

**UN RENOVATEUR DE LA PSYCHOLOGIE
PEDAGOGIQUE : ALOYS FISCHER**

UN RENOVATEUR DE LA PSYCHOLOGIE PEDAGOGIQUE : ALOYS FISCHER

Moulay Idriss CHABOU

Professeur à l'Institut de Psychologie et des
Sciences de l'Education

Si depuis la fin du dix-neuvième siècle les rapports entre psychologie et pédagogie ont, dans différents pays, fait l'objet de nombreuses études et donné lieu à de nombreuses... controverses, ce qu'il importe de souligner surtout, c'est que de ces rapports est née une jeune discipline, dont l'importance et l'évolution demeure toujours un sujet d'actualité : la psychologie pédagogique. Partageant le sort de toutes les disciplines limitrophes, la psychologie pédagogique s'est trouvée, dès sa naissance, en butte à de nombreuses difficultés dues, pour la plupart, au fait que toute psychologie pédagogique découle nécessairement d'une certaine conception des rapports entre les deux sciences en question. Or ces rapports peuvent être conçus de différentes manières selon que l'on est psychologue ou pédagogue et au sein d'une même discipline selon que l'on est de formation spiritualiste ou marxiste, ou encore que l'on représente la psychologie génétique ou la psychologie sociale. La psychologie pédagogique se situe, par ailleurs, entre deux disciplines qui évoluent constamment ; cette évolution entraîne à chaque fois une remise en question de son objet, de ses objectifs et de ses méthodes. On peut même penser qu'elle est appelée à dépasser le rôle de simple terrain de rencontre qui lui avait été assigné au départ pour influencer à son tour sur la psychologie et la pédagogie (2). Toujours est-il qu'elle demeure, de par sa situation ambiguë, une source de conflits entre psychologues et pédagogues. A ce propos, l'attitude la plus significative n'est pas celle des chercheurs, qui dans les deux camps, continuent à dialoguer (3) mais celle des

(1) Cf. Juif et F. Dovero : *Manuel bibliographie des Sciences de l'Education*, P.U.F. Paris 1986, p. 163 s. voir également «Psychologie et Education» in : *Bulletin de Psychologie* du G.E.P.U, de Paris, numéro spécial de 1967 p. 585-920. Selon Max Hillebrand le terme même de «psychologie pédagogique» apparaît pour la première fois en 1899 comme titre d'une revue fondée par F. Kemsies. Cf. Hillebrand : «Begriffsbestimmung und geschichtliche Entwicklung der Pädagogischen Psychologie» in : *Handbuch der Psychologie* 10. Band intitulé *pädagogischen Psychologie* Verlag für Psychologie du Dr C.J. Hogrefe, Göttingen 1959, p. 44 s. Au sujet de Ferdinand Kemsies voir son article : «Die Entwicklung der pädagogischen Psychologie im. XIX. Jahrhundert», Vortrag gehalten vor der psychologischen Gesellschaft in Breslau, 1902, *Zeit. Päd. Psychol. Pathologie und Hygiene*, 1907 Band IV, page 197 s., 342 s., 433 s.

(2) Les travaux de Friedrich Winnefeld sur ce qu'il appelle : «Le contact pédagogique» et «Le champ pédagogique» sont appelés à faire de la psycho-pédagogie une discipline susceptible d'influer à la fois sur la psychologie et la pédagogie. (Voir : Friedrich Winnefeld : *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld* Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel, 1963, deuxième édition).

(3) Même lorsque ce dialogue est, pour reprendre les termes de Mr Debesse, «un dialogue de mal-entendants» (Voir Mr Debesse : «Pédagogues et psychologue, un dialogue de mal-entendants» in : numéro spécial du *Bulletin de Psychologie* No 257 déjà cité, p. 590-595.

extrémistes. Chez les psychologues certains vont jusqu'à nier l'existence d'une pédagogie scientifique, faisant de celle-ci une psychologie appliquée à l'éducation, en un mot une psycho-pédagogie. Les pédagogues de leur côté, obligés de compter parmi les premiers clients de la psychologie (4), et ne pouvant, sans se déjuger, annexer la psychopédagogie, font remarquer que si cette discipline leur est indispensable, c'est à la pédagogie et à elle seule que revient le privilège de fixer les normes du travail éducatif et de lui donner l'orientation générale qui convient (5) ; la psychologie n'étant pas habilitée à fournir à l'éducation son fondement axiologique. Aux nombreuses frictions entre psychologues et pédagogues, M. Debesse a consacré tout récemment une étude remarquable (6) qui contribuera, il faut le souhaiter, à clarifier la situation.

