme, dont l'étude psychologique de l'enfant est une des branches principales, qui permettra d'en juger. Le développement psychique de l'enfant est fait de stades qui ne sont pas la stricte continuation les uns des autres. Entre eux il y a subordination, mais pas identité d'orientation fonctionnelle. Les activités les plus primitives sont progressivement dominées par des activités plus récentes et s'y intègrent plus ou moins complètement.

Il en est d'elles comme des fonctions nerveuses, dont Sherrington et son école ont démontré par des sections aux différents étages de l'axe cérébro-spinal qu'elles se commandent, depuis les plus élevées jusqu'aux inférieures. À mesure que le système nerveux est amputé de ses parties supérieures, sont libérés des systèmes d'actions musculaires qui, à l'état normal, sont inhibées, car elles compromettraient par leur persistance l'exacte adaptation du mouvement aux nécessités du comportement. Elles ne sont pas supprimées, mais intégrées à des fonctions plus aptes qu'elles à modifier les réactions suivant les besoins de la situation. L'apparition de mouvements involontaires tels que tics, agitation choréique, myoclonies, contractures diverses, est due à une insuffisance ou une rupture de cette intégration.

Entre les' fonctions psychiques l'intégration est à la fois plus complexe et plus fragile. Elle peut être largement ou confirmée ou compromise par l'éducation. Sous l'influence de certaines circonstances, l'équilibre peut se rompre et des conflits renaître. Il peut résulter enfin d'une sorte d'entraînement provoqué soit de l'extérieur soit sur soi-même, soit intentionnellement soit par relâchement de la volonté et abandon aux automatismes, que certaines manifestations fonctionnelles de subordonnées redeviennent prédominantes. Dans des états où s'abolit le contrôle mental, comme l'exaltation affective ou l'hystérie, peuvent reparaître des attitudes forcées qui appartiennent à la première enfance, des crises qui relèvent de l'émotivité la plus brute et la plus élémentaire, des explosions d'activité grégaire. Au cours de l'enfance les activités auxquelles le progrès de l'âge fait perdre leur prépondérance sont les activités liées aux fonctions végétatives, puis les activités émotionnelles et celles qui unissent le sujet à l'ambiance par une sorte de participation affective et imitative, où reste obscur le sentiment de l'autonomie personnelle et la décision individuelle. Les étapes par lesquelles tend à s'achever l'évolution mentale marquent, au contraire, l'avènement d'une exacte discrimination entre soi et les autres, entre les circonstances diverses des situations auxquelles le sujet ' doit réagir, entre les conditions de l'expérience ou, de la réalité. Elles répondent dans le domaine de la perception à ce que le neurologiste Head a appelé la sensibilité épicritique, dans le domaine intellectuel à l'analyse critique et personnelle.

La comparaison de ces distinctions, d'une part, avec la succession des étapes par lesquelles sont passées les sociétés humaines et, d'autre part, avec ce que la psychophysiologie nous apprend de l'étage occupé dans les centres nerveux par nos différentes activités et sur la date de leurs maturations, qui est plus tardive pour les centres les plus élevés, doit être 'évidemment maniée avec la plus grande prudence, mais peut être la source de confirmations précieuses. Or il paraît établi que les centres coordinateurs des -émotions se trouvent situés dans la région sous-hémisphérique du cerveau et que l'écorce cérébrale est essentiellement, selon Pavlov, un instrument d'analyse, qu'elle est, selon Monakow, construite contrairement au reste du système nerveux, non sur un plan de stricte économie, mais comme un étalement de substance où puissent se multiplier au maximum les organes et les opérations de discrimination. Elle est, selon Head et beaucoup d'autres, le siège de la conscience différenciée, de la connaissance analytique et critique. Quant au domaine des civilisations, moins elles paraissent évoluées et plus y dominent les rites qui tendent à l'exaltation des réactions émotionnelles et des manifestations collectives, où se noie tout pouvoir de délibération personnelle.

