

UNIVERSITE DE LIEGE

INSTITUT SUPERIEUR DE SCIENCES PEDAGOGIQUES

INTRODUCTION A L'ETUDE DE
DIESTERWEG

" Les soldats doivent porter l'uniforme,
les esprits jamais. "
A. Diesterwog.

G. DE LANDSHEERE

Année académique 1957 - 1958

Au début de cet ~~essai~~, qu'il me soit permis
d'exprimer ma profonde gratitude à mon maître,
Monsieur le Professeur A. Clausse et à Messieurs
les Professeurs E. Natalis, P. Osterrieth et
J. Remiche pour le bienveillant intérêt qu'ils
ont accordé à mon travail.
Que Madamo A. Dubuisson veuille bien accepter
aussi l'hommage de ma reconnaissance.

G.D.L.

T A B L E D E S M A T I E R E S

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>CHAPITRE I : LE SYSTEME DIESTERWEGIEN</u>	10
<u>CHAPITRE II</u>	
1.- LE PRINCIPE DE LA CONFORMITE A LA NATURE	16
a.- Le postulat de confiance en la nature	16
b.- La connaissance de la nature en général	18
c.- La connaissance de la nature humaine: l'homme et ses potentialités.	21
2.- LE PRINCIPE DE LA CONFORMITE A LA CIVILISATION	32
<u>CHAPITRE III : LE DEVELOPPEMENT DES POTENTIALITES</u>	38
1.- La stimulation involontaire et l'influence du cadre éduca- tif général	45
2.- La stimulation intentionnelle : l'enseignement	58
1. Le problème du formalisme	62
2. Les grands principes de la méthode	71
a.- L'enseignement doit partir du point que l'élè- ve a atteint et se fonder sur l'expérience per- sonnelle de celui-ci	71
b.- La loi de la continuité et la loi de la spon- tanéité	72
c.- L'intuition	75
d.- "Ne pas enseigner scientifiquement mais élémen- tairement"	81

e.- L'individualisation de l'enseignement	83
f.- L'intérêt	85
g.- L'étude du milieu	88
h.- La méthode socratique	89
3. L'enseignant	95
3.- L'auto-stimulation ou le stade de la libre détermination	101
<u>CHAPITRE IV</u> : LA RELIGION - L'ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION	106
<u>CHAPITRE V</u> : LES IDEES POLITIQUES ET SOCIALES DE DIESTERWEG	117
1.- Les problèmes vitaux dans la révolution industrielle	118
2.- L'organisation de l'enseignement	131
3.- La lutte contre les "Raumersche Regulative"	142
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	151
<u>BIOGRAPHIE</u> : QUELQUES DATES	159
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	
1.- L'oeuvre de Diesterweg	164
2.- Travaux relatifs à Diesterweg	183

+

+ +

+

I N T R O D U C T I O N

L'oeuvre de Diesterweg est peu connue, surtout dans les pays de langue française. On en a jugé le plus souvent à travers une traduction de P. Goy, la seule traduction française qui - à notre connaissance - ait été faite de Diesterweg. Elle date de 1884 et compte 31 articles réunis sous le titre: "Oeuvres choisies". Tout en offrant un intérêt indéniable, ces articles fragmentent malheureusement la pensée du pédagogue et la représentent fort incomplètement.(1)

L'Allemagne a conservé plus vivant le souvenir de celui qu'elle appela, à bon droit semble-t-il, le père de son enseignement primaire. Néanmoins, les auteurs qui le citent s'appuient le plus souvent sur les commentateurs du 19^e siècle ou sur l'ouvrage de E.R. Barth, A. Diesterweg, der wahre Jünger Pestalozzis, qui date de 1910. De 1910 à 1950, l'oeuvre semble peu étudiée dans son ensemble et le nouveau choix de textes publié en 1950 par Doiters, A. Diesterwegs Schriften und Reden, est trop limité pour donner une image fidèle des conceptions du pédagogue.

En 1921, Wacker fait paraître une édition raccourcie du Wegweiser: l'introduction est basée sur la biographie de Langenberg et le jugement de l'oeuvre est orienté par des préoccupations d'ordre religieux.

(1) Les données bibliographiques concernant les ouvrages cités dans l'introduction figurent in fine.

Les autres ouvrages édités pendant la première moitié du 20^e siècle s'attachent à un aspect particulier de l'oeuvre: M. Bornitz traite de la protection de l'enfance (1930), Götze des rapports entre Diesterweg et Fröbel (1921), Milkner (1912-1919), Müller (1929) et Rosin (1902) de l'action politique du pédagogue; les études de Scherer (1890 - 1907) ont été exploitées par E.R. Barth. Quant au plan de Vogelhuber, publié en 1950 dans sa Geschichte der neueren Pädagogik, il est trop détaché du contexte de l'oeuvre pour en permettre une appréciation judicieuse.

Depuis 1950, un regain d'intérêt se manifeste pour Diesterweg. Deiters publie cette année-là le choix de textes dont nous avons parlé plus haut. En 1953, H. Siebert fait paraître son étude: A. Diesterweg, seine Bedeutung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Deutschland, où il montre dans quelle mesure le pédagogue se rapproche ou non de la conception marxiste actuelle de l'éducation.

Enfin, en 1956, Deiters, Ahrbeck, Alt, Mandorf et Regener entreprennent un travail gigantesque: la publication des oeuvres complètes de l'auteur. Deux volumes seulement ont paru. Le premier contient les articles publiés de 1827 à 1829 dans les Rheinische Blätter et compte plus de 600 pages in-4 ! Selon les renseignements que nous communique l'éditeur, les oeuvres complètes compteront une vingtaine de volumes; leur publication prendra 20 à 30 ans.

On comprendra qu'il ne nous a pas été possible de faire une étude détaillée de tous les ouvrages publiés par ou sur Diesterweg; ils sont d'ailleurs dispersés aux quatre coins de l'Allemagne et n'exis-

tent le plus souvent qu'en première édition. Notre seule ambition - et elle est déjà bien grande ! - a été d'esquisser une introduction ou, plus exactement, d'ébaucher un cadre qui pourrait servir plus tard à l'étude de la partie théorique de l'oeuvre de Diesterweg. Nous avons recherché les aspects modernes dans les conceptions de l'auteur, négligeant systématiquement ce qui n'est plus qu'une curiosité historique sans résonance profonde pour le présent. Ceci explique la tonalité laudative dominante de notre travail.

Mais il importe de dire pourquoi nous nous sommes attaché si volontiers à cette étude. Plusieurs fois déjà, nous avons rencontré le nom de Diesterweg, surtout dans la littérature du 19^e siècle, et nous avons été frappé par la passion qui presque toujours excitait ceux qui parlaient de l'auteur. Les mots de ses amis semblaient laudatifs à l'excès; les jugements de ses ennemis vraiment trop haineux. De là est né le désir de retourner à l'oeuvre elle-même dans l'espoir d'y trouver quelques éclaircissements sur cette période si proche et pourtant si mal connue ~~xxxxxx~~ qui s'étend de 1800 à 1850, époque de gestation des grandes idées qui nous animent aujourd'hui encore.

Notre espoir ne fut pas déçu.

Rien n'annonce dans la jeunesse de Diesterweg son destin de champion de l'enseignement élémentaire. Ayant étudié la philosophie, l'histoire et les mathématiques aux Universités de Herborn et de Tubingue, il se rend en 1811 à Dusseldorf pour y subir l'examen d'ingénieur devant une commission de l'Etat. Quand il arrive dans cette ville, la commission s'est dispersée à la suite de nouvelles de guerre alarmantes.

Découvert, Diesterweg devient précepteur à Mannheim, puis professeur à l'école secondaire de Worms; de là, il passe à Francfort où il rencontre de Lasprée, disciple de Pestalozzi, puis à Elberfeld où il travaille auprès d'un maître prestigieux: A. Wildberg. Au contact de ce dernier, il s'enthousiasme pour l'enseignement élémentaire et découvre sa vocation. Tout comme Pestalozzi déclara un jour: " Je veux être maître d'école ", Diesterweg abandonne soudain toute ambition de carrière supérieure pour se vouer à la formation du peuple. Jusqu'à son dernier jour, il restera fidèle à cette décision.

Instituteur infatigable, directeur d'école normale célèbre, protagoniste de la pédagogie comme science et comme art, et par conséquent défenseur de l'autonomie de l'école et de ses maîtres, animateur inlassable des associations d'instituteurs, défenseur d'un statut matériel correspondant à leur fonction, créateur de la Fondation Pestalozzi à Pankow, organisateur des fêtes du premier centenaire de Pestalozzi, tribun dans l'arène politique quand la réaction menacera l'école nouvelle dans ses œuvres vives, Diesterweg apparaît comme une de ces personnalités exceptionnelles qui

marquent l'histoire de leur empreinte.

On a trouvé beaucoup d'images pour qualifier le pédagogue: "Instituteur du peuple", "Père de l'école primaire", "Maître des maîtres", "Nestor de la pédagogie allemande", "Le Pestalozzi allemand", "Præceptor Germaniæ". Nous nous garderons bien d'en imaginer de nouvelles.

Son ardeur au travail est inépuisable. Dans sa soif de savoir, il incarne une Allemagne qui, connaissant son époque classique un siècle après la France, veut rattraper le temps perdu et y réussit. Lessing, Rousseau, Voltaire sont morts quelque dix ans avant la naissance de Diesterweg; il est contemporain de Kant, Pestalozzi, Goethe, Schiller, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Cl. Bernhard, Darwin et Karl Marx; il vit le Congrès de Vienne, les révolutions de 1830 et de 1848 et la fondation du premier parti socialiste allemand, en 1863. Ouvert à toutes les idées, il se pénètre à la fois du rationalisme des Lumières, du romantisme, de l'hyperindividualisme du Sturm und Drang, du classicisme et du réalisme; il connaît la mort lente de l'Ancien Régime et la naissance combien difficile du nouveau, le triomphe du libéralisme classique et les convulsions qui annoncent sa mort, la montée du nationalisme et les premières revendications de l'internationalisme, la lutte à mort qui s'engage entre la philosophie statique et la philosophie dynamique.

Diesterweg participe à tous ces mouvements; non pas en spectateur impartial, mais en acteur passionné et pourtant lucide qui, s'il se laisse souvent entraîner par le feu de l'action, profite néanmoins de chaque interlude pour s'interroger sur la signification profonde

du drame. Cortes, il plonge trop directement dans l'action et manque de recul pour en distinguer immédiatement les conséquences essentielles. Il tâtonne dans le siècle et rectifie ses vues à chaque éclaircie. Ecrivain né, il pense tout haut et couche immédiatement ce qu'il pense sur le papier.

C'est pourquoi l'oeuvre semble au premier abord d'un accès si difficile. Pour peu qu'on ne l'aborde pas dans un ordre strictement chronologique, elle apparaît comme un labyrinthe semé de contradictions.

Dans le cadre de ce modeste travail, il n'était évidemment pas possible de tracer par le menu l'évolution de chaque idée. Chaque point, qu'il s'agisse de philosophie, de psychologie, de méthodologie générale, de sociologie, d'économie, de politique, etc., mériterait une monographie - sans parler de la méthodologie spéciale des diverses branches. Nous nous sommes efforcé de dégager les idées maîtresses de l'oeuvre. Or, à mesure que nous nous en pénétrions, une structure logique générale nous est apparue qui donne une unité profonde là où tout semble si disparate, si confus même. Cette structure, nous l'avons appelée "le système diastorwégien". D'elle découle l'économie de tout notre travail.

Les deux pôles du système diastorwégien sont le principe de la conformité à la nature et le principe de la conformité à la civilisation. Le premier de ces principes conduit à une psychologie et à une pédagogie, c'est-à-dire au problème éducatif en soi; le second détermine le cadre dans lequel l'éducation va s'insérer, c-à-d. la société et son économie, dont dépendra notamment l'organisation

de l'enseignement. C'est pourquoi nous avons traité de ce dernier point au centre du second volet de notre travail.

On remarquera qu'entre les deux volets, nous avons situé le problème particulier des conceptions religieuses du pédagogue. Cette façon de procéder nous a été dictée par l'oeuvre elle-même. La question religieuse constitue indiscutablement un des points sensibles de l'histoire du 19^e siècle et elle préoccupe beaucoup Diesterweg. N'en pas tenir compte eût été une trahison et aurait d'ailleurs rendu incompréhensible l'attitude a-confessionnelle que prend l'auteur lorsqu'il envisage l'organisation de l'enseignement. Il va de soi qu'en ce domaine, nous n'avons pas à poser de jugement de valeur mais bien à donner une image aussi fidèle que possible de l'évolution de la pensée de Diesterweg et à l'expliquer quand nous croyions le pouvoir.

Le but que nous nous sommes assigné explique que nous nous sommes avant tout attaché à l'étude des ouvrages les plus généraux du pédagogue. Ce sont le Wegweiser, les Beiträge zur Lösung der Probleme der Civilisation et le Pädagogisches Wollen und Sollen.

Le Wegweiser est sans conteste l'ouvrage le plus important de Diesterweg. Directeur d'école normale, il s'efforça de réunir dans cet ouvrage tout ce qui pouvait contribuer à la formation des maîtres futurs. Il a rédigé seul la première partie du livre; elle contient toutes les considérations générales tant dans le domaine de la philosophie de l'éducation que dans le domaine de la pédagogie et de la méthodologie générale. La seconde partie, consacrée à la méthodologie

spéciale, est rédigée en collaboration. Ce manuel d'une richesse étonnante fait époque dans l'histoire de la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire. Sorte de bible de l'instituteur, guide de lecture, source de bibliographie, il connaît un succès considérable pendant un demi-siècle.

Les Beiträge zur Lösung der Probleme der Civilisation contiennent la pensée sociale de Diosterweg et nous paraissent un document de première valeur pour servir à l'histoire de la première moitié du 19^e siècle.

Quant au Pädagogisches Wollen und Sollen, il résume la pensée de l'auteur à la fin de sa vie, établit en quelque sorte le bilan de son évolution et constitue, comme nous le disons plus loin, son testament pédagogique.

Nous avons laissé systématiquement en dehors du champ de notre enquête les oeuvres de méthodologie spéciale, qui devraient faire l'objet d'une étude séparée, et les ouvrages de polémique pure.

Il ne nous était pas non plus possible d'examiner en détail les centaines d'articles que l'auteur a publiés dans les deux grandes revues qu'il a fondées et animées pendant la plus grande partie de sa vie: les Rheinische Blätter et le Pädagogisches Jahrbuch. Nous nous sommes d'abord attaché aux 41 articles figurant dans les Oeuvres choisies de Coy. Le choix établi par celui-ci est intéressant et offre le gros avantage pratique de nous délivrer du souci de la traduction. Tous les autres textes cités le sont d'après le texte allemand. On comprendra qu'il ne nous était guère possible de reproduire en note le texte original sur lequel nous nous appuyons.

Cela aurait alourdi démesurément notre travail. Pour reprendre l'image de Valéry Larbaud, nous espérons avoir fait un usage aussi scrupuleux que possible des "balances du traducteur" afin de nous épargner la marque de traître que nous réserve l'adage.

En ce qui concerne les articles non traduits par Goy, nous avons pu procéder à une première élimination grâce aux nombreuses synthèses que Langenberg a données dans sa biographie de l'auteur. D'autre part, nous avons fait un large usage des choix d'articles publiés par Langenberg, par Sallwürk et par Deiters qui couvrent, réunis, plus de 2.000 pages. Si nous ajoutons les sondages que nous avons effectués directement dans les deux revues citées, nous croyons nous être mis à l'abri du reproche de la précipitation.

Nous n'avons pas voulu faire précéder ce travail d'une étude biographique en forme. Non seulement nous répugnons à ce procédé souvent oiseux, mais nous ne disposions pas de documents nous permettant de faire oeuvre originale. Nous avons donc préféré fournir in fine, sous forme de tableau, quelques repères utiles pour la compréhension de l'oeuvre. Nos sources principales sont les biographies de Langenberg et de Sallwürk; nombre de renseignements complémentaires sont extraits de l'oeuvre elle-même; le hasard des lectures a fourni le reste.

Nous nous sommes enfin efforcé d'établir la bibliographie systématique de l'oeuvre de Diesterweg. A notre connaissance, une telle bibliographie n'a pas encore été publiée.

La bibliographie des ouvrages sur Diesterweg est aussi nouvelle.

C H A P I T R E I

L E S Y S T E M E D I E S T E R W E G I E N

L'oeuvre de Diesterweg est vaste et, à première vue, elle déconcerte le lecteur par son caractère rhapsodique. "Ma marchandise n'est pas bien ordonnée", avouait l'auteur, "pour l'ordonner il faut du temps, et je n'en dispose pas." (1) Pourtant, dans cette oeuvre, si morcelée en apparence, se dessine une unité profonde, une cohérence ou, plus exactement, un esprit de conséquence qui font pressentir une structure architectonique sous l'amas de matériaux; cette structure constitue ce que nous appellerons le système diesterwégien.

Dans un article intitulé "Du principe suprême de l'éducation" (2), Diesterweg a défini la pédagogie selon la méthode chère aux philosophes idéalistes allemands, ses contemporains. Il estime que, comme l'éthique ou l'esthétique, la pédagogie répond à la fois à un principe formel, le plus important, et à un principe matériel subordonné au précédent, ces deux principes étant indissociables.

Voulant définir le principe formel de la pédagogie, Diesterweg pose le problème de l'essence de cette science, problème qu'il ne peut résoudre que par la voie philosophique. C'est vers Kant et

-
- (1) A. DIESTERWEG, Die Lebensfrage der Zivilisation, Essen, Bädoker, 1837, p. XVIII.
 (2) DIESTERWEG, Oeuvres choisies, traduites de l'allemand par P.GOY, Paris, Hachette, 1884, pp. 52 - 63.

Fichte qu'il se tourne particulièrement.

Il recherche un principe qui soit à la fois, selon la dialectique de Fichte, "évident, général, unique et formel" (1) et la formule ainsi: "Je prétends que le principe de la conformité à la nature est précisément le principe suprême de l'éducation." (2)

Ce principe, estime-t-il, est:

- 1° évident parce que l'homme "naît au sein de la nature et (il) en est lui-même un produit. Les êtres de la nature ne peuvent devenir que ce à quoi ils sont destinés, et leur destinée est marquée par les aptitudes (3) qui leur sont départies.(...) Le gland planté en terre produit un chêne et pas autre chose." (4)
"Il en est ainsi de l'homme.(...) Il ne peut ni ne doit être autre chose qu'un homme." (5)
- 2° général car "Il (le principe) reconnaît la légitimité absolue de la constitution naturelle de l'homme et ne réclame rien de particulier mais seulement l'expansion pure et simple de la nature." (6)
- 3° un et suffisant car "L'homme doit posséder de naissance l'aptitude à devenir tout ce qu'il peut et tout ce qu'il doit.(...) Tout le possible et rien que le possible, voilà ce que réclame la nature." (7)

(1) Du principe suprême de l'éducation, in GOY, o.c., p. 52.

(2) ibid., p. 57 (je souligne).

(3) Goy traduit le mot allemand "Anlagen" par aptitudes; cette interprétation est erronée. Le mot "potentialités" s'impose ici.