Quoiqu'il en soit, tandis que les préjugés des uns et des autres ne font que s'accroître et que les malentendus s'amoncellent, la psychologie pédagogique, ne cesse d'évoluer. A cette évolution, la pédagogie peut contribuer en assignant à la pédagogie historique pour tâche de retracer le développement de la psychologie pédagogique dans chacun des pays où cette discipline est valablement représentée et en demandant à la pédagogie comparée de dresser un tableau comparatif de cette discipline et de l'interpréter. Sans attendre le résultat de telles recherches, dont il faudrait souligner ici et la nécessité et l'urgence, (7) on peut déjà œuvrer dans ce sens en faisant connaître les contributions de différents auteurs (choisis parmi les plus représentatifs d'un pays, d'une époque ou d'une tendance), à cette discipline. Parmi ces contributions, il en est une qui ne peut être passée sous silence, c'est celle d'Aloys Fischer (8). Si les travaux de ce pionnier des

(4) Voir Martinus Langefeld : «Uber das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik.» in : *Psychologie und Pädagogik, Neue Forschungen und Ergebnisse* Hrsg con J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg, Quelle und Meyer. 1959, pp. 49.

(5) Voir R. Cousinet : *L'Education nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1950 pp. 14.

(6) Mr Debesse : «Pédagogues et psychologues, un dialogue de mal entendants» loc-cit.

(7) L'importance de ces recherches n'est pas à démontrer. Elles permettront à tous les pays concernés de profiter de leurs expériences réciproques et de coopérer plus étroitement à l'évolution d'une discipline dont dépend l'efficacité et la rentabilité de l'enseignement dispensé.

(8) Biographie sommaire d'Aloys Fischer :

Né à Furth, in Wald, en Bavière en 1880 , Aloys Fischer est le deuxième enfant d'une famille très modeste. Après sa scolarité primaire dans sa ville natale, il poursuit ses études secondaires au Gymnasium (Ly-cée) de Metten. Admis à l'université de München, il y étudie la philosophie classique et l'histoire, avant de se consacrer à la philosophie et à la psychologie. Elève de Théodor Lipps, un des spécialistes des problèmes d'empathie, il travaille un semestre auprès de Wilhelm Wundt à Leipzig. De 1903 à 1905, il séjourne à Florence, où il dispense un enseignement aux enfants du sculpteur Adolf von Hildebrand. Son séjour en Italie, l'amène à se confronter aux problèmes de l'Art, auxquels il réserve d'ailleurs deux travaux importants : le premier en 1905, consacré aux relations symboliques (*Über die symbolische Relationen*), le second, en 1907, à la définition de l'objet esthétique (*Zur Bestimmung des esthetischen Gegenstandes*), il contribue activement à la création de l'Institut de Psychologie Pédagogique en 1910 et tandes). En 1908, Aloys Fischer est maître de conférences à l'université de München. Il y joue un rôle prépondérant, tant par ses travaux consacrés aux différents domaines des Sciences de l'Education, que par la formation du personnel enseignant. Dans l'étude systématique de ses publications, Hermann Röhrs distingue une évolution en trois étapes : la première allant de 1905 à 1918, où Fischer se consacre, en plus de ses recherches en psychologie, en sociologie et en pédagogie, aux problèmes de méthodologie, comme en témoigne son étude, publiée en 1913, sur l'importance de l'expérimentation dans la recherche pédagogique (*Die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung*); la deuxième allant

Sciences de l'Education sont déjà largement connus chez les psycho-pédagogues des pays de langue allemande, de même que parmi ceux de certains pays anglo-saxons, son nom demeure inconnu dans la plupart des pays d'expression française. C'est ainsi qu'Aloys Fischer ne figure pas dans l'excellent outil de travail qu'est le manuel bibliographique des Sciences de l'Education, élaboré récemment par Paul Juif et Fernand Doverso (9). Les traités de psychologie et de pédagogie n'y font aucune allusion. Cette étude est donc destinée à combler partiellement une lacune ; partiellement, parce que vouloir faire connaître Aloys Fischer dans un cadre aussi restreint est un projet trop ambitieux pour être réalisable, tant son œuvre est considérable dans les différents domaines des Sciences de l'Education (10). Nous ne parlerons donc ni de ses travaux de pédagogie descriptive, ni de ses recherches en sociologie de l'éducation, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir. Notre intention est de faire prendre contact avec lui sur un sujet précis : sa conception des rapports entre la psychologie et la pédagogie en général et de la psychopédagogie en particulier.

Situons d'abord Aloys Fischer dans le courant de la psychologie pédagogique, tout en faisant remarquer qu'il ne s'agit ici que d'un bref rappel historique (11). Si Fischer inaugure l'une des phases les plus fécondes pour la psychopédagogie, il est précédé par deux périodes non moins importantes : la première, où l'objectif essentiel était d'appliquer au domaine de la pédagogie les résultats des travaux entrepris en psychologie ; la deuxième, où il s'agissait surtout d'introduire en pédagogie les méthodes de recherche utilisées en psychologie.

8 suite

de 1919 à 1924 où il s'intéresse aux questions anthropologiques et où il publie, en 1922, sa psychologie de la société (Psychologie der Gesellschaft); la dernière étape enfin qui commence en 1925 avec la fondation de la revue «L'Education» (Die Erziehung) et la collaboration avec les grands pédagogues allemands du vingtième siècle tels que Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermann Nohl et Eduard Spranger. Cette confrontation avec l'école de Dilthey l'amène à préciser les possibilités et les limites des méthodes exactes en psychologie et en pédagogie et à introduire dans l'étude de ces deux sciences la notion de compréhension (Voir Hermann Röhrs : *Die Pädagogik Aloys Fischer*, Ratingen, Aloys Henn Verlag, 1953 pp. 13 s. 99).