Par conséquent les procédés d'éducation qui tendent à submerger l'activité intellectuelle, dénoncée comme néfaste, sous des élans de passion et de volonté collective, dont la force tient au caractère contagieux des démonstrations émotives, à l'abolition de l'autocritique individuelle, à l'entraînement grégaire, ramènent l'homme vers des stades qu'il avait dépassés. Une éducation qui- veut respecter la totalité de la personnalité et l'intégrité des progrès réalisés devra utiliser, au contraire, chaque époque de l'enfance pour assurer aux dispositions et aptitudes correspondantes leur plein épanouissement, de telle sorte -qu'il n'y en ait pas d'atrophiées ou qui s'égarent, mais aussi qu'à la succession des âges réponde une intégration progressive des activités les plus primitives aux plus évoluées. Elle ne pourra donc se dispenser d'être orientée vers le développement de l'analyse intellectuelle et de la décision autonome.

Jusqu'à ces derniers temps le tort de l'éducation, dans nos sociétés modernes, était de trop méconnaître les premières étapes et d'imposer prématurément à l'enfant les façons de penser et d'agir les plus tard venues, celles de l'adulte. Ainsi dépassait-on ses possibilités mentales et risquait-on soit de supprimer sa spontanéité, soit de laisser son pouvoir d'intérêt inemployé se chercher des objets parfois misérables ou dangereux. À cette erreur de méthode certains régimes politiques ont récemment substitué une erreur de but infiniment plus grave pour l'intégrité de l'individu, en dénonçant les méfaits de l'intelligence et en affirmant la nécessité de la subordonner à ce qu'il y a de plus primitif. Ils en appellent à l'homme originel et, faisant passer au premier plan ce qu'il y a de biologique en lui, « le sang, la race, » ils y rattachent par une extravagante confusion, des systèmes déterminés de pensées, qui prennent ainsi une sorte de fatalité et ne sauraient plus être discutés.

C'est dans toutes ses étapes, dans toutes ses manifestations qu'il faut étudier l'enfant. Sa connaissance exige la collaboration de tous ceux qui sont à un titre quelconque en contact avec lui. Mais il n'appartient pas toujours à ceux qui sont le mieux en situation de le connaître et qui parfois le connaissent le mieux, de savoir l'observer. Observer, c'est -évidemment enregistrer ce qui peut être constaté. Mais enregistrer et constater, c'est encore analyser, c'est ordonner le réel dans des formules, c'est le presser de questions. C'est l'observation qui permet de poser des problèmes, mais ce sont les problèmes posés qui rendent l'observation possible. Ils dépendent eux-mêmes des recherches propres à une époque, à un milieu. Divulguer ces recherches est une tâche essentielle. Par mon enseignement je voudrais y contribuer. Je voudrais qu'il devînt un centre pour tous ceux qu'intéresse l'enfant. L'observation est une méthode dont l'apport est des plus riches dans la psychologie de l'enfant. Mais il se trouve que ses résultats ne dépassent guère l'âge de 3 ou 4 ans, c'est-à-dire celui où l'enfant cesse de pouvoir être constamment observé par la même personne. C'est la preuve de l'impuissance où se sent l'observateur dès qu'il ignore à quoi rattacher les aspects fugitifs et partiels qu'il a de l'enfant. La cohésion entre observateurs distincts ne peut être assurée que par -une connaissance commune des problèmes, par un programme commun de recherches. Serait-ce trop d'ambition que de vouloir en fixer ici la source ?

Ce qui fait la grande difficulté de l'observation, c'est que l'observateur est en présence du réel, de tout le réel, sans autre instrument que la sagacité dont il peut disposer et qu'entre les différents observateurs il n'y a d'autre lien que des curiosités plus ou moins orientées dans le même sens. Pour si précieux et si originaux que puissent être les résultats ainsi obtenus, la comparaison exacte et le contrôle expérimental de leur signification risquent d'être difficiles et de tarder. Comme toutes les autres sciences, la psychologie a dû armer l'observateur de moyens qui permettent d'interroger l'objet d'étude de façon précise, dans des conditions bien déterminées. Aux simples enquêtes qur jouent encore un grand rôle en psychologie et qui consistent à recueillir la réponse de nombreux observateurs sur des faits expressément indiqués, s'est ajoutée la méthode des tests.