(4) ibid. p. 57

(5) ibid. p. 58

(6) ibid. p. 58

(7) ibid. p. 58

4° formel car "Il (le principe) n'assigne point à l'homme un but déterminé; il ne dit point qu'il faut l'élever pour la puissance, le bonheur, la félicité, pour la terre ou pour le ciel, pour une condition ou pour une autre, en vue de certaines relations, de certaines exigences, par de certains moyens. Il ne s'occupe pas du résultat; il demande seulement que l'éducateur s'attache à la nature et la développe telle qu'elle est." (1)

Soulignons combien la position prise par Diosterweg est anthropocentrique. Synthèse entre la conception optimiste de la nature de J.J. Rousseau (2) et le principe du développement de Fichte, elle constituera la justification théorique de la psychologie, de la pédagogie et de la sociologie de l'auteur.

D'autre part, le principe de la conformité à la nature et la justification que Diosterweg en donne nous permettent de prévoir certaines idées maîtresses de l'oeuvre, notamment la recherche du développement maximum de l'individu, le respect de la personnalité, le rejet de toute influence spoliatrice, qu'elle soit d'ordre social, politique ou philosophique.

Développer toutes les potentialités, toutes les forces humaines par l'activité spontanée en vue d'assurer l'indépendance de l'individu, tel est pour Diosterweg le but formel de l'éducation.

Mais cette éducation doit aussi s'opérer sur la base d'un contenu matériel, l'auteur faisant sienne la conception de Boneke selon laquelle "les potentialités ne se développent qu'au contact

(1) *ibidem* p. 59.

(2) "Que notre devise soit: fidélité et confiance dans la nature et obéissance à ses lois." *ibid.* p. 62.

de matières qui correspondent à leur nature." (1)

Selon l'optique kantienne, à la trilogie des activités fondamentales de l'âme: connaissance, sentiment, volonté, Diesterweg fait correspondre trois objets: le vrai (logique de la Critique de la Raison pure), le beau (esthétique de la Critique du Jugement) et le bien (éthique de la Critique de la Raison pratique). Ainsi le principe formel a trouvé son contenu matériel: "La spontanéité au service du vrai, du beau et du bien." (2)

Arrivé à ce stade du raisonnement, Diesterweg risquait de s'engager dans une impasse. Il se trouvait en effet devant une conception purement théorique de la pédagogie dont le principe formel allait s'appuyer sur les idées éternelles et immuables de Platon et prendre ainsi un caractère traditionnel et statique la condamnant à l'immobilisme et réduisant à néant tout espoir de progrès.

Le réalisme de Diesterweg lui permet d'éviter l'écueil.

(1) K.WACKER, A. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, Paderborn, F.Schöningh, 1921, p. 76.

Nos citations du Wegweiser s'appuient le plus souvent sur l'édition WACKER qui se base à son tour sur le texte de la 4^e édition, la dernière mise au point par Diesterweg. C'est la seule édition dont nous avons pu disposer pendant toute l'élaboration de ce travail.

Toutefois, comme Wacker a cru devoir éliminer certains passages du Wegweiser, nous nous sommes aussi appuyé soit sur la première édition pour les textes restés inchangés par après, soit sur l'original de la 4^e édition pour le reste. Nous nous excusons de cette complication due au fait qu'aucun des documents fondamentaux ne se trouve à Liège et que les ouvrages qui nous ont été confiés par les bibliothèques étrangères ne sont restés à notre disposition que pendant peu de temps.

Sauf indication spéciale, la mention Wegweiser renvoie, dans le reste du travail, à l'édition Wacker.

(2) *ibid.* p. 17.

A côté de la pédagogie théorique à base philosophique, il fait place à la pédagogie pratique ou empirique. Car l'éducation ne s'adresse pas à un être abstrait mais bien à un homme concret, inséré dans un contexte de temps et de lieu déterminé. En d'autres termes, cet "homo educandus" vit dans une civilisation qui a atteint un stade d'évolution précis et l'éducation doit en tenir compte sous peine de perdre toute valeur pratique.

Aussi, au principe formel de la conformité à la nature, Diesterweg ajoute le principe matériel de conformité à la civilisation qui servira à définir le vrai, le beau et le bien. Le premier principe est rationnel, a priori; le second est réaliste, expérimental.

On sent combien cette conception de Diesterweg est contradictoire. Et pourtant, même si elle nous heurte par son manque de logique, nous devons reconnaître qu'elle permet au pédagogue de justifier une action qui, loin de se complaire dans des formules qui ont perdu toute signification, s'attache à résoudre les problèmes combien réels posés par la première révolution industrielle.

Nous examinerons plus loin quelles conséquences pratiques ce gauchissement de la position entraîne. Mais il importe de souligner dès maintenant avec E.R. Barth que le principe de la conformité à la civilisation jette le pont vers la pédagogie sociale (1). En effet, axer un système sur un état momentané d'une civilisation signifie ipso facto l'axer sur les phénomènes sociaux dont elle est l'expression. Et on pressent au départ les perspectives énormes

(1) E.R. BARTH, A. Diesterweg, der wahre Jünger Pestalozzis, Leipzig, Diesterich, 1910, p. 35.

qu'une telle conception ouvre au pédagogue.

En conclusion, le système diosterwegien se présente sous la forme d'un diptyque dont le premier volet est constitué par le principe formel de la conformité à la nature et le second par le principe matériel de la conformité à la civilisation qui permet une interprétation réaliste et relativiste des trois grands pivots de la pensée humaine: le vrai, le beau et le bien.

Nous voudrions maintenant étudier plus en détail les différents facteurs de ce système.

C H A P I T R E I I

1. LE PRINCIPE DE LA CONFORMITE A LA NATURE

a.- Le postulat de confiance en la nature

" Fidélité et confiance en la nature et obéissance à ses lois"(1), telle est la règle d'action que Diesterweg adopte, après Rousseau et Pestalozzi, en conclusion de son enquête sur le principe suprême de l'éducation.

Tout comme Rousseau, Diesterweg part donc d'une profession de foi optimiste en la nature et en particulier en la nature de l'homme (2).

" Jadis, on regardait la nature comme une puissance ennemie, comme un air empoisonné, fatal à l'âme vertueuse; l'homme avait besoin, pour lutter contre elle, de toutes les forces de son esprit. (...) Aujourd'hui, la nature a perdu cet aspect effrayant. L'homme a reconnu que plus il s'en écarte, plus il est malheureux, et que plus il est sourd à la voix de cette bonne mère, plus il devient l'esclave de ses passions." (3)

Parlant de l'homme lui-même, Diesterweg ajoute: "Réjouissons-nous d'avoir acquis une idée plus juste de la nature humaine, de sa-

(1) Wogweiser, p. 62.

(2) M.J. Langeveld a souligné avec raison que considérer la nature comme bonne en soi n'entraîne pas nécessairement une conception optimiste de la nature humaine. Diderot, par exemple, estime que le mal "est une suite nécessaire des lois générales de la nature." Cf. M.J. LANGEVELD, Ontwikkelingspsychologie, Groningen, Wolters, 1953, p.8.

(3) Du principe suprême de l'éducation, in Goy, p. 60

voir que l'homme est pourvu de toutes les facultés nécessaires pour suivre le bien, en sorte qu'il ne lui manque rien de ce qu'exige une vie saine et normale." (1)

Et, se plaçant sur le plan de l'éducation, l'auteur écrit:

" Sans confiance en la nature humaine, une éducation heureuse, conforme à la nature est impossible." (2)

Mais il ne suffit pas d'affirmer sa confiance en la nature et d'ériger celle-ci en principe suprême de l'éducation, encore faut-il se demander en quoi consiste la conformité à la nature. " Mais pour savoir ce qui est conforme à la nature, il faut connaître la nature; et pour savoir ce qui est conforme à la nature humaine, il faut étudier l'homme, la nature de l'homme, celle de l'enfant, et le passage de l'un à l'autre." (3) Dans son objectif général, l'éducation sera alors " l'art d'aider la nature à suivre sa voie." (4)

Dans les pages qui vont suivre, nous voudrions montrer comment Diesterweg s'est réellement attaché à connaître la nature, laissant dans les choses essentielles en tout cas - les préoccupations métaphysiques en dehors de son enquête. Deiters a bien dégagé cette attitude du pédagogue (5).

(1) Du principe suprême de l'éducation, in Goy, p. 60.

(2) Wegweiser, p. 99

(3) Du principe suprême de l'éducation, in Goy, p. 62.

(4) De l'éducation en général et de l'éducation scolaire en particulier, in Goy, p. 27.

(5) "Die Folgerungen, die er im einzelnen aus seinem Naturbegriff für die Pädagogik zieht, müssen wir, genau so wie bei Rousseau und Pestalozzi, nach ihrem physiologischen und psychologischen Wert und ihrem gesellschaftlichen Inhalt beurteilen; sie bestehen, soweit sie richtig sind, unabhängig von seinem abstrakten, wissenschaftlich unhaltbaren Naturbegriff." Cf. H. DEITERS, Diesterwegs Schriften und Reden, Berlin, Volk u. Wissen Verlag, 1950, 2 vol., II, pp.5-6.

b.- La connaissance de la nature en général

Connaître la nature n'était pas chez Diestorweg une formulation vague et nous pourrions consacrer de longues pages à ce thème s'il ne nous écartait trop de notre propos.

Ayant reçu lui-même une formation scientifique sérieuse - ne se destinait-il pas à la carrière d'ingénieur - il estime que la connaissance de la nature réclame un approfondissement des sciences naturelles dont un des objectifs immédiats est d'éclairer le peuple en le libérant de ses superstitions.

Une de ses œuvres qu'il a le plus aimée et qui a d'ailleurs connu un succès considérable est la Populäre Himmelskunde (publiée en 1840, elle atteignit sa 19^e édition en 1898).

Diestorweg a lutté avec acharnement pour l'inscription de cours de sciences sérieux au programme des écoles normales et il défendra ces cours avec passion lorsque les Raunorscho Rêgulative tendront à les amenuiser (1).

A chaque occasion, il a rappelé aux instituteurs combien était impérieuse la nécessité d'acquérir une culture scientifique; jusqu'à la fin de sa vie, il a publié, notamment dans les Rheinische Blätter, des articles sur l'actualité scientifique.

Il a voulu d'autre part que l'enfant d'école primaire soit introduit le plus tôt possible dans le monde merveilleux qui l'entoure et nous verrons, lorsque nous parlerons, entre autres, de l'étude du milieu, combien les vœux de l'auteur étaient pertinentes.

(1) cf. chapitre V.

Nous ne pouvons pas clôturer ces notes brèves sans attirer l'attention sur le véritable hymne à la recherche scientifique que constitue l'article intitulé "Ein Donnerwetter über dem Haupte der Naturforscher" et publié en 1857 dans le livre Pädagogisches Wollen und Sollen (1).

A cette époque, la réaction qui sévissait depuis les années 1848-1849 avait déclaré une guerre sans merci à la science. Il y a quelque cent ans d'ici, on pouvait lire sous la plume de Klöncke des phrases comme celles-ci: " Les sciences naturelles ont souvent été le manteau sous lequel se dissimulaient les tendances révolutionnaires.(...) Un partisan des réalités scientifiques modernes est nécessairement un ennemi des institutions de l'Etat et de l'Eglise." (2)

Diosterweg répondit à ces attaques avec une clairvoyance et une dignité qui forcent notre admiration. " La science doit être libre... Le chercheur ne doit se soucier de rien sinon de la nature, de ses phénomènes et de ses lois.(...) Il a non seulement le droit mais aussi le devoir de rendre compte indépendamment du résultat de ses recherches. (...) Sa méthode (de la science) est la seule juste et certaine; la méthode scientifique se place au point de vue anthropocentrique, le seul vrai qui existe pour l'homme." (3)

Ces réponses ne signifient nullement que Diosterweg adopte une attitude anti-religieuse. Un de ses rêves était au contraire de

-
- (1) DIESTERWEG, Pädagogisches Wollen und Sollen, Leipzig, Baensch, 1857, pp. 160 - 176.
 (2) Prof. KLENCKE, Sonntagobriefe eines Naturforschers, Leipzig, 1855, cité par Diosterweg dans Pädagogisches Wollen und Sollen, p. 160.
 (3) Pädagogisches Wollen und Sollen, pp. 172-173.

réconcilier la science et la religion qui, selon lui, ne s'opposaient que momentanément à la suite d'une sorte de crise. Il écrit: " Schiller estimait qu'à son époque il était encore trop tôt pour réconcilier la théologie avec la philosophie et la recherche scientifique. Peut-être le moment n'est-il pas encore venu aujourd'hui. Mais l'humanité y travaille." (1)

Rappelant que Laplace, à qui Napoléon demandait s'il avait trouvé trace de l'influence de Dieu sur l'univers, répondit: " Je n'ai pas eu besoin de cette hypothèse " (2), Diesterweg a bien montré d'autre part que science et religion se placent sur des plans^{différents} / mais ne s'excluent pas. Les chercheurs se limitent et ont le devoir de se limiter aux résultats de leurs expériences. "Et ainsi, ils atteignent les limites de leur domaine. Qu'il existe quelque chose au-delà de ces limites de l'expérience possible ne les concerne plus en tant qu'hommes de science ..." (3)

Le supra-naturel dépend de la croyance et non plus de l'expérience et, conclut Diesterweg, la science chante plus la divinité qu'elle ne la combat. " Avoir une haute opinion de la nature (...) c'est avoir une haute opinion de son créateur.(...) La contemplation de la nature offre un bon point de départ pour toute espèce de développement véritablement religieux." (4)

En résumé, connaître la nature n'a rien d'une aspiration romantique chez Diesterweg; c'est au contraire une approche scienti -

(1) Pädagogisches Wollen und Sollen, p. 172.

(2) id., p. 161.

(3) id., p. 162.

(4) id., p. 176.

fique tant dans l'esprit que dans les méthodes que l'autour recommande. Le Pädagogisches Wollen und Sollen date de 1857; huit ans après, Claude Bernard publiera son Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.

c.- La connaissance de la nature humaine; l'homme et ses potentialités

Estimant que le principe suprême de l'éducation est le respect de la nature, en particulier de celle de l'enfant, Diesterweg entend baser son système éducatif sur la psychologie. Il exprime formellement cette revendication dans le Wegweiser: " La psychologie ou, plus généralement, l'anthropologie (1) est la science de base de la pédagogie; sans elle, tout est vague et rien ne peut être valablement fondé." (2)

Nous pouvons distinguer deux parties fondamentales dans la théorie psychologique de Diesterweg. L'une est négative en ce sens qu'elle nie l'existence de toute faculté innée, l'autre, positive, nous apparaît comme une préparation valable de la psychologie génétique moderne en se fondant sur la théorie des potentialités.

Pour Diesterweg, l'homme vient au monde doué d'un équipement sensoriel et de potentialités (Anlagen); à cela se limite son bagage.

Comme nous venons de le dire, cette conception rejette toute faculté innée (intuition, mémoire, etc.) de même que les idées

(1) Diesterweg emprunte le mot à Kant (Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, 1795) (2) Wegweiser, p. 56.

innées et les formes à priori de l'intuition telles que l'espace, le temps et autres catégories.

Langeveld a montré très justement que le rejet de la doctrine des idées innées prépare directement la naissance de la psychologie génétique. A partir du moment où l'on considère l'âme comme une "feuille blanche", on admet implicitement que la qualité d'homme ne sera acquise qu'au terme d'une évolution (1).

La psychologie de Diosterweg présente un caractère essentiellement dynamique. Partant d'un état purement virtuel, le moi se crée par lui-même car son existence dépend essentiellement de son activité. Comme l'a si bien exprimé E.R. Barth: " Les potentialités qui, au départ, existent à l'état pur, attendent, tendues, le stimulus qui les rendra actives et leur permettra de s'assimiler spontanément une matière. Le premier et le moindre mouvement d'une potentialité est donc déjà un pur état d'activité, premier acheminement vers une qualité ou une faculté, ou degré inférieur de la faculté elle-même." (2)

Cette manière de voir entraîne plusieurs conséquences dont nous devons tenir compte.

Sur le plan général, elle permet à Diosterweg d'établir une véritable hiérarchie des facultés selon qu'elles postuleront une activité plus ou moins importante du moi. Les deux pôles de cette hiérarchie sont la spontanéité et la réceptivité. Celle-ci caractérisera par exemple la mémoire, la sensibilité; celle-là, l'at-

(1) LANGEVELD, o.c. p. 8.

(2) E.R. BARTH, o.c., p. 6.

tention active, l'intelligence; la raison.

Conséquence directe de ce jugement de valeur, l'éducation devra évidemment assurer aux facultés supérieures la prépondérance sur les inférieures. Pour cela, elle devra éviter toute passivité, donc, par exemple, tout enseignement dispensateur de vérités sur la foi d'une autorité quelconque, pour faire place à l'activité de l'enfant. La guerre que Diesterweg déclarera dans son oeuvre à l'enseignement de mémoire, au "bourrage de crâne" trouve donc sa justification première dans sa psychologie.

Cette hiérarchisation des facultés pourrait faire supposer que Diesterweg imagine encore l'esprit divisé en compartiments bien cloisonnés. Cette conception avait conduit ses prédécesseurs à cultiver séparément la mémoire, l'attention, l'observation, etc. Le pédagogue réagit au contraire avec vigueur contre cette manière de voir et écrit: " L'esprit est une unité; distinguer des facultés différentes est une abstraction ... Tout ce qui fortifie l'esprit dans une direction fortifie l'esprit tout entier." (1) Nous le verrons donc s'élever, par exemple, contre "la chimère d'un développement général de l'entendement en soi." (2)

Autre conséquence résultant de l'activité créatrice du moi: le nombre et l'espèce d'impressions variant d'individu à individu, " il en résulte une multitude infinie de différences ou d'inégalités entre les individus, dès le premier âge." (3) Les considérations

(1) Wogweiser, p. 40

(2) Des facultés innées, in GOY, o.c., p. 142.

(3) id., p. 140.

qui suivent montreront toutefois que cette diversité d'expériences ne constitue qu'un des facteurs de la personnalité.

Nous examinerons maintenant la base positive de la psychologie de Diesterweg, c'est-à-dire la notion de potentialité elle-même. Il la définit comme " base qui rend possible une faculté ou une activité humaine", comme " le germe du développement d'une faculté ou d'une force"; elle est " base, possibilité, condition, fondement germe, etc."; elle est "mise en l'homme par le créateur." (1)

Négligeant les subtilités théoriques et préférant recourir à " l'expérience générale indéniable ", l'auteur considère d'abord les potentialités dans leur ensemble et conclut " qu'en tout enfant qui vient au monde existe l'aptitude générale à devenir un homme mais que cette aptitude présente des particularités déterminées." (2) Il écrira d'autre part: " Quand l'enfant vient au monde, il est un homme, mais il ne l'est qu'en virtualité." (3)

Comment cette virtualité se transformera-t-elle en réalité ? La réponse de Diesterweg nous arrive, nette: la potentialité est un "germe vivant (...)" dont le développement est non seulement lié à l'organisme (...) mais aussi à des stimulations extérieures. Tout développement est donc le produit de deux facteurs: la potentialité et la stimulation." (4)

(1) Wegweiser, p. 73.

(2) id., p. 74.

(3) id., p. 110

(4) id., p. 75.

Ainsi apparaît le second élément fondamental de la psychologie génétique: le développement qui conduit à la qualité d'homme n'est pas chose acquise d'avance; il se réalisera uniquement dans la mesure où des stimulations appropriées entraîneront l'actualisation des potentialités innées.