(9) P. Juif et F. Doverso : *Manuel bibliographique des Sciences de l'Education* (op. cit. ci-dessus No 1).

10) L'ensemble des publications d'Aloys Fischer a été édité par v. K. Kreitmair entre 1950 et 1956 (six tomes). Voir Aloys Fischer *Leben und Werk* von K. Kreitmair und J. Dolch, Bayersicher Schulbuchverlag. Mu nchen 1950-1956, 6 tomes. Les principaux travaux bibliographiques sur Aloys Fischer ont été entrepris par : Otto Schreiber : «Aloys Fischer» in : *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* XXXIX, Jg 1938 pp. 53; Joseph Dolch : «Aloys Fischer wissenschaftliches Lebenswerk» in : *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* XLI Jg. 1940, pp. 157; Theodor Litt : «Aloys Fischer» in *Geistige Welt* III Jg Heft Jg. Heft 2 Octobre 1948, pp. 64; voir également l'œuvre la plus récente et à laquelle nous nous référons le plus souvent : Herman Röhrs : *Die Pädagogik Aloys Fischer* Aloys Henn Verlag, Ratingen 1953, pp. 12.

(11) A propos de l'évolution historique de la psychologie pédagogique voir notamment Hildebrand : *Begriffstimmung und geschichtliche Entwicklung der pädagogischen Psychologie*, ouvrage cité pp. 44; F. Winnefeld : *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*, ouvrage cité pp. 22; H. Röhrs : *Die Pädagogik Aloys Fischer* op. cit. pp. 40; Heinrich Roth : «Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie» in : *Psychologie un Pädagogik* «Neue Forschungen und Ergebnisse Hrsg. von J. Derbolav und H. Roth, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1959, pp. 92, Müller-Wieland Marcel : *Pädagogische Psychologie* in *Lexikon der Pädagogik*, Tome 2, A. Francke A.G. Verlag, Bern, 1951, p. 353-353.

Pour la première phase nous retiendrons le nom de G.A.F. Sickel dont l'ouvrage intitulé : *Essai d'une doctrine d'éducation des âmes à l'intention des parents et des éducateurs (Versuch einer Erziehungsselenlehre für Elteln und Erzieher)*, publié à Halle en 1826, accordait une importance particulière à l'éducation de la volonté et du sentiment, de l'âme et du caractère, et soulignait la nécessité pour l'éducateur de connaître d'une manière approfondie le développement psychique de l'enfant (12). Nous retiendrons également pour cette première phase le fait qu'entre 1880 et 1910, la psychologie pédagogique fut l'objet de nombreux travaux, toujours dominés par le souci de faire profiter la pédagogie des connaissances acquises en psychologie (13).

Pour la deuxième phase, nous mentionnerons les travaux entrepris par Ernst Meumann (14) et Wilhelm August Lay (15), fondateurs de la pédagogie expérimentale et qui marquent le début des recherches empiriques dans le domaine de la pédagogie. Meumann ne se contentait pas de fonder sa pédagogie sur la biologie et ses méthodes, comme l'a fait Lay, mais voulait y introduire aussi les méthodes de la psychologie expérimentale, de l'anthropologie somatique, de la médecine, en un mot de toutes les sciences qui ont pour objet l'homme (16).

Les deux périodes que nous venons d'évoquer sommairement sont dominées par la même tendance : l'emprise totale de la psychologie sur la pédagogie donnant l'impression que les rapports ne pouvaient être qu'à sens unique, la pédagogie étant l'éternelle attardée, une discipline «sous-développée» qu'il fallait prendre totalement en charge. Dans cette perspective, la psychologie pédagogique ne pouvait être qu'une psychologie appliquée à l'éducation. Une conception aussi étroite ne pouvait donner lieu à aucune collaboration réelle : elle débouchait fatalement sur une impasse. Pour sortir de l'enlèvement, Aloys Fischer apporta une nouvelle vision des choses qui allait ouvrir à la psychopédagogie de nouveaux horizons et donner à son développement une impulsion nouvelle.

I. - LES RAPPORTS ENTRE LA PSYCHOLOGIE ET LA PEDAGOGIE

Pour Aloys Fischer la pédagogie et la psychologie sont deux sciences distinctes qui,

(12) Quatre ans plus tard J.F Herbart publiait ses lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie (Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik).

(13) C'est pendant cette période que William James publie *Talks to Teachers on Psychology and to Students in Life Ideal*, 1899.

(14) Ernst Meumann 1862-1915, élève de Wilhelm Wundt, professeur de philosophie et de pédagogie à Hambourg. Parmi ses nombreuses publications, il faudrait surtout retenir son cours sur l'introduction à la pédagogie expérimentale (Voesungen über die Einführung in die experimentellen Pädagogik, 1907) et son précis de pédagogie expérimentale (Abriss der experimentellen Pädagogik 1914).

(15) Wilhelm-August Lay (1862-1926), co-fondateur de la pédagogie expérimentale est connu par son ouvrage intitulé «Pédagogie expérimentale» édité en 1907 (Experimentelle Pädagogik).