Son emploi s'est tellement généralisé depuis le jour où, partant d'un problème relatif à l'école, Binet lui donnait une forme systématique, qu'il pourrait paraître outrecuidant d'assigner des limites à ses résultats. Elle est, pour une part, du comportement provoqué. Il suffirait théoriquement d'imaginer des problèmes, des tâches, des situations répondant à toutes les dispositions, aptitudes, virtualités du sujet pour faire son inventaire total. Les tests ont de plus cet avantage de donner la mesure de l'aptitude mise à l'épreuve par le moyen d'une comparaison avec tous les individus susceptibles de présenter la même aptitude. Par le test, l'individu est ramené au groupe, aux différents groupes dont il peut faire partie : groupe d'âge, groupe professionnel, groupe national, ethnique, social, "etc. Le rang où chacun se classe dans le groupe peut être exprimé par un nombre. La série de ces nombres constitue l'étalonnage du test. Par le moyen du test tout pouvoir mental devient numériquement mesurable. En même temps le test établit une relation. A chaque groupe ou catégorie répond un facteur : facteur âge, facteur dispositions naturelles ou apprentissage, facteur race ou condition sociale, etc. En comparant non plus l'individu à ceux de sa catégorie, mais le même effet à travers plusieurs catégories, on pourra mettre en évidence les facteurs qui agissent ou n'agissent pas sur lui. Ainsi le test aboutit à expliquer la réalité psychique par les facteurs dont elle dépend.

Les résultats que donne le test sont de trois sortes. Il est un coup frappé en un point bien déterminé de ce clavier d'aptitudes qu'est l'individu. Il projette l'individu, aptitude par aptitude, sur cette échelle graduée que donne l'ensemble des autres individus. Il rend possible de vérifier les rapports des aptitudes entre elles, de constater comment elles varient les unes par rapport aux autres, c'est-à-dire de reconnaître s'il y a entre elles un lien de coexistence ou non et le degré de cette liaison, la probabilité, la nécessité plus ou moins grande de cette coexistence. Mais il s'agit alors d'une nécessité générale et purement statistique, qui substitue à l'étude de l'individu celle de systèmes fonctionnels. La méthode des tests n'a-t-elle pas l'inconvénient de résoudre l'individu en une simple collection d'aptitude et de le dissoudre par leur intermédiaire dans des ensembles qui le dépassent : groupes d'individus ou systèmes fonctionnels ? C'est ce que lui objectent différentes écoles de psychologues.

Sans doute les tests permettent de tracer le profil psychologique de chacun. Le procédé est simple. Il suffit d'aligner les notes représentatives de chaque épreuve en les inscrivant chacune à son niveau, puis d'unir ces différentes hauteurs par une courbe. Les tracés ainsi obtenus sont aussi différents d'individu à individu que peuvent l'être ceux du visage. Il est également possible de découvrir entre eux des parentés qui permettent de les distribuer entre un certain nombre de types. Incontestablement le procédé du profil psychologique a une sorte d'évidence qui le rend précieux. Mais on peut lui reprocher d'être plus en rapport avec les tests utilisés et leur objet particulier qu'avec l'individualité du sujet. Il changerait si 4a collection des tests changeait, s'ils étaient différemment combinés et systématisés. Leur choix est plus ou moins arbitraire, il est nécessairement incomplet. Ils ne font enfin que se juxtaposer. Et la personnalité psychique ne présente-t-elle pas des lois structurales complexes et profondes ? Selon certains psychologues, un trait isolé n'a qu'une signification superficielle. Ce qui peut lui donner sa vraie signification, c'est l'ensemble dont il fait partie. Dans un autre ensemble son rôle et sa portée seraient différents. Une simple addition.de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun. Ce n'est pas des parties vers le tout qu'il faut procéder, mais du tout vers les parties. Cette théorie des ensembles trouve son application dans tous les domaines de la psychologie : celui de la perception, celui des réactions adaptées, celui de la mémoire, des habitudes ou de la compréhension intellectuelle. Comment ne s'appliquerait-elle pas à cet ensemble des ensembles qu'est la personnalité psychique, à cet enchaînement d'ensembles qu'est son évolution ?

Donc la méthode des tests serait plus un moyen d'analyse, de vérification et de mesure qu'un moyen d'investigation efr d'invention. Elle ne permettrait pas de saisir le réel organisé, ou du moins elle ne pourrait en donner, par le jeu des corrélations ou des super corrélations, par le jeu de ces ingénieuses mathématiques qui ont été imaginées par Spearman ou par ses émules, qu'une image impersonnelle et abstraite. Elle serait inapte à réaliser ces formes ou types dans lesquels peut être encadrée la masse diverse et flottante des individus. C'est plutôt l'étude de l'individu dans sa complexité qui permettra d'aboutir à la structure simplifiée, mais encore particulière qui se dénomme type. Le psychologue doit savoir découvrir les cas significatifs et en extraire cet ensemble essentiel qui se trouvera d'autres exemplaires dans la réalité. L'analyse et la mesure interviendront alors pour ramener cette structure particulière à ses conditions d'existence.