Cette conception contient le principe même de la théorie génétique moderne (1). Langeveld écrira en 1953: "Stern indique (par contre) que le bagage que l'homme apporte en naissant n'est qu'une potentialité disponible. Pour que ce bagage puisse se transformer en qualité actuelle, en pouvoir réel, la maturation est certes nécessaire mais, en dehors des soins apportés à l'enfant, le milieu offre aussi l'occasion de concrétiser les potentialités innées dans une direction déterminée." (2)

Les deux conceptions me paraissent coïncider exactement. De part et d'autre, répétons-le, nous trouvons au départ la notion de potentialité humaine à l'actualisation de laquelle la stimulation extérieure est nécessaire, la maturation atteinte en dehors d'un contexte humain ne suffisant pas à acquérir la qualité d'homme.

-
- (1) "... aber doch ist "Entwicklungspsychologie" als eine selbständige, in sich geschlossene Betrachtungsweise erst ein Erzeugnis des 20. Jahrhunderts." STERN, Allgemeine Psychologie, Den Haag, Nijhoff, 1950, 2e éd., p. 43.
- (2) Langeveld, o.c., p. 35. Voir aussi dans le même ouvrage, p. 32: "Nous savons maintenant que l'homme n'est rien qu'une tâche (opgave) à réaliser, qu'il n'est rien moins qu'une donnée naturelle. Il n'hérite d'aucun trésor naturel qui, selon un processus biomécanique dynamique, détermine la réalisation de ses caractères typiques. Ce dont il hérite, il doit encore l'acquérir pour le posséder. Et précisément parce que l'homme en tant que donnée de la nature n'est pas lui-même et donc pas nettement dessiné, il est illusoire de s'attendre à le voir jamais prendre forme grâce à la simple évolution."

Or, les développements que Diesterweg donne à cette idée prouvent largement qu'il ne s'agit pas ici d'une formulation accidentellement heureuse. Il est même possible qu'il ait trouvé confirmation de sa théorie dans des cas d'enfants "sauvages" que nous associons aujourd'hui aux enfants-loups. Nous avons pu établir avec certitude qu'il en connaît et qu'ils ont fait sur lui une impression profonde.

En 1833 déjà, il publie dans les Rheinische Blätter un article intitulé: "Über Caspar Hauser." Il se réfère aux écrits de Daumer et surtout de Feuerbach dont le livre "Kaspar Hauser - Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen" est paru un an avant (1). En 1856, il fait paraître, dans la même revue, un second article sur le même sujet: "Ein weiblicher Kaspar Hauser". Il nous a malheureusement été impossible d'en prendre connaissance. En 1835, il fait aussi allusion à Kaspar Hauser en parlant de la misère de l'enfance dans les quartiers ouvriers de Berlin, car il y trouve "des exemples qui rappellent le sort du malheureux Kaspar Hauser." (2)

Diesterweg a-t-il connu d'autres cas encore ? Nous ne pouvons l'affirmer, mais ce n'est pas impossible. Car au moins deux ouvrages traitant du même sujet sont publiés pendant sa vie (3) et si peu

(1) Voir à ce propos: J.A.L.SING & R.M.ZING, Wolf-Children and Feral Man, New-York, Harper & Brother, 1942, pp. 281-365.

(2) Die Lebensfragen der Zivilisation., o.c., 149.

(3) Monbodo traite de l'aspect pédagogique de Peter, the wild boy dans Antient Metaphysics (1779-1799) et E.M. Itard publie De l'éducation d'un homme sauvage, Paris, 1801, à propos du "sauvage d'Avoyron" découvert en 1798. Nous empruntons ces renseignements à LANGEVELD, o.c., p.16.

de choses échappent à sa curiosité !

Diesterweg nous signale d'autre part que les psychologues de l'époque sont " d'avis très divers " (1) sur la question de savoir si tous les hommes naissent avec des potentialités égales et s'ils sont par conséquent égaux à la naissance.(2)

La réponse qu'il fournit lui-même semble particulièrement pertinente. S'appuyant sur ses observations personnelles, il constate d'abord qu'à la naissance les enfants présentent déjà des différences physiques et psychiques. Ce n'est à ses yeux cependant pas encore une preuve de l'inégalité des potentialités à l'origine car "le nouveau-né n'est pas un être au début de son devenir; il nous apparaît au contraire comme un être déjà évolué qui a parcouru un premier stade de son développement." (3) L'auteur estime que la psychologie n'a pas encore fait assez de progrès pour expliquer ce mystère mais il s'en tient à "l'expérience générale indéniable qui montre qu'en tout enfant qui vient au monde existe l'aptitude humaine générale, mais que cette aptitude présente des particularités déterminées." (4)

Pourtant, entre 1830 et 1832, Diesterweg fournit une des grandes clefs de la réponse: le facteur héréditaire, et ramasse d'ailleurs en une seule phrase les principaux éléments qui détermineront l'homme: " Parmi les différences qui sont apportées par le destin, il faut compter: les influences héréditaires, celles du

(1) Wegweiser, p. 73.

(2) Diesterweg fait sans doute allusion à Schwarz; Niemeyer, Schleiermacher, Weiter, etc. L'étude comparative des théories de ces "psychologues" ne pouvait évidemment être entreprise dans le cadre de ce travail.

(3) Wegweiser, p. 74.

(4) ibid.

climat, du milieu social et de tout l'entourage." (1) Nous parlons aujourd'hui du génotype, du phénotype, des rapports familiaux et des rapports avec le milieu social plus général...

On pourrait d'autre part multiplier les citations dans lesquelles le pédagogue montre les différences résultant de l'anormalité, de la maladie, etc.: "Tel qui est stupide dans le bas âge le reste toute sa vie, malgré la meilleure éducation." (2)

Certes, Diosterweg n'a pas accordé de bien longs développements à la question de l'hérédité. On ne doit cependant pas perdre de vue qu'au moment où il écrit le passage qui nous intéresse, Mondol est âgé de ... 10 ans !

On peut donc conclure que, dès la première moitié du 19e siècle, Diosterweg prend une position qui reste valable jusqu'aujourd'hui: l'homme vient au monde doué de potentialités qui sont elles-mêmes déterminées par l'hérédité. Les potentialités devront s'actualiser au cours de la vie et en particulier au cours de l'enfance, période principale du développement.

Il importe maintenant d'examiner comment l'auteur conçoit ce développement.

Selon la conception dynamique du moi que nous avons esquissée au début de ce chapitre, ce développement ne peut être "hi donné, ni communiqué" (3), il est l'oeuvre de l'activité et de l'effort

(1) cité par E. LANGENBERG in Diosterweg, sein Leben und seine Schriften, Frankfurt a/M., 1867, p.132.

(2) Des facultés innées, in GOY, o.c., p. 145.

(3) Wegweiser, p. 77.

individuel. Toutefois, le moi ne pourra se mettre en branle par lui-même; pour entrer en action, il devra être stimulé; et pour que le développement s'opère vers l'humain, la stimulation devra elle aussi être humaine. C'est la grande leçon qu'a fournie notamment l'observation des enfants "sauvages". En d'autres termes, le développement - processus dynamique interne - dépend néanmoins de la stimulation externe. L'éducation, en particulier, consistera à apporter les stimulations appropriées.

" Sans stimulation, il n'y a pas de développement (...). Eduquer signifie stimuler. (...) Si former signifie développer selon une idée, la culture d'une potentialité consiste en la stimulation de celle-ci dans un but déterminé." (1)

Le texte de Langeveld que nous avons cité plus haut met en évidence le modernisme de la conception de Diesterweg. Peut-être n'est-il pas inutile d'établir ici un second rapprochement:

" Eduquer", écrit Claparède, "c'est donc avant tout donner aux ressorts intérieurs qui sont l'apanage de chaque être vivant, et qui constitue sa personnalité même, l'occasion de jouer, de "se réaliser"; c'est faire appel à toutes les activités innées, pour les éveiller et les diriger." (2)

Ainsi, l'éducation au sens large du terme est bien le moyen secondaire mais indispensable du développement, le premier étant l'activité même du sujet, la "Solbsttätigkeit". (3)

(1) Wogweiser, p. 76.

(2) CLAPARÈDE, in Introduction à l'École et l'enfant de Dewey, Nouchatol-Paris, Dolachaux & Niestlé, 1947, 4^e éd., pp. 14-15.

(3) Sur "Solbsttätigkeit"; en français: spontanéité (Lalande). La

Mais au moment où l'éducateur prend conscience de son rôle, il s'efforce normalement d'organiser son action en lui fixant un but. Ainsi s'ouvre la porte à toutes les déviations éducatives possibles.

Dans sa conception optimiste de la nature humaine, Diosterweg accorde une valeur positive aux potentialités (1) et réclame donc leur "développement harmonieux et complet" (2). Signalons qu'il envisage ce développement sur le plan strictement individuel; nous parlons aujourd'hui du libre épanouissement de la personnalité. Ceci nous semble important car, partant en gros du même point, d'autres pédagogues dont Pestalozzi auraient voulu "harmoniser" le développement des individus entre eux, poursuivant de la sorte une normalisation de l'humanité, chimère de l'égalité révolutionnaire de 1789.

Diosterweg poursuit de son côté une double harmonisation:

- a) sur le plan individuel d'abord en recherchant le parfait équilibre entre le corps et l'esprit. Ceci ne signifie pas qu'il retombe dans une conception dualiste moyenâgeuse. Il précise au contraire: " L'esprit de l'homme est intimement lié à son corps. L'homme est un tout, une unité parfaite; on faire une

spontanéité signifie que l'homme ne doit pas tendre à se réaliser passivement, en se rejetant et en se niant lui-même, mais bien activement et avec effort; elle indique que l'homme doit rechercher en lui-même la raison de ses efforts et de son action, qu'il doit se déterminer lui-même. Ainsi est posé le principe de la libre disposition, de la liberté." Wegweiser, p. 17.

" Dans le domaine de la connaissance, la spontanéité intérieure s'appelle la pensée. La pensée tout aussi bien que l'action extérieure font partie de la spontanéité de l'esprit." Wogwoiser, p.86.

(1) "Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses", Rousseau.

(2) Wegweiser, p. 82.

dualité est une simple abstraction. (...) la réalité nous montre que toute fonction de l'esprit est, soit en relation avec des organes déterminés du corps, soit même liée à leur constitution. (...) La formation harmonieuse exige autant le développement du corps que celui de l'esprit: une âme saine dans un corps sain." (1)

b) sur le plan social; non pas, nous l'avons dit, en poursuivant un nivellement naïf et utopique mais en développant chacun au maximum de ses potentialités et en le mettant au service de la communauté. " Les individus forment une pluralité; par leur réunion en une société naît une unité. Une société humaine organique est donc la réunion des diversités en une unité déterminée." (2)

L'auteur a ainsi jeté un nouveau pont vers le social et l'on pressent immédiatement toute l'importance de sa double conception de l'harmonisation; individualisation, démocratisation de l'enseignement, etc. Nous examinerons ces points dans les chapitres suivants.

Notre objet était de dégager ici les lignes de force de la psychologie de Diesterweg et nous pouvons conclure dès maintenant qu'il fait oeuvre de précurseur. Nous examinerons plus loin comment ces conceptions sont mises en oeuvre, c-à-d. comment l'auteur envisage concrètement la stimulation des potentialités. Nous entrerons ainsi dans le domaine de la pédagogie.

Mais, avant cela, nous devons examiner le second volet du système diesterwégien: le principe de la conformité à la civilisation.

 (1) Wegweiser, p. 85 (je souligne).

(2) id., p. 83 (je souligne).

2. LE PRINCIPE DE LA CONFORMITE A LA CIVILISATION

=====

S'inspirant du système kantien, nous l'avons vu, Diesterweg distingue, à côté d'une "pédagogie pure", une "pédagogie pratique", la première fournissant le cadre formel et la seconde le contenu matériel.

Cette formulation philosophique cèle une conception beaucoup plus moderne qu'on ne le soupçonnerait. Nous disons actuellement que l'éducateur doit entreprendre une oeuvre conditionnée par deux facteurs déterminants. Il se trouve d'une part devant un enfant à éduquer et se doit donc de le connaître. S'y appliquant, il fait oeuvre de psychologue et la branche de la psychologie qui importe le plus pour lui est la psychologie génétique. D'autre part, il doit enseigner à l'enfant ou, mieux, lui permettre d'acquérir des connaissances et, à ce moment, il fait oeuvre de pédagogue.

Si nous nous reportons à l'oeuvre de Diesterweg, nous constatons, en ce qui concerne la première partie de son système, que seule son adhésion au principe de la conformité à la nature - qui le conduit à la psychologie génétique - peut être considérée comme une décision à priori. Encore n'est-ce, à mon avis, qu'une apparence qui trompe le pédagogue lui-même; cette décision est certainement l'aboutissement d'une longue démarche de la pensée et la résultante de l'expérience et de l'observation.

Mais au moment où Diesterweg se préoccupe de la matière à enseigner, il revient sur un terrain beaucoup mieux exploré. La nécessité du recours à l'expérience pratique s'impose immédiatement à lui.

Un passage du Wegweiser définit très bien la démarche de sa pensée et, quoi qu'il soit un peu long, nous croyons devoir le reproduire en entier, vu son importance pour la compréhension de l'ensemble de l'oeuvre.

La "pédagogie pure", dit-il d'abord en substance, ne s'occupe presque uniquement que du principe de la conformité à la nature, "principe emprunté à la psychologie et dont le contenu est à fixer par cette science auxiliaire et fondamentale de la pédagogie." (1)

Et Diesterweg poursuit: " L'autre partie de la pédagogie, infiniment plus grande et pour cela non moins importante est science empirique ou, du moins, ne peut être élaborée sans l'expérience; elle doit se rapporter à la vie. Assurément, on peut considérer l'homme à éduquer comme un être indépendant (2) de tout espace et de tout temps déterminé - et cette façon de considérer le problème est féconde si l'on veut découvrir les principes les plus généraux de toute éducation humaine qui sont valables pour tous les temps et pour tout l'espace, donc pour l'éternité - mais l'homme à éduquer doit toujours être considéré comme un être situé dans un espace déterminé ou vivant sur une partie quelconque de la terre ou appartenant à une époque déterminée. Tout homme vit au sein d'un peuple

(1) Wegweiser, p. 62 (je souligne).

(2) L'édition WACKER porte "abhängig", ce qui enlève tout sens à la phrase. L'édition originale porte bien "unabhängig"; cf. le édition, p. 44.

à un moment précis. Il doit être éduqué en tenant compte des conditions de vie de l'époque dans laquelle il vit ou, selon Kant, pour le futur proche (l'un n'excluant d'ailleurs pas l'autre). Les règles et les lois de l'éducation découlent donc des conditions et de l'époque dans lesquelles un peuple vit; elles sont historiques. En un mot, à côté du principe général de la conformité à la nature existe le principe moins général de la conformité à la civilisation; ce second principe complète le premier et le modifie à maints égards. Aussi, si même la partie la plus générale (purement psychologique) de la science de l'éducation était déjà réellement formulée de façon systématique, elle devrait néanmoins être différemment colorée selon les races et les peuples, et, pour une même nation, selon l'époque; ainsi, son contenu même différerait en partie. (...)

Un état despotique n'a pas les mêmes exigences éducatives qu'une république; celles d'une monarchie sont encore différentes; elles seront différentes selon que la monarchie sera absolue ou constitutionnelle ou démocratique. (...) L'influence des principes religieux, politiques et historiques sur la pédagogie ne doit pas être méconnue; même les intérêts mercantiles, techniques et autres doivent avoir leur place dans un système éducatif national satisfaisant." (1)

Deux conséquences du nuancement de la position de Diesterweg doivent retenir notre attention en premier lieu:

1°) Dans la perspective de la conformité à la civilisation, les objets matériels du système pédagogique (vrai, beau et bien) sont

(1) Wogweiser, pp. 62-63.

conçus différemment selon la civilisation; en d'autres termes, ils sont considérés comme des matières en évolution. "Les contradicteurs voudront savoir ce qu'est le vrai, le beau et le bien. Je leur répondrai: il n'est pas possible de le déterminer dans l'absolu, pour toujours. Les conceptions changent selon l'époque.(...) La vérité n'est pas chose finie mais chose en devenir (...). La vérité est un produit humain, la résultante des points de vue et des besoins de l'humanité (...). Rien ne dure sinon le changement." (1)

"La vérité n'est jamais finie", écrira d'autre part Diesterweg, "c'est un courant qui toujours se moue et se développe." (2)

Ainsi, Diesterweg échappe bien à l'impasse où son système, platonicien selon la lettre, allait l'enfermer et sa pédagogie va prendre un caractère essentiellement dynamique. Cette pédagogie rejettera en principe tout dogmatisme et tout formalisme et conduira Diesterweg à adopter des positions "révolutionnaires" tant dans le domaine de la méthode que sur le plan politique, social et philosophique. Ces différents points seront traités séparément.

2°) Nous avons remarqué d'autre part que le principe de la conformité à la civilisation annonce en particulier une pédagogie à tendance sociologique.

Tout comme Dewey rappellera dans une page devenue célèbre que l'activité d'un industriel doit être déterminée par un besoin de la société sous peine de perdre toute signification et toute valeur (au lieu de fabriquer du coton dont personne n'aurait besoin, il pourrait tout aussi bien employer ses forces "à ontasser du sable dans

(1) Wegweiser, p. 20 ss. (je souligne)

(2) Pädagogisches Wollen und Sollen, Leipzig, Baensch, 1857, p. 38.

le désert" (1), Diesterweg estime que "tout ce que font les hommes des diverses classes sociales et des divers métiers doit être considéré comme une somme de travaux qui ne sont pas déterminés par les aptitudes des individus mais par les besoins de la société." (2)

La primauté du social est ici nettement souligné. La question n'est pas pour nous de l'approuver ou de l'improver. Elle n'en sera pas moins une des idées les plus fécondes de la seconde moitié du 19e siècle et du 20e siècle.

Il est certain que ce point de vue, une fois admis, entraîne une conception nouvelle de l'éducation. L'école n'orientera pas son action en vue de la formation d'un homme abstrait - ce qui ne fut d'ailleurs jamais le cas -, elle tendra au contraire à adapter progressivement l'enfant aux exigences du milieu, de la civilisation où l'on veut l'insérer. Cette position n'est donc pas pédocentrique mais sociocentrique.

Aussi, Diesterweg annonce directement Dürkheim lorsqu'il écrit: " Les écoles sont plus le résultat et la conséquence de l'orientation dominante d'une époque que les causes de cette orientation." (3)

Cette conception conduit Diesterweg à une contradiction nouvelle. Alors que le principe de la conformité à la nature apparaît comme essentiellement libéral et rejette toute contingence qui en gênerait l'application - y compris les contingences sociales - le principe de la conformité à la civilisation postule précisément le respect des contingences temporelles et spatiales.

(1) DEWEY, o.c., p. 132.

(2) Wegweiser, le édit., p. 86.

(3) LANGENBERG, o.c., p. 117.(cité par)

Diesterweg a été parfaitement conscient de cette contradiction et a tenté une conciliation. Alors que le premier principe sera la norme générale, "l'idéal éternel qu'on doit toujours poursuivre" (1), le second sera l'expression d'une réalité qui s'impose mais qu'il faut faire évoluer autant que possible dans le sens de l'idéal. Que cet idéal reste inaccessible est tout à fait dans l'ordre des choses. " Car le grand principe de la conformité à la civilisation peut certes se rapprocher du principe de la conformité à la nature, mais jamais ils ne coïncident complètement." (2) Et ceci d'autant plus que l'interprétation de l'idéal variera considérablement selon l'époque.