(16) Voir Friedrich Winnefeld : "Zur Problemgeschichte der Pädagogischen Psychologie" in : Pädagogischer Kontakt und Pädagogischen Fel d'ouvrage déjà cité, p. 21.

malgré des objectifs divergents, ont néanmoins des rapports très étroits, basés non seulement sur une collaboration, mais sur une interdépendance si étroite que l'une ne peut réellement exister sans l'autre. Dans son rapport sur la création de l'Institut de psychologie pédagogique de Munich, daté de 1910 (17), Fischer note que si l'éducation et l'enseignement consistent en une influence planifiée sur le développement de l'enfant, c'est à la psychologie de nous dire si une telle influence est d'abord possible et, dans l'affirmative, dans quelle mesure elle l'est réellement, c'est-à-dire d'en déterminer l'ampleur. La tâche de la psychologie est de nous indiquer les moyens les plus appropriés pour rendre cette influence efficace, en dégagant des méthodes judicieuses qui, tout en respectant le principe éthique d'autodétermination de l'homme sont non seulement susceptibles de rendre cette influence effective mais de renforcer et de stimuler cette prise en charge de l'individu par lui-même (18). Il n'y a donc pas de psychologie sans pédagogie, de même que la pédagogie sans psychologie n'est pas concevable. Cette interdépendance peut naturellement être mise en doute, surtout si l'on songe que la naissance de la psychologie est d'une date relativement récente. L'éducation par contre a toujours existé aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de l'humanité : elle est antérieure à la psychologie. L'argument qui tendrait ainsi à dissocier ces deux sciences est spécieux. Depuis les temps les plus reculés, la pédagogie a toujours été fondée sur la psychologie, même lorsque celle-ci demeurerait implicite. D'ailleurs cette psychologie « empirique », née de l'expérience, était à l'image de la pédagogie qui l'utilisait. Aloys Fischer précise, par ailleurs, que l'histoire de la pédagogie n'a pas été seulement influencée par des facteurs d'ordre économique, social ou culturel, mais également par les expériences acquises par les pédagogues dans le domaine de la psychologie elle-même (18).

Si l'on peut dire, avec René Hubert, qu'il n'existe pas de société sans éducation (19), on peut aussi affirmer qu'il n'y a pas de société sans une certaine conception de la psychologie de l'éducation, que cette dernière soit explicite ou implicite. En se référant à l'histoire de l'éducation, on peut même prouver que chaque pédagogie a eu sa psychologie : la maïeutique de Socrate ne s'appuie-t-elle pas sur toute une psychologie du rapport interhumain ? On peut également démontrer que toute psychologie a sa pédagogie : l'art de l'introspection, les techniques d'observation, celles de l'entretien supposent toute une pédagogie (20). Les méthodes de psychothérapie sont en fait des méthodes pédagogiques. Ce qui prouve encore une fois cette interdépendance, c'est que la pédagogie, en

(17) Voir Aloys Fischer : «Die Gründung eines pädagogischen instituts» in : Freie Bayer, Schulzeitung N. 4, II Jahrgang, P. 79.

(18) Voir Aloys Fischer : «Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psychologische Jugendforschung», 1925 in : G. Abhlg, Band 5-6.

(19) Voir René Hubert : Traité de pédagogie générale, PUF 1965, (6^{ème} édition) p. 93.

(20) Voir Heinrich Roth Psychologie und Pädagogik und das Problem einer pädagogischen Psychologie, ouvrage cité, p. 99 et pp. 108.

tant que science, n'a existé qu'à partir du moment où la psychologie elle-même s'est constituée en tant que discipline scientifique (21).

II. - LA PSYCHOLOGIE PEDAGOGIQUE GENERALE.

C'est en se basant sur cette étroite interdépendance qu'Aloys Fischer définit le concept et la tâche de la psychologie pédagogique. Elle est l'exploration scientifique de l'aspect psychologique de l'éducation. Elle suppose au départ l'éducation comme un donné connu et s'efforce d'analyser cette réalité dans ses implications psychologiques (22). Avec Fischer, la psycho-pédagogie cesse d'être uniquement un compendium de recettes recueillies dans le domaine de la psychologie en vue de leur application en éducation : sa tâche est de décrire et d'analyser cette psychologie latente, inhérente à tout processus éducatif. La pédagogie cesse également d'être un point d'aboutissement : elle devient le point de départ des investigations, tendant à déceler dans son domaine tout ce qui, d'une manière consciente ou inconsciente, explicite ou implicite, relève de la psychologie. C'est là que réside l'innovation apporté par A. Fischer. Comme le fait remarquer si judicieusement Hermann Rohrs, cette psychologie latente, ne parvenait pas à la conscience de ceux-là même qui l'utilisaient. Elle échappait par là-même à tout examen critique (23). Les techniques traditionnelles d'enseignement ne pouvaient donc, avant cette prise de conscience, accéder à une généralisation systématique. La nouvelle psycho-pédagogie pourra donc dégager, de ce large répertoire des pratiques éducatives. Elle pourra non seulement contribuer, comme le souligne A. Roth (24), à désillusionner l'éducateur enclin à un certain «romantisme pédagogique» mais à rénover réellement l'éducation et l'enseignement (25). En tant que théorie, elle sera susceptible d'informer le