La recherche psychologique suppose un double mouvement. L'application à tous de la même épreuve pour vérifier chez tous l'existence et le degré de l'aptitude ou de la fonction correspondante. L'application au même sujet de toutes les épreuves, de tous les procédés d'examens -qui peuvent servir à mettre en évidence le type ou la loi de sa structure et de son évolution originale. « Tout » a évidemment ici un sens relatif. L'expérience montre qu'une même épreuve n'a qu'un nombre limité de degrés et le calcul des probabilités que tous ces degrés seront mis en évidence, avec leur fréquence relative, en testant un nombre limité d'individus. A un même sujet, d'autre part, il ne peut être question d'appliquer un nombre indéfini d'épreuves et de mesures. Mais il faut que l'expérimentateur ait à sa disposition toutes celles que l'examen du sujet l'incitera à essayer. C'est ici que l'existence du laboratoire est indispensable.

Au laboratoire, nécessairement, se font les examens qui exigent un ensemble d'instruments difficiles à transporter ou pour lesquels l'isolement est nécessaire. Beaucoup d'entre eux sont essentiels pour atteindre aux sources du psychisme chez l'enfant et pour suivre son développement. Mesures physiologiques, mesures sensorielles, mesure des réactions motrices. Et surtout ces mesures qui donnent pour chacun la formule de son rendement, de ses possibilités vitales et mentales et qui vont de la vitesse avec laquelle il est capable de réagir à une excitation jusqu'à la courbe de travail où s'inscrivent sa fatigabilité, les oscillations de son rendement par fraction de temps, c'est-à-dire le rythme de son activité. Rythmes très variables d'un individu à l'autre et qui sont en connexion simultanément avec les origines végétatives de l'activité, avec ses modalités affectives, avec les pulsations de l'attention et du travail mental. L'isolement du laboratoire est nécessaire à l'exploration en profondeur de l'enfant. Il est bien vrai, sans doute\*, que pour connaître son comportement, il est indispensable de l'observer dans les différents champs et dans les différents exercices de son activité quotidienne, c'est-à-dire en particulier à l'école. Mais il n'est pas moins vrai que chaque milieu le modifie momentanément. Son attitude devient complémentaire des attitudes prises autour de lui. Il est le partenaire d'autres personnages dans un groupe durable ou purement occasionnel. Sans doute le rôle et la place qu'il y tient sont-ils en partie déterminés par ses propres dispositions, mais l'existence du groupe et ses exigences ne s'en imposent pas moins à sa conduite. La nature du groupe, ses éléments viennent-ils à changer, ses réactions changent aussi. Dans sa famille, en classe, vis-à-vis du maître et de chaque maître, avec ses camarades, au travail et dans les jeux son attitude est sujette à se modifier. Pour trouver en quel point se recoupent ses diverses attitudes, il faut donner à l'examen dont il est l'objet une nouvelle dimension où soient mis en évidence l'échelonnement des conditions et des motifs qui, dans le présent et du fond de son passé, exercent leur poussée sur sa conduite.

Cette liaison nécessaire des points de vue, je voudrais pouvoir la réaliser. Elle exige évidemment des collaborations étendues. C'est à ces collaborations que je veux faire appel. Je sais par l'intérêt que soulèvent aujourd'hui les questions relatives à l'enfance qu'elles ne me feront pas défaut. Pour les problèmes de l'éducation, ces collaborations devront s'étendre encore. Partout ils se posent : dans la pratique quotidienne comme dans les principes et dans l'organisation nouvelle de l'éducation. Ce n'est pas ici le lieu de les énumérer. Ils sont trop nombreux et trop sujets à se renouveler incessamment. Je veux seulement affirmer qu'en réponse aux collaborations dont je sens la nécessité, je donnerai la mienne tout entière à ceux qui vouent leurs soins à la cause de l'éducation.