Diesterweg s'attachera lui-même aux réformes auxquelles il fait allusion ci-dessus. Provisoirement, nous nous bornerons à résumer la position du pédagogue par ses propres paroles: " L'homme n'est pas un être abstrait (...) aussi son éducation ne doit pas se faire selon une conception abstraite de l'espace et du temps; elle doit au contraire découler des caractères individuels que revêt l'humanité dans un être déterminé et des facteurs dominants dans le milieu et l'époque où cet être vit." (3)

(1) Wegweiser, p. 163.

(2) *ibid.*, p. 166.

(3) *ibid.*, p. 167.

C H A P I T R E I I I

LE DEVELOPPEMENT DES POTENTIALITES

=====

Comme les tenants de la psychologie génétique moderne, Diesterwog - nous l'avons vu - estime qu'une simple maturation ne conduit pas l'enfant ipso facto à l'état adulte humain. Pour que le développement s'opère dans une direction humaine, il faut que, dès les premiers moments de sa vie et pendant toute sa jeunesse, l'enfant soit l'objet d'une série de stimulations appropriées.

Les stimulations éducatives sont volontaires ou involontaires. Il est d'autre part certain que, dans la pratique, l'homme reste sujet à stimulation durant toute son existence, ce qui permet de dire qu'il est éduicable jusqu'à son dernier jour. Néanmoins, on distingue dans la vie deux étapes théoriquement bien marquées: l'état non adulte et l'état adulte, le passage de l'un à l'autre constituant la conquête progressive de l'indépendance sous ses divers aspects.

On peut distinguer trois types de stimulations: les stimulations partant de l'extérieur qui sont soit intentionnelles (premier type) ou non (deuxième type) et les stimulations que l'individu se donne à lui-même en choisissant par exemple un but qu'il s'emploiera à atteindre (troisième type).

Ce classement est nettement exprimé par Diesterweg: "La stimulation est opérée en partie involontairement par l'environnement naturel, etc., en partie intentionnellement par l'éducateur de l'enfant et plus tard par l'auto-éducation. Si l'on sépare l'éducation que l'homme (éduqué) se donne pendant toute sa vie, de l'éducation que d'autres lui ont donnée, dans sa jeunesse, on doit distinguer trois facteurs qui concourent à faire l'homme: les potentialités naturelles, l'éducation (au sens le plus large du mot et donc y compris le destin) et la libre détermination." (1)

" Vient d'abord l'état de dépendance; l'état d'indépendance suit." (2)

Diesterweg a d'autre part tenté de jalonner - assez grossièrement il est vrai - la longue évolution que les stimulations vont faire parcourir à l'enfant. Nous savons aujourd'hui combien le problème des stades est épineux et controversé aussi ne pourrions-nous pas être trop sévère dans notre appréciation des idées de l'auteur.

Il envisage d'abord deux étapes générales: de 0 à 14 ans et de 14 ans à l'âge d'homme, le passage de l'une à l'autre étant marqué par l'avènement du raisonnement abstrait. " Après la quatorzième année commence de plus en plus la période de la raison ..." (3)

Dans le premier stade général, l'auteur s'est efforcé d'indiquer

(1) Wegweiser, p. 75.

(2) ibid., p. 101.

(3) ibid., p. 103.

quelques points de repère qui manquent certes de précisions chronologiques mais qui témoignent néanmoins d'une belle maturité psychologique. Il distingue:

1. Le stade de la sensualité où "l'activité de l'âme est liée aux stimuli extérieurs." (1) "C'est la vie de l'enfant au premier stade; il laisse agir les forces sur lui de façon instantanée sans que des représentations, des états d'âme, des habitudes ou des penchants puissent se former." (2)

Malgré le manque de précision, il semble bien que l'auteur fait ici allusion à l' "âge bébé" ou, plus exactement, au mystère de la vie psychique de l'enfant à la fin de la gestation et au début de son existence "terrestre". Les deux citations ci-dessus permettent en tout cas un rapprochement frappant avec le continuum de sensations et d'impressions non encore significatives tel qu'il a été évoqué par Monsieur le Professeur P. Osterrieth (3).

2. Le stade de l'habitude et de l'imagination.

Au contact de la société, l'enfant sort progressivement du premier stade d'indifférenciation, d'innocence totale pour entrer dans un nouveau grand stade qui s'étendra cette fois jusqu'à l'adolescence. Pendant cette partie de sa vie, l'enfant est avant tout réceptif: avant de pouvoir donner, il doit avoir reçu. Diosterweg nous dira que c'est l'époque de l'affectivité, de la

(1) Wogweiser, p. 89.

(2) ibid., p.89.

(3) P.A. OSTERRIETH, Introduction à la psychologie de l'enfant, Liège, G.Thone, 1957, p. 57.

coutume, de la routine, de la superstition et de la tradition, de la répétition et de l'imitation. C'est l'âge du concret, de l'intuition, de la curiosité.

La spontanéité se manifeste surtout dans le domaine physique et en particulier dans le jeu; la spontanéité de l'esprit apparaît de la façon la plus tangible dans la fertilité de l'imagination. Petit à petit, grâce aussi à la vie dans la nature et à l'école, l'enfant assimile des connaissances, sa mémoire se développe et le pouvoir d'abstraction se dégage progressivement. Diesterweg précise cependant: " Mais le temps de l'abstraction proprement dite, même dans une mesure modeste, n'arrive qu'après la dixième ou la onzième année ..."(1)

Toutes ces notations nous paraissent judicieuses et ne réclament guère de commentaire. Il est sans doute plus important d'indiquer que l'auteur semble avoir pressenti de façon assez nette qu'à chaque moment de son évolution, l'enfant est un être complet en soi. Diesterweg indique que l'enfant de six ans est tout aussi "intelligent" qu'un autre plus âgé et qu'à aucun stade on ne peut distinguer une aptitude, une force qui dominerait au point de faire disparaître toutes les autres. " Toutes les potentialités apparaissent partout, mais sous une forme et de manière différentes. L'enfant de six ans possède aussi la raison mais il s'occupe d'autres choses que le jeune homme de dix-huit ans." (2) Certes, on peut regretter que Diesterweg n'ait pas été plus explicite et n'ait pas montré que

(1) Wegweiser, p. 103.

(2) ibid., p. 100.

la "raison" dont il parle varie dans sa démarche même en procédant de l'empirisme vers le raisonnement logique. Néanmoins, l'auteur a pressenti l'aspect le plus important du problème: quel que soit son âge, l'enfant normal s'adapte parfaitement à la vie grâce à un outillage physique, intellectuel et moral correspondant au degré de maturité qu'il a atteint.

A cause de leur manque de précision, les autres notations de Diosterweg concernant l'habitude, la superstition, etc. placent l'interpréteur devant un problème bien difficile. On est d'une part séduit par nombre d'idées qui, aujourd'hui, ont pour nous une signification bien précise et on se trouve, à chaque instant, exposé au danger de l'exégèse trop favorable, du "hincininterprétieren". Nous savons, par exemple, quel rôle déterminant les premières habitudes jouent dans le psychisme infantin et comment une rupture dans le continuum des faits auxquels l'enfant s'est accoutumé crée sans doute le premier sentiment d'angoisse: Diosterweg en a-t-il été conscient ?

D'autre part encore, au moment où il parle de superstition, nous ne pouvons nous empêcher d'établir un rapprochement avec l'animisme et l'artificialisme de Piaget. Nous sommes d'autant plus tenté de le faire que Diosterweg lui-même rapproche ce stade de celui des peuples sauvages.

D'autres notations telles que celles qui concernent la répétition, l'imitation, le goût du concret, etc. sont aujourd'hui tellement évidentes qu'il est inutile de nous y arrêter.

Rappelons enfin que, pour Diesterweg, la réceptivité est le caractère général de cette première tranche de vie qui va de 0 à 14 ans. Au mot "réceptivité", nous avons substitué aujourd'hui le mot "dépendance": le phénomène est resté le même !

En ce qui concerne le second grand stade général qui s'étend de 14 ans à l'âge d'homme, l'auteur y a distingué moins nettement encore les échelons. Notons cependant qu'il voit en l'efflorescence de l'imagination créatrice (qu'il oppose à l'imagination "reproductrice") la transition entre les deux grandes périodes de vie envisagées. C'est le moment "où le jeune homme rêve de ses actions futures et élabore des idéaux", c'est "l'époque de l'héroïsme et de la poésie" (1).

Diesterweg souligne qu'à ce moment la porte doit rester ouverte au concret mais, qu'à côté, la raison se développe largement, l'imagination se vivifie par les idéaux. Ce sont "les années décisives où le jeune homme pourra être acquis à tout ce qui est vrai, grand et sacré." (2) C'est le moment où il faut plus encore "stimuler le travail de la pensée, l'envie des recherches personnelles et la libre expression par l'écrit et par la parole..." (3). C'est le moment de réaliser "l'unité de la pensée, de la sensibilité, de la volonté et des connaissances sérieuses." (4)

On trahirait toutefois la pensée de Diesterweg en croyant que la vrai, le grand et le beau auxquels il veut voir gagné le jeune homme pourraient en quelque sorte lui être imposés de l'extérieur.

(1) Wegweiser, p. 90.

(2) ibid., p. 103.

(3) ibid., p. 104.

(4) ibid., p. 104.

Au contraire, il caractérise le grand stade envisagé comme le moment de la "libre détermination, de la spontanéité". Si les stimuli extérieurs subsistent, ils sont maintenant dominés par la libre décision, par la liberté d'esprit. Dans le domaine de la connaissance, c'est le moment du libre examen; dans le domaine de l'action, c'est l'époque du triomphe de la volonté. Et on admirera le passage suivant où l'on croit déjà entendre la voix de Dewey: "... nous ne voulons pas prétendre que l'homme jouit d'une liberté de pensée et de volonté absolue et inconditionnée. Le plus libre, le plus génial des penseurs est soumis aux lois des associations, des représentations (...). De même la liberté de la volonté n'est pas la capacité d'agir sans motivation, sans intention ou but, de se décider sans motif déterminant; elle signifie que l'homme n'est plus lié à une nécessité naturelle, aux impulsions sensuelles. L'esprit n'agit jamais sans but." (1)

On regrette que Diesterweg ne s'attache pas à préciser ici le drame psychologique de l'adolescence. Rappelons à sa décharge qu'il ne prétend à aucun moment faire oeuvre de psychologue et que, de plus, tout son intérêt est focalisé sur l'école primaire. Il sent d'ailleurs parfaitement ses limites lorsqu'il écrit: " Mais que peut-on faire de ceci dans l'éducation et dans l'enseignement? Beaucoup et rien. Beaucoup si la connaissance de la nature humaine repose sur l'expérience de la nature personnelle et vivante ..." (2)

(1) Wegweiser, pp. 93-94.

(2) ibid., 104.

Et c'est à la création d'une psychologie expérimentale au sens moderne du mot que le pédagogue aspire lorsqu'il écrit: " Quant au choix de la matière à traiter et à la façon de l'enseigner pour l'adapter à un degré de l'évolution de l'enfant, les pédagogues sont encore loin de compte, (...) il nous manque des principes solides basés sur des expériences sûres." (1) Poser les problèmes sous leur vrai jour, c'est créer déjà les conditions favorables à leur solution; on peut dire que Diesterweg prépare ici le terrain pour le vrai départ de la psychologie pédagogique.

Il importe maintenant de regrouper dans une perspective aussi cohérente que possible quelques types de stimulations éducatives auxquels Diesterweg s'est attaché çà et là dans son œuvre. Nous respecterons le classement des stimulations proposé par l'auteur:

- a) la stimulation involontaire du milieu et l'influence du cadre éducatif général;
- b) la stimulation intentionnelle, l'enseignement;
- c) l'auto-stimulation ou la libre détermination.

..

A.- LA STIMULATION INVOLONTAIRE ET L'INFLUENCE DU CADRE EDUCATIF GENERAL.

Dans son introduction aux Lebensfragen der Civilisation,

 (1) Wegweiser, p.105.

Diesterweg écrivait: " L'être humain est un produit des conditions extérieures dans lesquelles il vit." (1) Certes, l'auteur ne sous-estime pas l'importance des facteurs "intérieurs" - il est absolument explicite à ce propos - mais il désire souligner par là que, sur le plan éducatif, les facteurs "extérieurs" jouent un rôle décisif. "Déjà les animaux et les plantes qui l'entourent influent sur le caractère de l'enfant, et d'autant plus qu'il est jeune; combien plus le milieu social ! " (2)

Par conditions extérieures dans lesquelles un enfant vit, nous devons comprendre d'abord le milieu social immédiat dans lequel il s'insère, ce qui revient à poser le problème des relations entre parents et enfants ou, plus généralement, les rapports de celui-ci avec l'entourage immédiat.

On s'accorde généralement sur le schéma suivant: le sentiment de sécurité est nécessaire au développement harmonieux de l'enfant. Cette impression de sécurité découle de la satisfaction des besoins physiques et affectifs, d'où le rôle prépondérant d'une mère aimante dans les premières années.

A mesure que l'enfant se développe, ses besoins s'étalent et, dans le contexte social, se répartissent en deux grands faisceaux: 1) le besoin d'appartenance qui suppose l'acceptation par le milieu social, la participation active qui se traduit par des échanges

(1) Die Lebensfragen der Civilisation, o.c., p. VI.

(2) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 6.

affectifs, d'une part, et dans l'intervention directe de l'enfant dans la vie du groupe, d'autre part, et enfin l'autorité que ce même groupe exerce sur l'enfant;

2) le besoin de reconnaissance dans lequel on distingue le besoin qu'éprouve l'enfant de réaliser ses expériences propres, de "s'aventurer", d'être reconnu lui-même comme individu autonome dans le groupe et de jouir d'une certaine liberté.

Le problème n'a pas été traité systématiquement par Diesterweg, mais on peut dire - je crois - que ses principaux aspects ne lui ont pas échappé.

En ce qui concerne les besoins en général, le passage suivant prouve à suffisance la parfaite lucidité de l'auteur: " Comme toute nature organique, la nature humaine cherche la satisfaction de ses besoins. Tout plaisir découle de la satisfaction d'un besoin. C'est de la satisfaction des besoins de la nature humaine que réside le sentiment de bien-être, de bonheur de l'enfant (...). La recherche de ce bonheur s'identifie avec la tendance au développement (...). Supprimer cette tendance équivaut à supprimer la vie elle-même.." (1)

D'autre part, Diesterweg a bien reconnu - après Pestalozzi - l'importance de l'influence maternelle dans la petite enfance. Nous nous plaisons à citer un passage où il rappelle en même temps l'énorme plasticité des premières années: " C'est avec raison que l'on compare l'âme de l'enfant qui vient de naître à de la cire molle. Les premières impressions - quoique nous ne puissions le démontrer -

(1) Harmonie der Erziehung mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur, in LANGENBERG, A. Diesterweg, Ausgewählte Schriften, Frankfurt a/M., M. Diesterweg, 1877, pp. 223 ss.

sont indubitablement les plus profondes et les plus durables. Pour le nourrisson et pour l'enfant jusqu'à 7 ans, une mère aimante et sensible est une bénédiction incommensurable." (1)

Diesterweg a aussi senti l'importance de la sérénité et de la bonne humeur: " Surtout que la gaieté règne dans son âme ! Sans la gaieté, il n'y a de vie ni pour le corps, ni pour l'esprit; elle est pour lui (l'enfant) ce que sont la lumière et l'air pour les plantes." (2)

Enfin, signalons dès maintenant que l'auteur n'a pas négligé l'importance de l'exemple dans toute l'oeuvre éducative: " Soyez vivant et vous ferez vivre; votre influence dépend non de ce que vous savez, ni de ce que vous faites, mais de ce que vous êtes. Faites aimer le travail en vous montrant laborieux, la vérité en pratiquant la droiture, enseignez l'amour en aimant." (3)

En ce qui concerne la participation active de l'enfant à la vie du milieu qui l'entoure, notons qu'elle constitue en fait un des grands pivots de tout le système de Diesterweg en ce sens que, comme nous l'avons vu, les potentialités ne peuvent s'actualiser que par la "Selbsttätigkeit", c-à-d. par l'activité spontanée de l'individu, ce qui suppose non seulement une action "intérieure" mais aussi une extériorisation de cette activité qui n'est vraiment possible que si l'entourage le permet. Parlant de l'école, Diesterweg a marqué d'ailleurs combien il est nécessaire de confier

(1) Die Feier des Pestalozzi Tages von deutschen Frauen, Berlin, Enslin, 1846, p. 82.

(2) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 5.

(3) ibid., p. 6.

à chaque enfant des responsabilités qui le valorisent. " Chaque élève doit sentir qu'il est un membre vivant de l'organisme scolaire. ^{Il faut} (...) assigner à chacun sa place, sa tâche, son genre de concours à l'oeuvre commune, en sorte que chacun se sente utile à tous." (1)

Quant à l'autorité du groupe sur l'individu, elle tient dans l'oeuvre de Diesterweg une place considérable. Si notre objet consistait à analyser l'évolution des idées de l'auteur à ce sujet, nous devrions montrer par le détail comment, au début de sa carrière, Diesterweg défend, parfois même avec passion, un type de discipline que nous qualifions aujourd'hui de .. prussienne. A cette époque, il n'hésite pas à recommander l'usage de la verge et des châtiments corporels en général. Il a pour excuse les conditions terribles dans lesquelles les instituteurs d'alors doivent travailler. Il n'est pas rare qu'ils se trouvent à la tête de classes de cent à cent cinquante élèves qui fréquentent l'école contre leur gré et dont les parents professent le plus profond mépris pour le "Schulmeister" à qui on refuse le titre plus noble de "Lehrer".

Les idées de Diesterweg ont heureusement évolué. Qu'une autorité soit nécessaire, nul ne songera à le contester. Comme il l'a écrit: " ... sans elle, tout le reste périt, la société, la famille, l'Etat comme l'école elle-même." (2) Et voici les caractères essentiels d'une bonne discipline: " Rien ne doit paraître arbitraire, tout privilège doit être exclu (...). Punitons et récompenses doi-

(1) L'individualité et le caractère, in GOY, o.c., p. 153.

(2) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 13.

vent être appliquées d'après la loi, avec une impartialité scrupuleuse. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'interdire toute distinction de personnes, mais de bannir tout caprice." (1) Lorsqu'il parle de distinction de personnes, Diesterweg ne pense nullement à quelque privilège social; tout le reste de son oeuvre en témoigne. C'est au respect de l'individualité de chacun qu'il fait allusion ici comme nous le montrerons par la suite.

Le passage suivant prouve bien l'évolution de l'auteur au sujet de la discipline: " Je préfère ne pas parler des punitions et des moyens disciplinaires. Ils sont la plupart du temps inutiles et superflus où l'enseignement est bon, c'est-à-dire naturel et conforme au réel. A l'école, l'élève doit travailler, et cela dans la joie. Quand c'est le cas, les fautes disciplinaires ne se produisent que rarement ou pas du tout." (2) Les éducateurs d'aujourd'hui ne contesteront certes pas cette affirmation, ni d'ailleurs la suivante: " Je ne crois pas que le châtimont corporel fasse jamais de l'enfant un honnête homme. Je voudrais bien qu'on me montrât le rapport qu'il y a entre ces deux termes." (3)

Diesterweg a distingué aussi le danger soit du climat éducatif incohérent sur le plan de l'autorité, soit de la trop faible personnalité de l'éducateur. " Il n'est pas besoin d'insister sur les effets désastreux que produisent dans l'âme de l'enfant les divergences,

(1) De l'éducation en général, GOY, o.c., p. 15.