(21) Comme le fait remarquer Hildebrand, toute psychologie qui ne tiendrait pas compte de la contribution de l'éducation à l'éducation du psychisme perdrait toute valeur scientifique. (Voir Hildebrand, déjà cité, p. 46 ainsi que H. Roth, déjà cité, p. 108. Dans les travaux les plus récents portant sur le problème des rapports entre la psychologie et la pédagogie, on insiste surtout sur le fait que l'homme est «un animal educandum», un être qui ne peut acquérir son humanité que par l'éducation. Voir Martinus J. Langeveld : *Kind und jugendklicher iun anthropologischer Sicht*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1965 (2) et : *Wege zur pädagogischen Anthropologie von Andreas Flitner et coli.*, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1963). Ce postulat avait été déjà formulé par Emanuel Kant dans ses cours de pédagogie : «L'éducation, écrivait-il, convertit l'animalité en humanité... L'homme ne peut être homme que par l'éducation; I, 2 et 5). Cette affirmation a été reprise par tous les successeurs de Kant et particulièrement par Johan Friedrich Herbart. (Voir : «Allgemeine 10 Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet Herbart» 1806 et : à *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*» 1885). On la retrouve dans un tout autre contexte chez Freud. Pour la psychanalyse freudienne convertir l'animalité en humanité, c'est passer du principe du plaisir au principe de réalité. A ce propos, Herbert Marcuse écrit : «L'animal humain ne devient un être humain que par une transformation fondamentale de sa nature, affectant non seulement les buts instinctuels, mais aussi les "valeurs instinctuelles", c'est-à-dire les principes qui gouvernent l'accession à ces buts.» (in : *Eros et Civilisation*», Paris, Editions de Minuit, 1963, p. 24).

(22) Voir Aloys Fischer : «Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie» in : *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, XVIII Jg. 1917, P. 86.

(23) Voir Hermann Röhrs : *Die Pädagogik Aloys Fischers*, déjà cité, p. 43

(24) Voir Heinrich Roth : *Psychologie und Pädagogik...*, déjà cité, p. 103.

(25) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff und Aufgabe...*, déjà cité, p. 7.

praticien à l'avance, si dans certains actes pédagogiques, la psychologie peut ou doit être appliquée, quand et comment (26). Elle jouera donc un rôle plus efficient dans la formation du personnel enseignant. A ce propos, Fischer met en garde contre cette croyance largement répandue selon laquelle l'éducateur acquiert, en étudiant la psychologie, l'art d'éduquer et de dispenser un enseignement (27). Dans un article intitulé : «La situation actuelle de la pédagogie», Fischer fait remarquer que l'étude de l'enfant et son éducation sont deux choses différentes (28). Il y a même incompatibilité entre le comportement de l'enseignant et celui du chercheur (29) ; l'enseignant est l'homme engagé dans une relation éducatrice, relation qui l'empêche de se distancer de l'«objet», de l'observer et d'adopter une attitude expectante ; le chercheur par contre, est pénétré, pour reprendre la formule nietzschéenne du Daimonion, du «démon» froid de la science.

Lorsqu'il lui arrive de faire preuve, tout comme l'éducateur, de communion affective, cette empathie n'est pour lui qu'un instrument de connaissance parmi tant d'autres. Or, pour l'éducateur, il ne suffit pas de connaître, mais de convertir ce savoir en pouvoir : il lui faut agir. C'est sur ce point que Fischer critique ce qu'il appelle «les grandes insuffisances de la psychologie» (30). L'homme d'action dit-il, a besoin d'une toute autre psychologie que celle qu'on lui fournit habituellement. Pour parvenir à certains de ses postulats, la psychologie est parfois obligée d'avoir recours à l'analyse qui isole les faits de leur contexte général. L'utilisation de ces postulats pose donc, à l'éducateur tout comme à l'enseignant (31), de grandes difficultés. Du fait même que, dans la relation pédagogique, l'enfant est appréhendé dans sa totalité, comment intégrer certains concepts, certaines notions, certaines lois psychologiques dans ce que Fischer appelle «le système global de la personnalité de l'enfant» (32). A ce problème, il propose une solution originale : ce système de la personnalité de l'enfant est basé essentiellement sur trois éléments vécus : le temps, l'espace et la communauté. Ces éléments jouent un rôle déterminant dans l'édification de la personnalité.

(26) Ce «romantisme pédagogique» est illustré par toutes les utopies des grands pédagogues de la *République* de Platon, au *Brave new World* d'Aldous Huxley en passant par l'Utopia de Thomas Morus, «l'Abbaye de Thélème» de Rabelais et l'Emile de Rousseau. De nos jours, la tendance behavioriste représentée par Watson est également animée par la croyance en une toute puissance de l'éducation. Dans *Behaviorism* Watson affirme notamment : «... Donnez-moi une douzaine d'enfants bien portant.. et je me promets d'en prendre un au hasard et de le dresser à devenir n'importe quel type de spécialiste qu'on voudrait : docteur, juriste, artiste, marchand, et même mendiant ou voleur, quels qu'aient été les talents, les aptitudes, les vocations ou la race de ses ancêtres...» p. 82.

(27) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff und Aufgabe...*, déjà cité, p. 7.

(28) Voir Aloys Fischer : «Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart», in : *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, XII Jg. 1911, p. 86.

(29) Ce point de vue, est précisé dans une autre étude ayant pour titre : «La place assignée à la psychologie dans la formation de l'enseignant». (Voir du même auteur : "Die Stellung der Psychologie in der Vorbildung für das Lehramt". in : *Arbeiten des Bundes für Schulreform*, Berlin, 1913, p. 128).

(30) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie*; déjà cité, p. 8.

(31) Il est bien évident que l'enseignant est et doit être un éducateur.

(32) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff*, déjà cité, p. 8.

III. - LA PSYCHOLOGIE PEDAGOGIQUE SPECIALE

A côté de la psychologie pédagogique générale, dont l'objet a été défini plus haut, il y aura une psychologie pédagogique spéciale, dont la tâche est de se pencher sur l'influence exercée par le temps, l'espace et la communauté sur l'élaboration des connaissances.

A. - La psychologie pédagogique du temps :

La psychologie pédagogique du temps («die pädagogische psychologie der Zeit») (33) a pour objet d'étudier l'effet de la durée sur le développement psychique de l'enfant, et de nous révéler certaines données, susceptibles de rendre l'éducation et l'enseignement plus fructueux et, surtout, plus efficaces. Dans la pratique quotidienne, il s'agit de connaître l'importance qu'ont, pour le travail éducatif et scolaire, les différentes heures de la journée ainsi que les différentes saisons de l'année (34). Pour la répartition des matières dans le temps, pour l'établissement des programmes, en un mot, pour l'organisation scientifique de l'enseignement, il est indispensable de connaître l'influence que peut avoir sur le psychisme d'un élève, d'un âge donné, une leçon de lecture, par exemple, placée au début de la matinée ou à la fin, entre une leçon de morale ou d'élocution ou encore après une séance d'arithmétique ou de récréation. Fischer ouvre ainsi à la psycho-pédagogie un immense domaine à explorer. De recherches qui restent encore à entreprendre, dépendra l'adaptation effective de la durée des leçons au rythme journalier ou saisonnier des fonctions psychiques (35). De cette psychologie pédagogique du temps dépendra la solution d'une foule de problèmes comme ceux relatifs à la maturité scolaire, à l'âge le plus propice à l'introduction de telle ou telle matière dans les programmes (36). Fischer entreprit lui-même une série de travaux dans ce sens, notamment en

(33) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff*, déjà cité, p. 113.

(34) La théorie d'Aloys Fischer est à mettre en rapport avec les travaux sur la bio-psychologie plus particulièrement sur le «rythme vital» : voir K Bücher : *Arbeit und Rythmus*, 1896 : R. Bode : *Rythmus und Körperziehung*, 1925-Les travaux allemands les plus récents dans ce domaine sont ceux de : W. Hellpach : *Das Wellengesetz unseres Lebens* 1941; W. Scheidt : *Lebensrythmen, Körperbauformen und Krankheiten* 1948; W. Wagner : *Problème und Beispiels biologischer Regelung*., 1954; Bykow : *Studien über periodische Veränderungen*, 1954; H. Ungeheuer und G. Grünwald : *Psychische und physiologische Wirkungen des Wetters*, 1956.

(35) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff und Aufgabe*, déjà cité, p. 115.

(36) A ce propos Charles Bried fait remarquer dans *l'Encyclopédie de la psychologie* «L'apprentissage des diverses disciplines scolaires ne commence pas à la même époque pour se poursuivre de façon régulière par un simple addition de connaissances. Pour chacune d'elles, il faut attendre l'âge auquel apparaissent des possibilités suffisantes d'assimilation, une organisation vraiment rationnelle de la journée de travail, comportant la meilleure répartition possible des divers enseignements et des périodes de repos, exigerait des années d'études expérimentales. «Parmi les problèmes déjà abordés, Bried cite notamment : la question de l'emploi du temps, le degré de fatigue aux différents moments de la journée, la durée optima de certains exercices, l'alternance des enseignements, l'effet des récréations et des vacances. Voir C. Bried : «Psychologie et éducation» in : *Encyclopédie de la Psychologie* de D. Husman, Paris, Fernand Nathan, Tome I, 1962, p. 246-247. En Allemagne sous l'impulsion donnée par A. Fischer de nombreux travaux ont été entrepris dans le domaine de la psycho-pédagogie du temps : voir Fritz Klatt : *Die schöpferische Pause* Jena 1928; voir également les travaux de Berthold Otto, Hermann Lietz et Peter P. Lorenz.

ce qui concerne la manière de concevoir l'année scolaire en fonction des différentes vacances, de même qu'il mit sur pied une théorie de la répartition des matières d'enseignement dans le temps (37).