(2) Wogweiser, p. 215

(3) De l'éducation en général, o.c., p. 17.

trop souvent les dissentiments entre les maîtres qui ballottent l'élève entre plusieurs centres d'attraction, ou plutôt de répulsion." (1) On peut toutefois regretter que l'auteur n'ait pas aussi parlé ici de la famille, de façon explicite. Quant au manque de personnalité, il écrit: " Une individualité trop effacée chez le maître empêche celle des élèves de se développer. Pour former des caractères, il faut des caractères." (2) Certes, avoir du caractère n'est pas une expression sans danger; elle évoque immédiatement l'image d'éducateurs dont la personnalité est telle qu'elle étouffe celle de l'enfant. Mais l'auteur semble avoir prévu l'objection lorsqu'il distingue l'homme de caractère de l'homme personnel. Alors que ce dernier veut " que les autres réfléchissent sa propre image", l'homme de caractère " désire mettre au jour l'individualité de chacun et se réjouit quand il la voit poindre." (3) Nous ne pouvons que nous incliner.

Pour compléter ce tableau, signalons enfin que Diesterweg a reconnu aussi le problème du despotisme infantin. Il regrette que l'absence d'autorité fausse l'éducation au point que l'on voit "des enfants qui méprisent père et mère, qui gouvernent dans la maison, qui se font le centre de la famille ..." (4) Il réagit d'autre part contre un préjugé répandu notamment par les Philanthropes selon lequel "pour former l'enfant à la liberté, il faut le laisser agir selon ses caprices." (5) "C'est le contraire qui est

(1) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 29.

(2) L'individualité et le caractère, ibid., p. 153.

(3) ibid., pp. 155-156.

(4) L'éducation et les lois, ibid., p. 177

(5) ibid., p. 176.

vrai", répond Diesterweg, "un régime d'arbitraire et d'indiscipline est fatal au caractère." (1)

L'excès contraire est également rejeté car si le "despotisme pédagogique" (2) procure l'obéissance à la loi, cette obéissance disparaît dès que l'instrument de contrainte n'est plus présent.

On voit donc que, ses erreurs de jeunesse surmontées, Diesterweg s'oriente vers une solution sage que l'adage in medio virtus caractérise parfaitement.

Le second grand faisceau de besoins dont nous avons parlé plus haut est dominé par le besoin d'être reconnu comme individu. Or, le respect de l'individualité est précisément un des leitmotivs de l'oeuvre de Diesterweg pour qui former réellement l'homme, c'est "l'aider à devenir ce qu'il est virtuellement, un être autonome." (3) L'auteur a consacré à ce thème des pages dont on pourrait constituer une anthologie. Nous nous plaisons à souligner en particulier les lignes qui suivent pour leur résonance tout à fait moderne: "Chaque enfant aspire instinctivement à faire reconnaître son individualité et, quelque étrange que cela paraisse, il a le sentiment très vif de l'individualité des autres comme de la sienne. L'enthousiasme des enfants de certaines écoles pour leur maître a précisément sa source dans le sentiment que le maître comprend chacun de ses élèves et le traite selon son caractère individuel." (4)

(1) L'éducation et les lois, in GOY, o.c., p. 175.

(2) ibid., 180.

(3) De la discipline scolaire, in GOY, o.c., p. 168.

(4) L'individualité et le caractère, ibid., pp. 151-152.

Et n'est-ce pas tout le problème de l'individualisation de l'éducation que Diesterweg ramasse en l'heureuse formule: "...Et qu'on n'impose pas à des esprits encore infirmes une forme unique de vie, comme s'il n'y avait pas un nombre infini de routes pour marcher vers le but commun !" (1)

Il applique évidemment ce principe à l'enseignement, nous aurons l'occasion d'y revenir; qu'il nous suffise de citer ici un passage significatif: " Un enfant montre des aptitudes particulières pour la vie intellectuelle, un autre pour la vie pratique; dans l'un, le sentiment domine, dans l'autre, c'est l'activité; tel est une nature réceptive, il saisit tout par la mémoire; l'autre est plein d'initiative, il n'est satisfait que lorsqu'il a vu et compris; chez l'un, l'esprit transforme tout en images, chez l'autre en idées générales, etc. Ces différences s'observent de très bonne heure chez les enfants. Ils les apportent déjà à l'école et l'observateur attentif les a bien vite aperçues. Ce serait commettre un attentat contre la nature que de ne pas les respecter." (2)

Diesterweg a d'ailleurs parfaitement montré que vouloir contraindre tous les enfants à l'uniformité est non seulement "un crime contre Dieu et les hommes" mais aussi une illusion: "Votre unité artificielle ne s'évanouira-t-elle pas avec la contrainte subie à l'école ? (...) Pour peu que la nature humaine conserve en chacun un reste de vitalité, elle résistera, elle se révoltera..." (3)

(1) L'individualité et le caractère, o.c., p. 164.

(2) ibid., pp. 150-151.

(3) ibid., p. 148.

" L'individualité est (...) la forme et la condition de la vie, la substance de l'être humain." (1)

Il n'est assurément pas possible de respecter l'individualité de l'enfant sans lui accorder en même temps une certaine liberté de pensée et d'action. Laisser l'enfant faire ses expériences personnelles tout en le protégeant des dangers trop grands nous est apparu comme une des grandes nécessités éducatives. Diosterweg a exprimé cette idée dans une formule qui ne manque d'ailleurs pas de poésie et qui souligne en même temps les heureux effets d'une maturation naturelle: " Elever l'enfant, ce n'est pas le traiter comme une matière ductile que l'on passe à la filière, ou comme un arbre dont on tord les branches pour les mettre en espalier ! Non ! c'est au contraire donner à la jeune plante air et lumière, espace et temps pour se développer selon sa nature, la soigner d'autant mieux qu'elle est plus tendre, la préserver des intempéries afin qu'elle s'enracine, qu'elle s'étende et donne un jour d'autant plus d'ombre et de fruits qu'elle aura mis de temps à croître." (2) Il a aussi joliment décrit la vie quelque peu faunesque de l'enfant qui se jette dans l'aventure de la vie. La sérénité avec laquelle il juge ses ébats ne manque pas de hardiesse pour l'époque: " Laissons l'enfant de 7 à 14 ans s'égayor et s'ébattre à l'aise. A cet âge, il est sauvage, romuant, téméraire; il chante, il court, il saute, il est bruyant, turbulent jusqu'à ce qu'il soit à bout de forces. Il aime les gens forts; il comprend peu la sensibilité. Il s'éloigne de ses parents,

(1) L'individualité et le caractère, o.c., p. 150.

(2) De l'éducation en général, o.c., p. 12.

surtout de sa mère parce que, pour le moment, la tendresse ne lui va pas. Il se plaît aux jeux violents, à courir dans les bois, à dénicher les petits oiseaux, à mutiler les plantes et les bêtes; il tue parfois froidement celles qu'il aime le mieux. On le dirait insensible. Ne vous en inquiétez pas: quand l'enfance sera passée, vous verrez paraître la sympathie, et la vie du cœur reprendra ses droits."

(1) Cela ne signifie pas, bien entendu, que le pédagogue approuve tous les débordements et reste passif devant eux; le contexte de l'oeuvre le démontre amplement. Nous avons voulu signaler ici l'acceptation de l'activité un peu folle de l'enfant en tant qu'aventure nécessaire à sa maturation et en tant qu'expression de SA vie autonome. Après Rousseau, Diesterweg a compris la valeur de l'enfance. Claparède écrira plus tard: "... l'enfant a aussi une vie à lui, il a sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureuse." (2)

Des notes qui précèdent, nous croyons pouvoir conclure que Diesterweg a bien senti les diverses données des relations de l'enfant avec son milieu immédiat; seule la structuration que nous y avons superposée constitue un apport moderne. Comme nous l'avons ^{vu}, il a aussi indiqué quelques déviations éducatives qui, aujourd'hui, retiennent toute l'attention des éducateurs. Il a, entre autres, montré les dangers d'une éducation trop rigide ou trop inconsistante. On peut dire qu'il a stigmatisé en une formule à laquelle nous souscri-

(1) De l'éducation en général, o.c., p. 5.

Remarquons en passant que ce passage souligne également le détachement qui s'opère entre parents et enfants entre la fin de la période oedipienne et le début de l'adolescence.

(2) E. CLAPARÈDE, L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1946, 2e éd., p. 82.

vons sans restriction le type d'éducation qui s'opère selon un système préconçu: " L'éducation est avant tout affaire d'intuition et non de doctrine." (1)

Diostorweg a également bien vu l'importance du rôle socialisant de l'école et l'influence des conditions économiques défavorables sur le développement de l'enfant.

Dès 1820, il écrivait: " L'enfant élevé chez lui par un précepteur ou une gouvernante ressemble à l'arbuste qui languit dans un bocal; l'école, c'est le jardin rempli de plantes diverses qui croissent de concert. Là expirent l'égoïsme, l'amour-propre insociable, l'esprit dominateur. (...) Là s'effacent les différences sociales, et celui-là a la première place qui est le premier par le mérite. Sur ce terrain de la vie commune germent de précieuses vertus: la solidarité, l'obligance, l'amitié." (2) Ce passage atteste que, dès le début de sa carrière, Diostorweg était animé par des préoccupations d'ordre social. Plus tard, dans les Lobensfragen der Civilisation, long plaidoyer contre la misère du peuple, il fera souvent allusion à l'action négative que la misère exerce sur le développement de l'enfant. Il écrit en 1848: " Un autre genre d'obstacles (au libre épanouissement)(..) sont ceux qui tiennent à la position, à la pauvreté des parents, aux malheurs du temps, etc.(..) On ne saura jamais combien de beaux talents sont, par suite de ces obstacles, demeurés stériles ou ignorés." Et après avoir expliqué qu'il ne s'agit pas de vouloir supprimer toutes les difficultés et

(1) De l'éducation en général, o.c., p.7.

(2) ibid., p. 12.

que la plupart des héros de l'humanité se sont formés dans des circonstances difficiles, il conclut: " Il faut souhaiter seulement que la lutte ne soit pas au-dessus des forces humaines." (1)

D'autre part, l'auteur pense que la position aristocratique n'est guère plus favorable. Il plaint notamment ces enfants qui, dès leur naissance, sont destinés aux emplois supérieurs et qui "sont alors livrés à l'influence de leur gouverneurs et de leurs gouvernantes." (2)

Enfin, Diesterweg n'a pas non plus oublié l'influence du milieu naturel lui-même. Il a par exemple marqué la différence de développement qui existe entre l'enfant des villes et celui des campagnes. " A ce point de vue (expérience de la vie dans la nature), l'enfant de la campagne est combien plus avancé que l'enfant des villes. Le premier a fait mille expériences dans la nature environnante ..." alors que le second ne connaît " que le canari dans sa cage." (3)

En conclusion, Diesterweg a bien défini les différents aspects de la stimulation involontaire dans le cadre éducatif général et, dans leur ensemble, il les a interprétés d'une façon à laquelle la pédagogie d'aujourd'hui ne peut que rester fidèle. Certes, il n'a pas réuni ses observations en un système cohérent. Ici, comme dans les autres domaines, on peut rappeler ses propres paroles: " ... je livre des pierres, des fragments que d'autres, plus mûrs que moi, équarriront plus tard pour les assembler." (4)

(1) L'enseignement libéral et l'éducation libérale, in GOY, o.c.p. 10

(2) ibid., p. 105

(3) Wegweiser, 4e éd., I, p. 311.

(4) Die Lebensfragen der Civilisation, o.c., p. XVIII.

B.- LA STIMULATION INTENTIONNELLE, L' ENSEIGNEMENT.

La stimulation intentionnelle des potentialités nous conduit plus spécialement dans le domaine de la pédagogie qui, pour reprendre la définition de Diesterweg, est " la science des lois et des règles qui régissent l'activité éducatrice consciente ou intentionnelle." (1) Tout comme Dürkheim estime que la pédagogie est " une théorie pratique " (2), Diesterweg indique: " La pédagogie n'est pas un système purement spéculatif mais la somme des lois et des règles qui découlent de la réflexion sur la nature de l'esprit humain et des résultats d'une longue expérience." (3)

L'aspect systématique le plus marqué de la stimulation est évidemment l'enseignement qui se conforme à la didactique, " science des lois et des règles pour tout l'enseignement" (4) et à la méthodologie qui, dans l'esprit de l'auteur, est plus particulièrement la méthodologie spéciale.

Nous consacrerons notre attention à la didactique. La méthodologie spéciale à laquelle Diesterweg a consacré tant d'oeuvres devrait faire l'objet d'une recherche spéciale que nous ne pouvons entreprendre ici.

Le pédagogue a nettement souligné que , dans l'ensemble de l'oeuvre éducative, l'école ne constitue qu'un facteur secondaire: " Il n'existe pas d'école qui donne toute l'éducation; la famille, la vie

(1) Wogweiser, p. 67.

(2) cf. LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 1956, 7^e éd., p. 749, article: Pédagogie.

(3) Wogweiser, 1^o édit., p. VIII.

(4) Wogweiser, p. 67.

et tous les autres facteurs ont sur l'éducation une influence plus grande que l'école." (1) Et encore: "L'école est un facteur non pas de premier rang, mais de second rang. C'est la vie qui doit la déterminer, lui donner ses buts, sa direction et l'animer de son souffle." (2)

D'autre part, restant logique avec son système, Diesterweg choisit comme critère de la valeur de l'enseignement le degré d'activité spontanée qu'il permet d'atteindre à l'enfant. "La spontanéité, moyen et en même temps résultat de la culture, et la libre détermination, but de celle-ci (...) ne sont (donc) pas un cadeau mais une propriété acquise, durable, inaliénable .." (3) " L'éducation qu'un homme reçoit est parfaite, atteint son but, si l'homme a atteint une maturité telle qu'il possède la force et la volonté de continuer à parfaire sa culture par lui-même au cours de la vie, s'il sait comment atteindre ce but en tant qu'individu et comment agir sur la conformation du monde." (4) Ainsi, le résultat de la vie de l'homme est son oeuvre propre" (4) Et Diesterweg ajoute en note: " Il fut un temps où on pensait pouvoir communiquer la culture. Au sens propre du mot, même les connaissances ne sont pas communicables. On peut les présenter à l'homme, mais il doit s'en rendre maître par sa propre action." (5)

En lisant ces lignes, on évoque immédiatement Fichte et Pestaloz-

(1) Die Lebensfragen der Civilisation, o.c., p. 66.

(2) ibid., p. 96.

(3) Wegweiser, p. 77.

(4) ibid., p. 78.

(5) ibid., p. 78.

zi. Car la notion de "Selbsttätigkeit", de spontanéité, paraît bien un des caractères les plus marquants de leur oeuvre.

Mais cette spontanéité est un principe formel auquel Pestalozzi pas plus que Fichte n' a su donner vie véritable. Au moment où Diesterweg écrit, la pédagogie est en quelque sorte désincarnée. Certes, l'idéal de la "Selbsttätigkeit" est élevé; encore importe-t-il de lui donner une signification pratique.

Or, la grande poussée rationaliste du 18^e siècle avait en Allemagne conduit à une expérience pédagogique qui péchait par son esprit terre à terre, celle du Philanthropin de Dessau. Voulant édifier une pédagogie naturelle libérée de toutes les entraves de la tradition, les Philanthropes retiennent pour seul critère l'utilité pratique et immédiate des branches et tombent dans un matérialisme, nous voudrions dire "concrétisme" outrancier si la langue française nous le permettait. Le matériel intuitif va envahir l'école et porter un nom qui cèle d'ailleurs sa condamnation: "Edukationswaren" !

On sait que l'expérience de Dessau se solda par un échec retentissant car, rejetant aussi toute discipline et ne répondant pas aux aspirations véritables de l'enfant, elle sombra très tôt dans l'anarchie.

Le Philanthropin avait cependant eu le grand mérite de réagir avec violence contre le formalisme creux des siècles précédents. Mouvement de réaction, il était simplement tombé dans l'excès opposé.

Il appartiendra à Diesterweg d'opérer la synthèse entre le formalisme de Pestalozzi et de Fichte et ^{le} réalisme du Philanthropin et des rationalistes.

En fait, la pensée de Pestalozzi n'exercera une influence directe et valable sur l'école élémentaire qu'à partir du moment où Diesterweg aura opéré la synthèse dont nous parlons ci-dessus. Ceci a d'ailleurs été nettement dégagé par Paul Barth (1).

Nous voudrions maintenant examiner quelques points de méthodologie générale de l'enseignement. Le problème du formalisme nous paraît dominer tous les autres; nous nous y attacherons d'abord. Nous traiterons ensuite de quelques grands principes de la méthode qui révèlent que, dans ce domaine aussi, Diesterweg est bien plus qu'un précurseur.

Les notes qui suivent sont volontairement schématiques; on comprendra en effet que des questions telles que l'individualisation de l'enseignement, de l'intérêt, de l'étude du milieu, etc. ouvrent la porte à des développements considérables. Occasionnellement, nous nous sommes permis quelques rapprochements. Il ne nous était guère possible de faire davantage dans le cadre du présent essai.

(1) P. BARTH, Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig, Reisland, 1925, 6e éd., p. 641: "Cette synthèse fut l'oeuvre de la plus forte personnalité de l'enseignement primaire au 19e siècle: A. Diesterweg."

1.- Le problème du formalisme.

Diosterweg estime avec raison que l'enseignement poursuit un double but: formel, d'une part, en ce sens qu'il contribue à transformer les potentialités en forces durables, matériel en ce sens qu'il conduit l'enfant vers le vrai, le bien, le beau, les deux buts devant être poursuivis simultanément; et étant d'ailleurs indissociables.

C'est un truisme pour nous que d'affirmer que l'enseignement doit à la fois former et informer; après quoi nous nous empressons d'ailleurs de mettre l'accent sur l'importance de l'aspect formatif.

Les avatars de la langue française ont malheureusement fait naître à côté du mot formatif auquel nous accordons tous les titres de noblesse un voisin bien importun; le vocable formel, voisin d'autant plus gênant que l'histoire de la philosophie lui a donné double visage: synonyme d'effectif, d'actuel pour la scolastique, il marque la relation avec la forme pour l'homme d'aujourd'hui. Et nous pensons immédiatement à l'éducation formelle qui, pour reprendre la définition de Lalande, est "celle qui a pour objet de développer l'esprit d'une façon générale, sans lui donner aucune préparation spéciale aux objets particuliers dont il aura plus tard à s'occuper." (1) De plus, lorsque nous avons esquissé le système diosterwégien, nous avons aussi employé le mot formel, mais dans le cadre de la dialectique de Kant et de Fichte, c'est-à-dire là où il qualifie la structure, la charpente, la forme organique sans laquelle le contenu

(1) LALANDE, o.c., p. 374.

matériel est voué au chaos et à la stérilité mais où la structure ainsi qualifiée est aussi directement dépendante de ce contenu matériel; car jamais la forme n'a pu s'appliquer au néant.

La langue allemande n'est guère plus avantagée que la nôtre en ce domaine; elle possède les mots: formal (formel), Formalismus (formalismo), Bildung (culture ou formation), formale Bildung (culture formelle) mais l'expression bildende Bildung n'est pas usitée, de sorte qu'il est malaisé de distinguer si formale Bildung incline vers l'aspect formatif ou formaliste. Or Diesterweg ne semble pas toujours conséquent avec lui-même dans l'usage de cette expression. A-t-il ou non défendu le formalisme, tel est le problème qui se pose à nous.