B. - La psychologie pédagogique de l'espace :

La psychologie pédagogique de l'espace (die pädagogische Psychologie der Raum) a pour tâche de déterminer l'influence exercée par les différents milieux sur le développement psychique de l'enfant. Son objet est de préciser la nature, l'ampleur et les limites de cette influence que celle-ci soit vécue ou subie (38). Il s'agit également pour elle de déceler les problèmes psychologiques soulevés par l'imprégnation due à certains milieux tels que la ville, la campagne, la rue, le terrain de jeux, l'habitat, l'école, la salle de classe elle-même etc... L'éducation et l'enseignement doivent nécessairement se baser sur les connaissances fournies par la psychologie pédagogique de l'espace, soit pour favoriser l'effet stimulant provoqué par un certain milieu, soit pour restreindre, atténuer et même dans certains cas, annihiler son effet inhibant. Fischer souligne la nécessité d'œuvrer à l'établissement d'une pédagogie de la grande ville, tenant compte de la multiplicité d'influences, issues de milieux très divers, auxquelles l'enfant des campagnes est totalement soustrait (39). Il insiste tout particulièrement sur l'importance que revêt, pour l'évolution du psychisme, le milieu où est inséré l'école, que ce milieu soit rural ou urbain. Ce milieu, dit-il, offre à l'enseignement de multiples occasions d'harmoniser les contenus d'enseignement avec ceux de la vie, tout comme il offre à l'enfant, en dehors des heures de classe, la possibilité d'élargir le domaine de ses connaissances et d'organiser ses activités (40). Là aussi, il s'agit pour la psychologie pédagogique d'adapter les influences du milieu à l'âge mental de l'enfant, en sélectionnant celles susceptibles non seulement de favoriser le développement psychique, mais aussi de l'activer. Lorsque l'exploration systématique des cercles vitaux où l'enfant est appelé à vivre aura fait l'objet de nombreuses recherches, la psycho-pédagogie sera réellement en mesure d'aider, par exemple, les architectes et les urbanistes à trouver des solutions valables à l'agencement le plus adéquat des locaux scolaires et de l'habitat familial. La pédagogie mésologique pourra alors, entre autres contributions, trouver les réponses appropriées à la question si controversée des aptitudes.

C. - La psychologie pédagogie de la communauté :

La psychologie pédagogique de la communauté (die padagogische Psychologie der

(37) Voir Aloys Fischer : «Gedanken über Schuljahreinteilung und Ferienordnung» In : *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* XXXII Jg. 1931 ainsi que : «Arbeitsschule und Lehrplantheorie» in : *Die Arbeitsschule»* 37 Jg. 1923.

(38) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff*, déjà cité, p. 113.

(39) Voir Aloys Fischer : «Der innere Zusammenhang und die soziologischen Hintergründe der modernen Reformtendenzen auf pädagogischen Gebiet». in : *Neue Bahnen*, 1917, p. 307.

(40) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff*, déjà cité, p. 113.

Gemeinschaft) s'interroge sur la manière dont l'enfant est inséré dans la communauté en se plaçant uniquement sur la plan psychologique (41). Elle ne cherche pas seulement à connaître la place qu'il occupe dans la constellation familiale mais à détecter l'influence exercée sur son psychisme par son statut et par son rôle dans la communauté. La tâche de la psychologie pédagogique de la communauté est de déterminer la nature, l'ampleur et les limites de l'influence exercée par la coéducation, la personnalité du maître, certaines structures sociales adoptées pour l'enseignement de telle ou telle discipline. Cette psychologie pédagogique de la communauté exige une étude préalable de ces structures sociales en fonction de l'influence qu'elles peuvent exercer sur le développement du psychisme infantin. Une telle étude ne doit pas porter sur la nature et la forme des communautés ou même sur l'élément éducatif inhérent à toute collectivité (42), mais accorder une attention particulière aux forces psychiques que recèle toute structure sociale, ainsi qu'aux formes de participation à la vie d'autres communautés où l'intention éducatrice consciente est absente. La tâche de la psychologie pédagogique de la communauté consiste enfin à explorer l'effet psychique que peut avoir sur l'enfant ou sur l'adolescent, sa participation à la vie culturelle sous ses différentes formes (jeux, sports, excursions, conférences, concerts, expositions, visites de musées etc...) (43).

Comme le souligne Hermann Röhrs, les innovations introduites par de nombreux pédagogues appartenant au mouvement de réforme pédagogique du vingtième siècle, telles que celles d'Ovide Decroly et de Maria Montessori, viennent confirmer les thèses formulées par Aloys Fischer (44).

Le grand mérite de Decroly est d'avoir, sur les bases de la psychologie génétique, développé une psycho-pédagogie permettant une réelle adaptation de l'école à la vie. L'efficacité des méthodes du pédagogue belge est surtout due à la place de choix réservée aux notions de temps, d'espace et de communauté : la répartition des matières d'enseignement tient compte de l'importance qu'ont pour l'apprentissage, les différentes heures de la journée. La matinée est consacrée à la lecture, l'écriture, l'orthographe, et le calcul ; l'après-midi aux travaux manuels (45). Cette répartition est également faite en fonction des différentes saisons de l'année (46). Les centres d'intérêt eux-mêmes tiennent compte des connaissances que l'enfant a, de son organisme, du milieu inanimé et du milieu humain. Les groupes d'association que distingue Decroly rejoignent le schéma proposé par Fischer : l'association dans le temps qui correspond à l'histoire,

(41) Voir Aloys Fischer : *Über Begriff*, déjà cité, p. 116.