Nous voudrions d'abord moner nos investigations dans le Wogweiser car il est assurément l'ouvrage où l'auteur a exposé sa pensée avec le plus de rigueur. Il y écrit: "L'enseignement peut avoir une double tendance: ou bien on veut faire acquérir à l'élève des connaissances ou une habileté déterminée afin qu'il sache ou puisse quelque chose, ou bien on veut développer ses forces par l'enseignement. Dans le premier cas, on poursuit le but matériel, dans le second, le but formel. Souvent et en général, on poursuit les deux buts en même temps." (1)

Pestalozzi a eu le grand mérite de focaliser l'attention sur le rôle véritablement formatif de l'enseignement mais, poursuivant la formation, il est malheureusement tombé dans le formalisme que les trois mots: nom, forme et nombre résument bien. Le mérite de Diesterweg est précisément d'avoir su réagir contre cette attitude
(1) Wogweiser, p. 131.

outrancière et d'avoir su rétablir l'équilibre des facteurs.

Des deux buts poursuivis, dit-il, c'est le formel qui doit avoir la préséance: "... mais l'un de ces buts est le plus important, le plus élevé et doit donc être déterminant et dominant. C'est manifestement le but formel, surtout dans la jeunesse et en particulier dans l'enseignement élémentaire." (1) Nous croyons pouvoir suivre l'auteur parce que, notamment dans le passage qui suit, il apparaît bien que c'est l'idée de formation - opposée à information - que le mot formal recouvre: "L'enfant de l'école primaire n'a pas besoin de beaucoup de connaissances. Mais qu'il soit le plus possible entraîné à penser et à s'exprimer, que son attention soit éveillée, qu'il soit capable de comprendre et de vérifier un objet nouveau, qu'il possède d'autres qualités formelles encore, voilà qui lui profitera grandement toute sa vie pourvu que, évidemment, son savoir et ses aptitudes soient mis au service du bien." (2) Et Diesterweg enchaîne immédiatement: "Ce qui ne veut pas dire que le but matériel doit être relégué au second plan; mais jamais et nulle part, il ne peut être poursuivi pour lui-même."

Abordant le domaine de la formation, il est assez naturel que Diesterweg se soit interrogé sur la nature de la culture et la conception qu'il s'en fait confirme bien, à notre avis, qu'on ne peut l'accuser d'avoir prôné un formalisme vide. "La culture", écrit-il dans le Wegweiser, "ne réside pas dans la somme des connaissances, mais dans la compréhension complète et le maniement habile de tout ce que l'on sait." (3) On voit donc que sa position est ici nettement

(1) Wegweiser, pp. 131-132.

(2) ibid. p. 132.

(3) ibid., p. 135.

dynamique et que sa conception est bien éloignée d'un idéal qui ferait fi de l'action.

On a défini la culture comme étant " l'attitude réflexive de l'intelligence" en face de "l'acquis **matériel**, moral et spirituel d'un milieu historique déterminé." (1) N'est-ce pas sur cette attitude réflexive de l'intelligence que Diesterweg met l'accent lorsqu'il écrit: " La culture consiste plus en l'universalité et la généralité des vues qu'en la masse du savoir. (...) Que l'on ne croie pas que j'entends par là que la culture est essentiellement une connaissance de lois et de règles générales, bref d'abstractions sans connaissance du fait individuel, de l'immédiat, du concret. Car le premier repose sur le second. D'abord et avant tout, il importe toujours de partir de l'individuel et du spécial. Seulement, il ne faut pas en rester là (...); il faut passer du spécial au général." (2) C'est donc bien sur le réel et non sur quelque principe désincarné que l'auteur s'appuie lorsqu'il parle de culture. Il s'est d'ailleurs prononcé "en faveur de la culture réaliste." (3) Aussi n'hésite-t-il pas à stigmatiser l'humanisme traditionnel qui trouve ses plus ardents défenseurs dans les philologues, dans les gens de lettres: " ... ne connaissons-nous pas quantité d'hommes de lettres qui ne manquent pas d'habileté dans l'écrit ou dans la parole, mais qui sont dépourvus des connaissances concrètes, c-à-d. de la vraie culture qui unit la connaissance de la chose à son usage habile et libre." (4)

(1) A. CLAUSSE, Introduction à l'histoire de l'éducation, Bruxelles, De Boeck, 1951, p. 110.

(2) Wegweiser, p.55. Deiters a remarqué avec raison que Diesterweg rejoint ici le classicisme de Goethe: des idées particulières dispersées au principe général unifié. DEITERS, A. Diesterweg, Schriften und Reden, Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1950, I, p.XVIII.

(3) Nature et culture, in GOY, o.c., p. 69.

(4) Wegweiser, p. 56

Et, dans les Lebensfragen der Civilisation, Diesterweg écrira:
 Il faut qu'on cesse de se pavaner avec les paroles de Platon et de Cicéron si on n'a pas appris par elles à comprendre les problèmes de notre temps et à y apporter une solution." (1) "Il faut avant tout agir", écrit-il dans le même ouvrage, " nous avons trop tendance à nous occuper de théorie au lieu de nous tourner vers l'expérience et la pratique de la vie." (2)

Il est normal que, dans cette perspective, la culture ne soit plus uniquement recherché dans un domaine déterminé, dans les langues anciennes en particulier. " La culture formelle ne doit pas être recherchée de préférence dans l'enseignement des langues anciennes ou modernes, des sciences exactes ou des mathématiques, etc. mais dans l'étude solide des grands moyens de culture de tous les temps, c'est-à-dire dans l'ensemble de ces objets . Tout enseignement véritable procure non du savoir mais une culture." (3)

Diesterweg va plus loin encore; même la technique, écrit-il, est source de culture. Ses contemporains ont-ils senti quel pas l'autour franchissait lorsque, prenant une position que notre siècle est fier de défendre, il écrivit: " Dans les institutstechniques, par exemple les écoles de chimie, il importe d'étudier et de savoir les choses elles-mêmes; mais, médiatement, cette étude produit aussi la culture.(4)

Recherchant la culture dans la compréhension complète et le maniement habile du savoir, Diesterweg devait nécessairement condamner de par coeur, le "bourrage de crâne" qui sévissait tant à son époque.

(1) Lebensfragen der Civilisation, o.c., p. 96.

(2) ibid., p.94.

(3) Wogweiser, p. 133.

(4) ibid., p. 134.

Certes, il a bien vu que l'expression "compréhension complète" était dangereuse sinon utopique. L'enfant comprend avec sa logique, selon son degré d'évolution: "... il y a des degrés dans la compréhension." (1) Mais jamais, Diesterweg n'a voulu admettre que l'on fasse retentir de mémoire à l'enfant des choses qu'il ne pouvait en aucun cas comprendre sous prétexte que, plus tard, la vie apporterait les éclaircissements nécessaires. Parmi mille exemples que l'auteur pouvait citer, le catéchisme était certainement le plus frappant. Aussi n'hésita-t-il pas à s'attaquer à l'enseignement traditionnel de la religion et des dogmes (voir chapitre IV), ce qui le place du fait même sur le terrain de la polémique.

Toutefois, en d'autres endroits de l'ouvrage, nous trouvons des passages qui apparaissent comme une défense du formalisme. En voici un exemple: "... comme dans une salle de gymnastique on ne fait pas l'ascension des Alpes, comme au bassin de natation on ne pratique pas l'exercice qui consiste à se sauver d'un bateau en feu (...) de même la leçon de calcul n'est pas un magasin ou un marché, une bourse ou une salle de tribunal où on ouvre un testament et on répartit un héritage. Tout cela, les enfants qui auront été bien formés seront capables de le faire quand la vie leur apportera les connaissances particulières nécessaires, les situations et les intérêts, bref, si l'école a fait son devoir qui consiste en gymnastique intellectuelle. Voilà le devoir de l'école; elle n'a pas à faire entrer chez elle tous les problèmes de la vie et à anticiper de la vie adulte avec

(1) Wogweiser, 4e éd., I, p. 245.

los enfants." (1)

La première partie de la citation peut s'expliquer jusqu'à un certain point. Diostorweg ouvre l'école à la vie mais ne souhaite pas y voir traiter tous les problèmes concrets de l'existence. Claparède écrira après lui: "... l'éducation ne saurait avoir pour objet immédiat la préparation au métier d'adulte, si j'ose ainsi parler, car le métier d'adulte présuppose des structures que l'enfant ne possède pas encore (ou ne possède pas sous la même forme), et aussi des besoins et des intérêts qui lui sont encore étrangers."(2)

On se demande quelle portée exacte il faut accorder à l'expression "gymnastique intellectuelle". Ou bien Diostorweg est en contradiction flagrante avec lui-même, ou bien, pris dans le feu de la polémique qui entoure l'école après 1848 (la citation ci-dessus date de 1859), il dépasse sa pensée pour mieux combattre l'argumentation de ses adversaires qui voudraient réduire le programme de l'enseignement élémentaire à ... quelques recettes. En effet, les maîtres de l'heure mettent tout en œuvre - y compris la persécution administrative - pour réintroduire dans l'école un dogmatisme conforme à leurs idéaux politiques. Il n'est plus question de former, de cultiver la personnalité de chacun, mais bien de maintenir en vie un ordre social où le prolétariat doit, grâce notamment à un enseignement élémentaire nettement étouffé, ne point vouloir sortir de sa condition. La réaction poursuit donc une éducation ad hoc, c'est-à-dire orientée dès le départ par le destin social de l'enfant, destin qui, répétons-le, est fixé de façon arbitraire par une société qui trouve

(1) in Rheinische Blätter 1859, cité par LANGENBERG, o.c., III, p.98.

(2) CLAPARÈDE, o.c., p. 196.

dans l'immobilisme le meilleur garant de ses prérogatives. Pour avoir préconisé l'éducation du peuple, Pestalozzi lui-même est présenté comme un esprit pernicieux ! (1)

Diesterweg est-il donc en contradiction avec lui-même ou force-t-il l'argument à dessein ? Nous manquorions d'objectivité si nous optâmes délibérément pour l'une ou l'autre explication. Notre sentiment est cependant que la seconde hypothèse doit l'emporter (2). Deux ans avant d'écrire les lignes qui nous occupent, Diesterweg avait publié son Pädagogisches Wollen und Sollen; or, nous croyons montrer amplement au chapitre V le profond réalisme de cette oeuvre. D'autre part, deux ans après avoir parlé de "gymnastique intellectuelle", l'auteur a consacré dans les Rheinische Blätter un article entier au problème du formalisme. Il y définit à nouveau toute sa position et elle n'a pas changé depuis la publication de la 4^e édition du Wegweiser. Il conclut: "...loin de nous l'idée de sous-estimer l'importance et la valeur de la matière; mais, dans l'enseignement élémentaire, il importe de ne pas lui accorder la première place." (3)

Nous croyons donc que, dans la perspective de l'oeuvre, Diesterweg a surtout voulu souligner la primauté de la formation par rapport à l'information. Cette formation, le pédagogue l'entend au sens

-
- (1) Voir au chapitre V nos notes plus détaillées sur la réaction qui suivit 1848.
- (2) C'est aussi l'avis de W.Rein: "Obgleich Diesterweg ausdrücklich den Wert der materiellen Bildung hervorhebt, hat er doch als Pestalozzianer und um den Gegensatz zum Utilitarismus der Pädagogik der Vorzeit und der Regulativperiode hervorzuheben, den Formalismus zu stark betont ...". W.REIN, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza, Boyer u. Söhne, 1904, II, p.229.
- (3) Über den Formalismus, in Rh.Blätter 1861, dans LANGENBERG, Gesammelte Schriften, Frankfurt, 1876-1878, II, p. 104.

le plus large; elle est à la fois physique, intellectuelle et morale. Elle est la base, le substrat que l'enseignement élémentaire doit fournir à l'homme; l'enseignement supérieur apportera en son temps la somme des connaissances spécialisées: " L'Université est le terme d'un long voyage et, en chemin, la culture formelle cède progressivement la place à la culture matérielle. Mais toujours l'enseignement doit fortifier, développer, faire agir, éduquer." (1)

Il nous semble que, envisagée sous cet angle, la position de Diosterweg est bien éloignée de celle de Pestalozzi; elle est réaliste au bon sens du mot. Le passage suivant nous paraît bien résumer la conception de l'auteur: " .. dans notre conception actuelle de l'enseignement (...) l'orientation dynamique domine (...): ni l'humanisme des anciens, ni le philanthropisme plus récent, mais la culture humaine complète, la libération des potentialités, le renforcement des facultés; nous ne voulons pas de la culture unilatérale et abstraite à la Basodow et à la Rochow, pas de formalisme pestalozzien de stricte observance, pas de culture uniquement réaliste ou matérialiste, pas de culture philosophico-humaniste, pas de culture spéciale de la raison ou de la sensibilité, mais bien la culture de l'être tout entier, culture dont l'école primaire doit jeter les bases." (2)

(1) Wogweiser, p. 132.

" Die Durchführung dieser These (primauté du formatif) war ein notwendiger Schritt in der Geschichte der Methode und bildet das wichtigste Verdienst Diosterwegs um die Entwicklung der deutschen Volksschule." DEITERS, o.c., I., p.9. (je souligne)

(2) Wogweiser, 4e éd., I, p. 309.

2.- Les grands principes de la méthode

Pendant 27 ans, Diesterweg a exercé les fonctions de directeur d'école normale. Au cours de ces années, il s'est efforcé de dégager pour ses élèves les idées maîtresses de la méthodologie et, à maints égards, elles sont encore valables aujourd'hui. Nous voudrions présenter ici celles qui nous paraissent les plus importantes.

- a) L'enseignement doit partir du point que l'élève a atteint et se fonder sur l'expérience personnelle de celui-ci.

La conception de Diesterweg nous paraît ici tellement sage, tellement convaincante qu'elle souffre à peine le commentaire.

Avant de commencer un enseignement, quel qu'il soit, il importe toujours de déterminer aussi exactement que possible la "situation" de l'élève, c-à-d. de dresser en quelque sorte un inventaire tant affectif qu'intellectuel. Oserions-nous dire que cette règle de saine pédagogie est partout appliquée aujourd'hui ? Diesterweg réclame cet inventaire dès 1835 ! " Le point où on est arrivé l'élève est en même temps notre point de départ. Il faut le déterminer avant de commencer notre enseignement." (1)

Car si l'on veut ^{éviter} que l'école apparaisse comme étrangère à la vie, elle ne peut constituer une rupture avec le monde où vit l'enfant. Il n'est pas nécessaire de recommencer ici le procès de cet enseignement "désincarné" qui faisait de l'école un milieu essentiel-

(1) Wegweiser, p. 105.

lement artificiel. " Nos élèves vivent sur le plan pratique; ils ont fait des expériences, ce qui est important. Car c'est de ces expériences qu'il faut partir...", écrit Diesterweg. Ce principe, l'auteur le défend pour toutes les branches, qu'il s'agisse de sciences ou de religion, de langue maternelle ou de calcul. (1)

b) La loi de la continuité et la loi de la spontanéité.

Après avoir déterminé la base sur laquelle l'enseignement va s'élaborer, Diesterweg s'attache à l'étude de la méthode elle-même. Il observe que l'esprit se développe de façon lente mais continue. Aussi l'enseignement devra-t-il se conformer à la loi de la continuité. " Il faut donc un enseignement sans lacunes." (2) Ce principe n'est pas neuf; Pestalozzi l'a défendu, notamment dans le Livre des mères. Malheureusement, s'il part d'une idée juste, Pestalozzi ne s'enferme pas moins dans un système qui est la négation de toute la subjectivité enfantine. Car c'est dans la disposition, la présentation, la progression de la matière à enseigner qu'il va rechercher la continuité. Ici encore, le génie de Diesterweg apparaît. Rejetant la recherche de la continuité dans l'objet qui conduit "aux nombreux petits exercices étroits qui réintroduisent à l'école un mécanisme qui asservit l'esprit au lieu de le laisser se développer librement" (3), l'auteur souligne que c'est dans le développement de l'enfant lui-même qu'il faut éviter les lacunes. C'est ce qu'il appelle la méthode subjective, c'est-à-dire celle qui axe tout sur le sujet, sur l'élève, qui se conforme à sa mentalité,

(1) Wegweiser, p. 108

(2) ibid., p. 105.

(3) ibid., p. 106.

à son évolution psychologique: "Le développement de l'enfant est partout le premier souci." (1) Dewey écrira: " C'est lui (l'enfant) seul qui détermine la qualité et la quantité des matériaux que l'éducateur doit lui présenter." (2)

Enseigner en profondeur, explique Diesterweg, ne signifie donc nullement qu'il faille épuiser chaque matière car "celui qui, par exemple, s'arrêterait à l'addition jusqu'à ce que les enfants connaissent tous les aspects de cette opération procéderait erronément." (3) Il faut que l'enfant se pénètre de notions nouvelles, qu'elles deviennent pour lui une expérience vivante. Ce qui importe donc, " c'est de ne pas obliger l'enfant à avancer tant qu'il n'a pas la force de franchir le degré suivant par son activité spontanée, en sorte que les prestations demandées doivent toujours correspondre à son stade de développement ..." (4) Nous venons de formuler la loi de la spontanéité.

Que pourrions-nous ajouter à cela ? En lisant Diesterweg, on a l'impression d'assister à l'entrée réelle du pédocentrisme dans la vie quotidienne de l'école.

Les lois de la continuité et de la spontanéité ne manquaient toutefois pas de soulever un problème pratique au moment où Diesterweg écrivait. Leur application condamnait de façon radicale l'enseignement centré sur la mémoire. Or, il ne manquait pas de défenseurs qui tiraient argument du fait que beaucoup d'enfants devaient quitter

(1) Wegweiser, p. 106.

(2) DEWEY, c.c., p. 96.

(3) Wegweiser, p. 107.

(4) Ibid., p. 107.

très tôt l'école primaire. Suivre pas à pas leur évolution psychologique, c'était évidemment renoncer à leur enseigner quantité de matières qu'ils ne pouvaient certes comprendre au moment où ils fréquentaient l'école mais dont ils auraient pourtant besoin dans la vie. La religion était un exemple favori.

Dans le Wogweiser, Diesterweg cherche un compromis. " Si la pression des circonstances t'y contraint (ce n'est bien souvent qu'une apparence et tu suis alors aveuglément une vieille coutume néfaste), fais ton possible, évite ce qui crée la répulsion, tâche de rendre digestible et savoureux les aliments lourds." (1) La parenthèse montre déjà combien la concession coûte à l'auteur. Quelques années plus tard, lorsqu'il aura atteint une plus grande maturité sociale, il ne témoignera plus d'une telle indulgence. Dans les Lebensfragen der Civilisation, il réclame l'enseignement obligatoire jusqu'à 14 ans et une formation post-scolaire pour le peuple entier jusqu'à l'âge d'homme (2). Il est redevenu pleinement conséquent avec lui-même et emporte ainsi notre assentiment.

Corollaire à la loi de la spontanéité: il faut enseigner aussi peu que possible. Quo l'on ne se méprenne pas. Il ne s'agit nullement dans l'esprit de Diesterweg d'abaisser le niveau général de l'enseignement élémentaire comme, par exemple, les réactionnaires d'après 1848 le désiraient dans un but politique. L'auteur réagit tout simplement comme plus haut déjà contre l'accumulation de matières qui étouffent l'enfant. Enseigner l'essentiel et l'enseigner en profon-

(1) Wogwoiser, p. 114.

(2) o.c., pp. 74 ss.

deur, voilà ce qui importe. L'enfant comprendra alors pleinement, sentira qu'il progresse et trouvera enfin la joie à l'école.

Pour illustrer sa pensée au moment où il parle de la réduction des matières à enseigner, Diesterweg cite d'ailleurs un exemple dont le modernisme est frappant. N'est-ce pas l'enseignement par le vocabulaire de base qu'il préconise quand, parlant du vocabulaire latin, il rejette " ces mots rares, enseignés uniquement parce qu'ils constituent une exception à la règle des genres." (1)

c) L'intuition.

L'intuition constitue aussi un des leitmotivs de l'œuvre de Diesterweg et nous pouvons dire dès maintenant que la conception qu'il s'en fait est absolument remarquable pour l'époque. Il a fait le procès des grands pédagogues qui l'ont précédé avec une très grande lucidité et une compréhension qui l'honore. Basedow et Rochow n'étaient pas bien éloignés de lui dans le temps, eux qui, pour lutter contre l'ignorance et la superstition, pour "éclairer" le peuple, avaient introduit dans l'enseignement les "exercices de pensée pure" qu'ils opposaient d'ailleurs aux "exercices de pensée appliqués" exécutés sur une matière déterminée: nombre, forme, langage, etc. Animés des meilleures intentions, ces pédagogues n'en étaient pas moins tombés dans un formalisme désespérant. Diesterweg les excuse à cause de leurs bonnes intentions mais n'hésite cependant pas à les condamner formellement. Pour lui, nous l'avons vu,

(1) Wegweiser, p. 112.

l'homme doit être considéré comme une unité organique: l'esprit est un et il est indissociable du corps. " Les exercices de pensée (..) ne sont plus nécessaires; ils sont superflus et, parce qu'il font perdre du temps, nuisibles et condamnables. Aussi nous rejetons toute formation unilatérale ou préférentielle d'une faculté ou d'une potentialité que l'on considère encore trop souvent non pas du point de vue de leur unité dans l'esprit humain, mais comme des individualités abstraites, c-à-d. inventées, comme si l'esprit était fait d'un agrégat de facultés et de potentialités séparées..." (1)

Pestalozzi avait apporté un progrès indiscutable en montrant, après Comenius d'ailleurs, l'importance de l'intuition dans l'enseignement. Il n'avait cependant pas su éviter l'écueil du formalisme dont il ignorait si sereinement la présence dans les leçons de choses, dans les exercices d'observation. Mais l'intuition que Diesterweg défend à son tour ne va-t-elle pas conduire au même travers ? Nous ne le pensons pas, dans le principe en tout cas. La position qu'il prend au départ est de bon augure. " L'intuition scolaire ne peut se substituer à l'expérience et à la vie de l'enfant dans le monde. Avant d'entrer à l'école, l'enfant a vécu six ans. Il apporte à l'école une quantité innombrable d'observations. C'est d'elles qu'il faut partir: enseigner, c'est ici rappeler des souvenirs..." (2) On préférera donc par-dessus tout "l'observation de la vie et de ses phénomènes dans la nature." (3) Nous voilà bien loin de Pestalozzi qui faisait du corps humain un des principaux moyens

(1) Wegwoiser, 4e éd., I, p. 306

(2) ibid., p. 311.

(3) ibid., p. 312.

d'intuition parce que le plus proche de l'enfant ! Pour Diosterweg, " tout sert d'intuition, rien n'est en soi un moyen d'intuition indispensable." (1) Et nous nous plaisons à souligner une phrase encore où son souci du réel apparaît bien: " Maître, si tu veux enseigner pour la vie, plonge-toi dans la vie, dans la vie d'aujourd'hui et pas dans le passé..." (2)

Ces considérations ne suffisent cependant pas encore à donner un satisfecit au pédagogue. Sa profession de foi séduit, mais le 20^e siècle lui-même n'est-il pas retombé dans le formalisme du vivarium et de l'actualité. Dans son article intitulé Ce qu'il faut attendre de l'école primaire, Diosterweg fait à nouveau preuve d'une lucidité qui donne peut-être tort à ceux qui lui ont refusé le génie pédagogique. L'intérêt de la citation qui suit en fera excuser la longueur " Elle (la méthode intuitive) embrasse l'enseignement élémentaire tout entier ou plutôt, elle s'étend jusqu'où s'étend la nature humaine. Quelques-uns pensent qu'elle ne s'applique qu'aux premiers exercices des sens et de la parole; d'autres croient avoir fait assez pour elle en suspendant des images aux murailles pour servir de sujets d'entretien pour les enfants. Tout cela n'est que l'ombre de la méthode. Le point capital est de commencer l'enseignement par des choses concrètes et connues de l'élève ou par des faits dont il a été témoin, d'y rattacher tout l'enseignement en sorte que toute connaissance ait l'expérience pour base. Il ne s'agit plus de connaître mais d'expé-
riencer. Ce qui est devenu un élément de la vie est pour cela même compris et certain, tandis que jusqu'à présent, il y a bien des

(1) Wegweiser, 4^e éd., I, p. 313.

(2) ibid., p. 327.

choses apprises qui demeurent étrangères à la vie. (..) Les vérités que l'enfant apprend à l'école doivent être entièrement expérimentées par lui, et il doit trouver et formuler lui-même l'expression de cette expérience. Et s'il s'agit d'un sentiment, il faut que ce sentiment ait d'abord affecté son âme. Hors de là, tout n'est qu'abstraction, vide et néant et le savoir au lieu d'élargir l'intelligence ne fait que la rétrécir et l'abaisser." (1)

Certes, tout n'est pas nouveau dans ces paroles de Diesterweg. Nous y retrouvons entre autres la double conception de l'intuition telle qu'elle avait déjà été dégagée par Pestalozzi: intuition extérieure par laquelle l'homme appréhende les choses du monde sensible et leurs caractéristiques au moyen des organes des sens, intuition intérieure par laquelle les différents états spirituels sont présentés à la conscience. Mais cette conception est, chez Diesterweg, véritablement vivifiée par l'expérience vécue dont il fait la condition sine qua non de la connaissance. Dewey écrira: " Tout fait (..) qui n'a pas été rattaché à ce qui intéresse réellement et d'une façon profonde la vie de l'enfant, occupe une position usurpée." (2)

De plus, la prise de position de Diesterweg entraîne deux conséquences dont nous ne pouvons pas sous-estimer l'importance: d'une part, l'enseignement intuitif ne sera plus exclusivement réservé au premier âge scolaire ou à une branche particulière; d'autre part, les exercices spéciaux d'intuition ou d'observation ne peuvent pas plus

(1) Ce qu'il faut attendre de l'école primaire, in GOY, o.c., p.196.
 (2) DEWEY, o.c., p. 111. (je souligne)

subsister que les exercices d'intelligence à la manière de Rochow sinon, écrit Diesterweg, on retombera dans un formalisme étroit et l'on verra des maîtres travailler intuitivement pendant une leçon et abstraitement dans la suivante. (1)

Diesterweg place donc l'observation et l'expérience à la base de tout enseignement. Certes, ses prédécesseurs prônaient, eux aussi, l'observation mais ils ne l'entroyaient que dans la perspective de l'esprit adulte ou, ^{ce qui est} plus grave encore, selon une conception purement théorique de sa démarche. Aussi passer du simple au composé consistait pour eux à établir la synthèse progressive d'éléments que l'esprit aurait isolés au cours d'une analyse préalable systématique. Nous savons aujourd'hui combien cette façon de voir est erronée.

La haute maturité psychologique et pédagogique de l'auteur apparaît quand, à son tour, il formule et commente la règle: " Va du rapproché à l'éloigné, du simple au composé, du facile au plus difficile, du connu à l'inconnu." (2)

Il commence par montrer que l'univers de l'enfant s'élargit progressivement en cercles tracés en quelque sorte autour de son berceau. Mais Diesterweg ne se laisse pas enformer dans cette belle image géométrique trop simpliste. Il n'oublie pas en effet que le centre véritable est l'enfant lui-même et que la démarche de l'esprit de celui-ci ne peut se réduire à un schéma. Ainsi, le pédagogue précise que l'éloignement dans le temps et dans l'espace est moins une question d'années ou de kilomètres qu'une question d'intérêt, d'intuition vé-

(1) cf. Wegweiser, 4e éd., p. 310.

(2) Wegweiser, p. 120.

ritable. L'antiquité, dit-il, peut être plus proche de nous que le moyen âge, le soleil plus proche que tel pays d'Europe. (1)

Les commentaires qu'ils fournissent à propos du principe "du simple au composé" nous paraissent plus importants encore. " Le principe: "du simple au composé" doit (...) être bien compris. Avant de faire saisir chaque partie d'une plante et les parties des parties, etc., on la contemple d'abord dans son ensemble et on appréhende les parties les plus simples pour les sens. Le plus simple, le plus individuel, le plus concret ne sont donc en aucune façon toujours le point de départ." (2)

L'exemple que Diesterweg fournit à l'appui de sa thèse nous paraît digne d'être retenu. Placé devant une rose, l'esprit humain qui s'éveille est d'abord attiré par une impression sensorielle quelconque, par exemple, la couleur rouge. De ce détail, il ne passe pas à un autre, ce qui reviendrait à une analyse systématique; il considère d'abord la fleur dans son ensemble. Plus tard seulement, grâce à de nombreuses expériences comparatives, il parviendra à la réduction du tout en ses éléments constitutifs, logiquement simples. (3) On aura reconnu le globalisme sous-jacent qu'un monde sépare des échafaudages logiques des disciples de Pestalozzi. L'idée que Diesterweg développe ici est-elle entièrement nouvelle? Nous ne le croyons pas. On pourrait déjà retrouver les germes du globalisme dans la Physique d'Aristote et chez saint Thomas. Ce qui nous paraît nouveau, c'est qu'un praticien de la pédagogie en fasse aussi bien

(1) Wegweiser, p. 121. Cf.: " A ce point de vue (social), la plupart des faits préhistoriques sont plus rapprochés de lui que l'existence artificielle et compliquée de Babylone et de l'Egypte." DEWEY, o.c., p. 126.

(2) Wegweiser, pp. 122-123 (je souligne)

(3) ibid., p. 122.

l'application dans le domaine scolaire et qu'un professeur d'école normale en fasse un article de base pour la formation des futurs instituteurs (1).

d) "Ne pas enseigner scientifiquement mais élémentairement".

Ce principe découle des considérations précédentes. Diesterweg ne rejette évidemment pas la vérité scientifique comme telle mais bien la méthode déductive qui ne correspond en rien à la mentalité de l'enfant d'école primaire. Il estime d'ailleurs que l'Université elle-même a abusé de la déduction. Toutes les sciences sont nées de l'expérience particulière; il n'est donc pas naturel de les aborder à partir des lois les plus générales. Le mauvais professeur octroie la vérité, le bon apprend à la découvrir. " Le vrai maître ne montre pas à ses élèves le bâtiment fini à l'édification duquel des millénaires ont travaillé; il leur apprend au contraire à manipuler les pierres, élève avec eux le bâtiment, leur apprend à construire." (Wogweiser, pp.127-128)

Garder vivant l'esprit de découverte, faire acquérir une méthode de travail: règles devenues tellement évidentes aujourd'hui ! Qu'il nous suffise de rappeler que le texte que nous citons date de 1835...

(1) Vu l'importance de cette question, nous croyons utile de reproduire ci-après trois autres passages où Diesterweg s'exprime de façon absolument nette sur le même propos:
 " Je tiens pour la meilleure la progression qui va du particulier au général.(7.) Cette démarche correspond au développement de l'esprit humain qui va du particulier, de l'immédiatement accessible, de l'empirique au général, à l'éloigné, à l'abstrait."
 (Wogweiser, p.38)
 " Au cours de sa vie, l'homme prend d'abord conscience de l'individuel, du spécial, du concret... Il perçoit d'abord les faits séparés, compare les semblables et les correspondants, s'élève au

En conclusion, à la méthode scientifique, c-à-d. déductive, synthétique, progressive, dialectique et même dogmatique, Diesterweg substitue la méthode élémentaire, inductive, analytique, régressive, heuristique (1).

La méthode adoptée par le pédagogue est parfaitement logique avec sa conception du développement des potentialités. "L'humanité," écrivait-il, "n'est pas un état donné à l'homme; elle résulte au contraire du développement des aptitudes selon le principe génétique de la nature organique." (2) Or, au moment où il nous propose de reconstruire la science avec l'enfant en tenant toujours compte du degré d'évolution de celui-ci, il prend aussi une position nettement génétique sur le plan didactique.

"Reconstruire ou redécouvrir la science" est pour Diesterweg comme pour nous une image. L'enfant "parcourt en quelques années le chemin sur lequel l'humanité a marché pendant des millénaires." (3) Certes, remarque l'auteur, il est plus expédient d'exposer la matière que de la faire découvrir; mais la première façon de procéder nie la spontanéité, l'activité de l'enfant, tandis que l'autre l'encourage. "Plus une méthode condamne à la réceptivité et à la passivité, plus elle est mauvaise." (4) Une fois encore, que pourrions-nous ajouter ?

niveau de la notion et formule enfin des règles et des principes généraux qui englobent le particulier." (Wegweiser, p.57)

"Il faut faire découler la diversité de l'unité mais au contraire dégager l'unité de la diversité. Car c'est la diversité et la pluralité des phénomènes que l'élève connaît dans son entourage; l'unité qui conditionne et domine la diversité est loin et inconnue." (cité par LANGENBERG, Ds Leben und Schriften, o.c., p.77)

(1) cf. Wegweiser, p.128. Nous étudions en particulier le problème de la méthode heuristique à la fin de ce chapitre.

(2) Wegweiser, p. 76.

(3) ibid., p. 153.

(4) ibid., p.87 (je souligne)

e) L'individualisation de l'enseignement.

" Règle-toi sur le développement naturel de l'enfant" (1) constitue un principe général sur lequel Diesterweg entend fonder toute l'action éducatrice. Afin de connaître les lois du développement aussi exactement que possible, il réclame - nous l'avons vu - l'élaboration d'une psychologie digne de ce nom. Mais, si fructueuse l'enquête psychologique envisagée puisse-t-elle être, elle ne déterminera néanmoins qu'un schéma d'évolution dans le cadre duquel - même s'il s'y insère parfaitement - l'enfant réagira selon son caractère, son tempérament, en un mot, selon son individualité.

Le respect de l'individualité joue un rôle prépondérant dans l'oeuvre de Diesterweg. Cette option s'explique très bien chez un homme essentiellement libéral. De plus, on ne doit pas oublier que l'auteur, contemporain de Goethe et de Schiller, a encore dû baigner au cours de sa jeunesse dans l'atmosphère exaltante du Sturm und Drang, ce mouvement d'individualisme exacerbé où l'Allemagne renaissante prend conscience de sa force et cherche ses exemples auprès des héros et des titans.

Dans cette perspective, le principe de l'individualisation de l'enseignement apparaît non seulement comme un idéal propre au pédagogue allemand mais aussi à toute une société bourgeoise libéralisante.

Dans notre étude sur la psychologie de Diesterweg, nous avons déjà eu l'occasion de montrer qu'il a parfaitement compris combien

(1) Wagweiser, p.100.

l'enfant aspire à être reconnu en tant qu'individu. Ce besoin existe naturellement aussi dans la vie scolaire. Nous pouvons donc nous borner à citer quelques passages significatifs.

" Il faut tenir compte des diversités de la nature enfantine et des particularités du développement de chacun. Tous ne peuvent et ne doivent devenir semblables, tous ne doivent pas faire la même chose. (...) Il est injuste d'exiger que tous les enfants fassent les mêmes progrès dans une branche donnée et qu'ils apprennent autant l'un que l'autre." (1) "Il faut permettre à celui qui a plus d'aptitudes dans le domaine théorique que dans le domaine pratique de faire des progrès plus rapides dans la théorie que dans la pratique."(2)

Cependant, l'auteur ne tombe pas dans le travers des Stürmer und Dränger et, en vrai éducateur, il ne conçoit pas que l'école primaire permette une véritable hypertrophie dans un domaine quelconque. Pour continuer notre rapprochement littéraire, l'esprit classique qui est, en Allemagne, pratiquement contemporain du Sturm und Drang bien qu'il en soit la négation, rétablit l'équilibre éventuellement menacé: " Si un enfant progresso dans l'essentiel, on peut permettre des progrès moins grands, plus lents, en d'autres domaines." (3) Le membre de phrase que nous soulignons indique bien que, dans l'esprit de l'auteur, il n'est nullement question de tolérer un développement anarchique.

Enfin, et ceci nous paraît d'une importance capitale, Diesterweg a senti que le culte de l'individualisme prôné à son époque condui-

(1) Wogweiser, p. 142.

(2) ibid., p. 143.

(3) ibid., p.143.

rait à l'injustice aussi longtemps qu'il ne serait pas tempéré par l'esprit social. Il se montre, une fois encore, le défenseur du juste milieu, l'homme qui jette le pont entre l'époque classique et les temps modernes. Les citations lapidaires ci-dessous marquent en même temps l'élargissement de la mission confiée à l'école.

" Pas seulement formation individuelle mais aussi sociale; pas seulement humaine au sens général, mais aussi nationale - en un mot: une vraie formation !" (1) "Aspiration à la vie collective, subordination des intérêts personnels à ceux de l'humanité, de la nation, de la société ou du corps dont on fait partie." (2)

f) L'intérêt.

Diestorweg qui a abordé tant de questions parle très peu de l'intérêt, ce qui confirme l'observation de Claparède selon laquelle un grand silence se fait sur ce problème après la période herbartienne et jusqu'au 20^e siècle.

Là où il en parle explicitement, on peut dire que l'autour le fait à contresens car, rejoignant précisément Herbart, il semble croire que le maître est l'agent principal de l'éveil de l'intérêt chez l'enfant: "... la matière la plus intéressante fatigue et rebute si le maître ne la vivifie pas par le goût, l'intérêt vivant qu'il y apporte." (3)

(1) Wogwoiser, p.144.

(2) L'enseignement dans l'école moderne, in GOY, o.c., p.211.

(3) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p.10.

Certes, Diesterweg n'ignore pas l'importance de l'intérêt et il écrit par exemple: " Si l'enfant ne s'intéresse pas à l'étude, il ne réagit pas, il n'élabore pas ce qu'on lui enseigne. (...) Au contraire, l'intérêt, une fois éveillé, ne laisse plus de repos. L'esprit affamé recherche et s'assimile des aliments de plus en plus solides." (1)

Il semble que la pédagogie de Diesterweg représente un acheminement vers une éducation fonctionnelle bien, qu'apparemment du moins, il n'ait pas pris conscience du mécanisme psychologique de l'intérêt. Nous croyons en effet trouver le germe de la conception de l'éducation fonctionnelle, telle qu'elle est développée chez Dewey et Claparède, dans un texte que nous avons déjà cité: " Tout plaisir découle de la satisfaction d'un besoin. C'est dans la satisfaction des besoins de la nature humaine que réside le sentiment de bien-être, de bonheur de l'homme." (2) Or, Diesterweg insiste sur le fait que la recherche de ce bonheur, lisons donc, de la satisfaction des besoins, s'identifie à la tendance au développement: " Supprimer cette tendance équivaut à supprimer la vie elle-même." (3) Et la conclusion à laquelle il aboutit nous paraît significative: " Au sens propre du mot, aucun homme n'est élevé; il s'élève lui-même - avec ou sans la collaboration des autres. Cette collaboration est l'éducation intentionnelle. Si elle est conforme aux tendances naturelles, elle est bonne .." (4). Nous ne croyons pas trahir la pensée en interprétant "tendances naturelles" par besoins. Et Diesterweg fait de la satisfaction de ces

(1) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p.10.