(42) Ce domaine relève de la sociologie pédagogique.

(43) Voir Aloys Fischer : «Das Museen als Statte freien Bildungserwerbes». in : *Die Arbeitsschule*, 42 Jg. 1928.

(44) Voir Hermann Röhrs : *Die Pädagogik Aloys Fischers*, déjà cité, p. 47.

(45) Voir Amélie Hamaide : «La méthode Decroly» Delachaux et Niestlé, Neufchâtel 1956, (5ème édition) p.20.

(46) *ibid.*, p. 41.

l'association dans l'espace qui correspond à la géographie et l'association par rapport aux besoins de la communauté humaine d'une manière générale (47).

Une analogie frappante existe entre les préoccupations d'Aloys Fischer et celles de Maria Montessori. La pédagogue italienne dénonce, elle aussi, les insuffisances de la psychologie de son époque. A ce propos, G. Calo note que Maria Montessori : «visait [...] cette psychologie qui était une psychologie physiologique ou expérimentale ou une psychométrie, et qui n'était pas capable de percevoir et d'interpréter le dynamisme de la vie psychique, parce qu'elle ne surprenait, tout à fait statiquement, que le fait, le signe extérieur, le produit, en croyant de cette manière, pouvoir donner des lois à l'éducation, tandis que ce qu'il importe de voir, c'est comment et par quoi cet état du sujet a été déterminé, quelles énergies profondes et quels coefficients éducatifs et non-éducatifs ont modifié le sujet même en le conduisant à ce résultat-là (48). La notion de temps joue un grand rôle dans la pédagogie de Maria Montessori : l'éducateur doit savoir déceler les «périodes sensibles» pour répondre aux besoins exprimés par l'enfant d'apprendre, à un moment donné, telle discipline plutôt qu'une autre (49). La notion d'espace fait l'objet d'une attention particulière : l'enfant doit pouvoir évoluer dans un monde fait à sa mesure, en commençant par l'architecture des bâtiments scolaires eux-mêmes jusqu'au matériel didactique et aux jeux éducatifs (50). Dans la pédagogie montessorienne, la notion de communauté est déterminante : on y exprime le souci de protéger le psychisme infantin de l'emprise des adultes, emprise susceptible d'engendrer bien des déformations, des dysharmonies et des déficiences (51).

Le schéma proposé par Aloys Fischer se retrouve également dans la méthode des projets de William Heard Kilpatrick, (51), dans le Plan Dalton d'Hélène Parkhurst (52), dans le Plan Winnetka de Carleton Washburne (53), de même que chez Berthold Otto (54), Hermann Lietz (55) et Peter Peterson (56).

(47) Voir Robert Plancke : «Ovide Decroly (1871-1932)» in : Jean Chateau : Les grands pédagogues, PUF, Paris, 1961, pp. 269-271.

(48) G. Calo : «Maria Montessori (1870-1952)» in Jean Chateau : Les grands pédagogues déjà cité, p. 314.

(49) Voir Maria Montessori : L'Enfant, Editions Gonthier, Genève, 1964, pp. 25.

(50) *ibid.*, p. 83.

(51) Voir J. Dewey et W. H. Kilpatrick : Der Projekt-Plan, 1935.

(52) Voir H. Parkhurst : Educations on the Dalton Plan, New-York, 1922.

(53) Voir C. W. Washburne : «Les écoles de Winnetka» in : L'Ere Nouvelle, 1932.

(54) Voir Berthold Otto : «Beiträge zur Psychologie des Unterrichts», 1903 et Der Lehrgang dert Zukunftsschule 1901.

(55) Voir : A Ferrière : Trois pionniers de l'Education Nouvelle, Paris, 1928.

(56) Voir Peter Petersen : Jena-Plan I, Weimar, 1930. Jena-Plan II, Weimar, 1930. Jena-Plan III, Weimar, 1934.

Dans l'évolution de la psychologie pédagogique, la conception d'Aloys Fischer ne constitue qu'une étape, mais une étape décisive au cours de laquelle cette jeune discipline a reçu son fondement théorique. Ce fondement ouvre aux chercheurs de larges perspectives qui commencent à peine à être exploitées : il reste beaucoup à faire pour adapter les programmes scolaires, les différentes disciplines, les horaires journaliers, hebdomadaires, mensuels et annuels, les examens, les méthodes d'enseignement les divers types d'enseignements eux-mêmes au développement psychique de l'enfant, à son niveau socio-économique et socio-culturel. De nombreux travaux restent encore à entreprendre pour déceler l'importance que peut avoir pour l'évolution psychique de nos élèves, l'implantation d'un complexe scolaire dans telle ou telle région géographique, l'ordonnement même de ce complexe, l'agencement et la disposition des locaux, la situation de la classe, de la cour, la conception du matériel scolaire, du matériel didactique etc.. Du résultat de ces travaux, dépendra la réussite des réformes scolaires à venir et la formation d'un personnel enseignant réellement qualifié. En donnant une nouvelle impulsion aux recherches pédagogiques, les thèses particulièrement fécondes d'Aloys Fischer contribueront à fonder l'éducation et l'enseignement sur une base réellement scientifique.