(2) Harmonie der Erziehung mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur, o.c., cf. LANGENBERG, Ausg. Schriften, o.c., p.223

(3) id.

(4) id.

besoins le critère d'une éducation valable !

D'autre part, nous devons établir ici un rapprochement avec un autre texte de l'auteur. Il écrit dans son Wegweiser: " Qu'on n'enseigne pas ce qui ne peut être appliqué immédiatement ou qui n'est pas condition nécessaire du progrès ! (...) Alors seulement, l'enfant comprendra ce qu'on lui enseigne, on enseignera en profondeur et on aura apporté la joie à l'école." (1)

Il est sans doute regrettable que Diesterweg n'ait pas dit explicitement que les besoins de l'enfant devaient précisément guider l'éducateur dans le choix de la matière à enseigner et à appliquer immédiatement. Il manque une formulation causale dans son raisonnement et rien ne nous permet de d'affirmer qu'elle est implicite. Il semble que la sensibilité pédagogique de Diesterweg l' a conduit au coeur du problème sans qu'il s'en rende compte. Il faudra donc attendre Dewey et Claparède pour voir s'énoncer nettement le système de relations. La citation suivante achèvera cependant de nous convaincre que l'auteur était au moins sur la bonne voie: " On a souvent remarqué que le goût de l'étude, que l'amour et le sens du vrai se perdent à l'école. D'où cela peut-il venir ? - Cela vient de ce qu'on enseigne aux enfants des choses au-dessus de leur intelligence, des choses qui ne les touchent, ni ne les intéressent, des choses qu'on leur impose et qu'ils répètent machinalement..." (2)

(1) Wegweiser, p. 112

(2) Y a-t-il un devoir de croire ?, in GOY, o.c., p. 127, je souligne.

g) L' étude du milieu.

Diosterweg pour qui l'enseignement par les mots est " vain et stérile " (1), pour qui " l'expérience est notre seul moyen d'information exacte " (2) se tourne naturellement vers la source principale d'expériences dont l'enfant dispose, c'est-à-dire vers le milieu où il vit.

Le pédagogue a préconisé l'étude du milieu tant pour le maître que pour l'élève et ses conceptions sont dignes de la pédagogie moderne. Dans le Wogwoisor, il écrit par exemple à propos de la géographie: " ... en géographie, nous commençons par le milieu rapproché, rapportons tout à lui ot terminons par lui. " (3) A chaque occasion et pour chaque branche, l'auteur nous rappelle ce principe qui constitue d'ailleurs une concrétisation de sa grande règle directrice: du connu à l'inconnu, du rapproché à l'éloigné.

Lorsqu'on lit le bel article intitulé L'étude de la nature chez l'instituteur (4) et pour peu que l'on fasse abstraction du ton exalté à la J.J. Rousseau, on a l'impression de se trouver devant un ouvrage de notre collection "Plan d'études". Comment voulez-vous, écrit l'auteur en substance, pratiquer un enseignement intuitif, rester dans le réel sans vous attacher à l'étude du milieu environnant ? Comme chacun n'entend bien que le langage de son pays natal, il ne peut fonder ses premières connaissances que sur l'expérience du terroir dans lequel il vit. Aussi voyons-nous conseiller à l'instituteur

(1) Aphorismes pédagogiques, in GOY, o.c., p. 284.

(2) id.

(3) Wogwoisor, p. 193. (Je souligne)

(4) in GOY, o.c., pp. 232 - 242.

l'étude de la localité dans laquelle il enseigne, l'observation des caractères géographiques, de la faune, de la flore, des métiers et des hommes. Les collections, les herbiers, les cartes en relief faites d'argile, le cahier d'observations sur les phénomènes atmosphériques sont prévus. Et, à chaque instant, le bon sens pédagogique apparaît. Nous le trouvons dans de simples parenthèses où l'auteur prévient immédiatement les déviations de la méthode. " Les choses les plus communes sont les plus intéressantes ", ajoute-t-il, par exemple, après avoir parlé de la faune locale (1). Dans une remarque en bas de page, il parle de ces maîtres qui attire l'élevage des abeilles, des vers à soie et leur conseille de ne pas trop se détourner pour la cause du "travail intellectuel" (2). Un siècle plus tard, nous connaissons encore de ces "modernistes" pour qui l'élevage des souris blanches ou des lapins paraît résumer toute la pédagogie "nouvelle"... (3)

h) La méthode socratique.

En se faisant le défenseur de la méthode socratique que Pestalozzi avait condamné, Diesterweg rejoint Rousseau et Basedow. Rousseau, en particulier, voyait en la méthode socratique le moyen de faire re-

(1) De l'étude de la nature chez l'instituteur, in GOY, o.c., p.235.

(2) ibid., p.237.

(3) Signalons que von Raumer estime qu'on réclamant l'étude de la nature par l'instituteur, Diesterweg fait non seulement preuve d'ambitions démesurées mais aussi d'un manque total de réalisme. Et von Raumer n'était pas le seul de son avis !
cf. K v. RAUMER, Geschichte der Pädagogik, Gütersloh, Bertelsmann, 1898, IV, pp.310 ss.

Sur l'étude du milieu, voir aussi les notes consacrées à l'enseignant.

découvrir la science par Emilo et il semble bien que ce soit une des raisons majeures pour laquelle notre pédagogue s'y rallie également. D'autre part, Schleiermacher exerce une influence considérable sur Diosterweg car le grand philosophe protestant dont il avait suivi les leçons à Berlin avait complètement revivifié la méthode expositive par une sorte d'heuristique interne. Jamais il n'affirmait, ne présentait les vérités comme toutes faites mais il les reconstruisait véritablement devant son auditoire. Ajoutons enfin que la méthode socratique s'insérait normalement dans le système diosterwégien en ce sens qu'elle présente un développement génétique de la pensée.

Pour la pédagogie moderne, la méthode heuristique constitue un stade historiquement intermédiaire dans l'évolution vers la méthode active. Elle représente un progrès indiscutable par rapport ~~avec~~ à la méthode expositive mais reste de loin inférieure à la conversation naturelle entre maître et enfant. (2)

A l'état pur, la méthode socratique offre un défaut essentiel: elle fait du maître le pivot actif du travail et de la pensée. Et, si Diosterweg l'avait envisagé ainsi, il se serait une fois encore

-
- (1) Diosterweg a souvent fait allusion à la maîtrise de Schleiermacher: cf. l'article Über die Lehrmethode Schleiermachers, dans les Rheinische Blätter 1834; Wegweiser, p. 127; etc.
- (2) Piaget a démarqué théoriquement l'interrogation socratique (une question - une réponse, donc deux phrases) de la conversation qui, elle, compte au moins trois phrases.

trouvé en contradiction avec lui-même. Je pense cependant qu'il importe de nuancer les termes. Comme toute étiquette, l'étiquette socratique ne signifie rien en soi. Au point de vue de la matière, elle peut recouvrir le dogmatisme le plus pur; mais elle peut aussi s'appuyer sur le réel et devenir l'interprétation de l'expérience vécue, ce qui constitue au départ une différence considérable. Au point de vue de la forme, elle peut être respectée avec rigueur et constituer une cascade de questions et de réponses où le maître conserve l'initiative et impose à l'enfant la logique de sa pensée adulte; mais elle peut aussi s'assouplir considérablement et s'orienter vers la conversation.

Diesterweg a fait lui-même à ce propos le procès de la méthode socratique. Il a montré qu'elle se confondait souvent avec un enseignement où les questions ne sont qu'apparence et il a qualifié cet enseignement de "Scheinfragunterricht" ce qui lui permettait d'ailleurs le jeu de mots "Schein-Fragunterricht" (semblant d'enseignement par questions) et "Scheinfrago-Unterricht" (enseignement par semblant de questions)(1). Il condamne également les deux et préfère recourir à la méthode expositive plutôt qu'à cette duperie intellectuelle. Nous croyons comme lui qu'il n'est ni possible ni même souhaitable d'exclure tout à fait de l'enseignement la méthode expositive. Claparède a bien dit que l'école peut être active "quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre qu'écouter." (1) On est d'ailleurs frappé par le parallélisme entre la conception de Claparède et celle de Diesterweg.

1) CLAPAREDE, o.c. , p.153.

Alors que le premier veut que la leçon soit une réponse, le second estime qu'une leçon ne vaut que si l'enfant sent la nécessité de s'enquérir, de s'informer; dans le cas opposé, dit-il en se servant d'une image qu'il utilise souvent, l'élève ressemble à ces personnes conviées à un festin au moment où elles ne se sentent aucun appétit. (1) Or, Claparède avait écrit de son côté: " Le pain n'a d'intérêt que si l'on a envie de le manger" ! (2)

La phrase suivante montre aussi combien la conception de Diesterweg s'est élargie par rapport à celle de Basedow, par exemple: " Les questions peuvent venir du maître aussi bien que de l'élève. Il y a vie, vie spirituelle dans l'école où les enfants aussi posent des questions." (3) Le pédagogue qui a compris cela n'est-il déjà pas considérablement immunisé contre le dogmatisme desséchant !

La forme d'enseignement centré sur la conversation spontanée entre maître et élèves n'est pas complètement absente de la pédagogie de Diesterweg. Certes, lorsqu'il traite de l'expression orale, il semble plus souvent faire allusion au contrôle de la leçon qu'à la leçon elle-même. "L'enfant ne sait vraiment que ce qu'il est capable de bien exprimer." (4) Mais l'auteur est allé plus loin. Dans l'introduction à la première édition du Wegweiser, il écrivait déjà: " L'enseignement oral a sur l'enseignement écrit des avantages infinis. Car il peut tenir compte de l'individualité des élèves et permettre l'expression des opinions différentes."(5) Le passage que nous soulignons nous paraît significatif. Nous possédons d'ailleurs la preuve que,

-
- (1) Wegweiser, p. 128.
 (2) CLAPARÈDE, o.c., p. 64.
 (3) Wegweiser, p. 151.
 (4) Wegweiser, p. 174.
 (5) Wegweiser, 1^{re} éd., p. IX.

sous des apparences sévères, Diesterweg savait se rapprocher considérablement de ses élèves. Son biographe, Langenberg, raconte que le pédagogue aimait à se mêler au jeu de ses normaliens; ce n'était pas sans un certain danger, remarquait Diesterweg car, lorsqu'il passe de l'esclavage où on l'a traditionnellement élevé, à la liberté, le jeune homme ne trouve pas immédiatement la juste mesure. Et de conclure: " En fin de compte, je me réjouissais de leurs exagérations parce que j'y sentais la force qui se développe." (1)

Qu'un tel homme ait refusé l'expression spontanée des élèves paraît bien impensable. Il a d'ailleurs écrit: " J'ai connu un maître qui pendant des heures d'enseignement très vivant ne prononçait que dix phrases; les élèves, par contre, en prononçaient des centaines. C'était un vrai maître! Habitude fatale que de tuer les élèves à coup de paroles, de les condamner au rôle d'auditeurs ! " (2)

Néanmoins, si nous repensons au climat général de la pensée méthodologique de Diesterweg, nous croyons pouvoir conclure que, ayant le choix entre la méthode socratique, la méthode expositive ou la simple conversation, il a mis la méthode socratique à l'avant-plan. Toutefois, cette méthode socratique n'est plus celle du rationalisme du 18^e siècle car elle prend un caractère nouveau: le caractère génétique. De plus, il faut tenir compte du souci réel de respecter la psychologie de l'enfant. Cependant, le pédagogue ne semble pas avoir compris que cette méthode le condamnait de toute façon à rester le centre réel de la classe, ce qui l'empêchait - quelles que soient ses intentions - de respecter pleinement la spontanéité de

(1) LANGENBERG, o.c., p. 73.

(2) Wogweiser, p. 174.

l'enfant. Mais les correctifs apportés dans les développements qui précèdent montrent qu'en faisant en quelque sorte éclater les frontières de la méthode socratique, Diesterweg prépare immédiatement notre conception moderne de l'enseignement.

Il faut de plus remarquer qu'une préoccupation nouvelle anime aussi l'auteur: celle de réagir contre l'endoctrinement, celle de faire oeuvre libérale. On peut considérer qu'il a contribué à répandre une mentalité nouvelle en se servant d'un outil qu'il n'a pas su entièrement rénover. Nous concluons donc avec Deiters: "La méthode d'enseignement de Diesterweg est exempte de tout dogmatisme. Aussi, malgré le déroulement sévère du travail réglé par le maître, elle a exercé une influence libératrice." (1)

Ce serait enfin trahir l'oeuvre de Diesterweg que de limiter ses préoccupations aux formes de l'enseignement oral. Il poursuit au-delà de ces conceptions un but défini et très élevé: " .. l'enfant doit penser par lui-même, chercher par lui-même, s'essayer à la solution des problèmes, révéler les forces qui dorment en lui..." (2) Ainsi, l'horizon pédagogique s'élargit considérablement pour se définir en un conseil: " Fais travailler l'enfant avec ses mains, sa langue, sa tête (...) Ce qu'il n'a pas acquis par lui-même n'est rien pour lui." (3)

L'école nouvelle, l'auteur l'a dit très explicitement, est "l'école de l'action" (4). Cette conception annonce celles de Dewey et de

(1) DEITERS, o.c., p. XIII.

(2) Wegweiser, p. 141

(3) *ibid.*, p. 142.

(4) Alte und neue Schule, in SALLWURK, A. Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Werken, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1899-1900, II, p.268.

Kerschesteiner. Et l'on est même en droit de se demander si en baptisant son école "Arbeitsschule", Kerschesteiner, en voulant préciser la pensée déjà formulée par Diesterweg, ne la rétrécit pas dangereusement. Certes, nous savons que le travail intellectuel n'est pas exclu de l' "Arbeit" de Kerschesteiner; dans la première moitié du 20e siècle, cet aspect n'en sera pas moins très souvent négligé.

. . .

3.- L' enseignant

Aux considérations sur la stimulation systématique qui précèdent, nous voudrions ajouter quelques mots à propos du maître, un des principaux instruments stimulateurs.

Nous savons que Diesterweg a consacré l'essentiel de son activité professionnelle à la formation des instituteurs. C'est pour eux qu'il a écrit le Wogwoiser, son oeuvre maîtresse; c'est en grande partie pour continuer leur formation qu'il a fondé ses deux grandes revues pédagogiques: les Rheinische Blätter et le Pädagogisches Jahrbuch; c'est eux encore qu'il défendra souvent à la Chambre des Députés de Berlin après le "haufrag" de sa carrière administrative.(1)

Nous avons dit à propos de la méthode socratique que, chez Diesterweg, le maître occupe une place prépondérante dans l'enseignement. Il va donc exiger beaucoup de lui.

Il considère tout d'abord que le don pédagogique est essentiel.

(1) Voir les notes biographiques in fine.

"L' éducation est avant tout affaire d'intuition et non de doctrine." (1) Et, comme le don se révèle dans la pratique, Diesterweg n'hésite pas à lui donner le premier pas sur les études théoriques. " On peut étudier des ouvrages systématiques de psychologie (...). Mais cette lecture ne peut être profitable que si nos propres observations nous ont fourni un riche matériel." (2) "D'abord la pratique, ensuite la science !" (3) Aussi, sous l'impulsion de Diesterweg, les écoles d'application vont-elles devenir le centre véritable de l'école normale.

Il serait néanmoins erroné de s'imaginer que le pédagogue se fie aveuglément à l'expérience pratique. Pour pouvoir développer/^{l'enfant} selon sa nature, le maître devra étudier la psychologie. L'idéal de Diesterweg, et il est encore nôtre, est d'allier harmonieusement les connaissances théoriques à l'expérience pratique. Il remarquera d'ailleurs avec un brin d'humour: " Le théoricien de la pédagogie n'est pas nécessairement un pédagogue, le pédagogue pas nécessairement un théoricien. Le théoricien bavarde, le praticien agit." (4)

Il est inutile de rappeler ici combien la formation des maîtres de l'enseignement primaire était médiocre au début du 19^e siècle. On a conservé en nos pays le souvenir de ces anciens soldats de Napoléon qui, pour subvenir à leur existence, s'improvisaient instituteurs. Si la situation en Allemagne était souvent meilleure - surtout en Prusse et en Rhénanie - le maître d'école n'en restait pas moins extrêmement limité dans sa formation.

(1) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 7.

(2) Wegweiser, p. 48.

(3) id.

(4) ibid., p. 112.

Diesterweg va réagir tant en ce qui concerne l'esprit de la formation des maîtres qu'en ce qui concerne le programme d'études. Il s'efforcera d'émanciper l'instituteur dès son séjour à l'école normale. Dans la préface du Wegwoiser, il indique nettement sa position libérale, anti-dogmatique: " Beaucoup croient que l'on ne doit présenter aux instituteurs que des choses exactes, sans réserves, absolues et les leur faire admettre et appliquer inconditionnellement, même par la contrainte et l'obéissance servile. Je ne suis pas de ceux-là. Je ne peux m'imaginer de culture vraie, véritablement personnelle sans examen et vérification, sans réflexion personnelle et effort. C'est pourquoi on ne peut dissimuler aux maîtres futurs les diverses opinions émises à propos d'un objet déterminé." (1)

Au point de vue de la matière, il développe considérablement le programme des écoles normales et y réserve une place de choix aux sciences naturelles. Chaque maître un naturaliste ! Il ne faut pas voir en cette devise l'idéal d'un romantique. L'article que nous citons à propos de l'étude du milieu prouve que Diesterweg envisage ici une activité bien concrète. N'invitera-t-il pas les instituteurs des campagnes à vérifier, à chaque occasion, les affirmations des savants: l'un s'enquerra des foux follets, l'autre de la giration des vents, etc. (2) Qu'il me soit permis de citer ici un assez large extrait d'un autre article intitulé L'émancipation des instituteurs.

(1) Wegwoiser, 1^{re} éd., p. IX.

(2) De l'étude de la nature chez l'instituteur, in GOY, o.c., p.239.

" L'instituteur n'est point appelé à devenir un savant ni à briller dans une spécialité, mais il doit connaître mieux que personne le lieu où il habite car il doit cultiver dans tous les sens l'esprit des élèves.

Etudiez donc le sol de votre région, la géographie, la physique, l'histoire naturelle, la géologie, la météorologie, l'astronomie locales. Les produits du sol, la manière de les préparer (1), les différentes branches du commerce, de la technologie ou de l'industrie. L'histoire de votre commune, de votre département de votre province, de votre nation; car il faut qu'on sente que vous êtes bien chez vous; il faut que vos élèves soient mis au courant de leur histoire nationale. L'administration du pays, l'organisation financière, militaire, scolaire, ecclésiastique, etc. depuis le veilleur de nuit et le gendarme jusqu'au gouverneur, aux ministres, au roi. Car c'est là que vous devez prendre les exemples qui rendront votre enseignement vivant, et c'est ainsi que vous vous préparerez vous-mêmes à devenir un membre actif du corps social. Faites-vous le contre intellectuel de votre entourage." (2)

S'intéressant à la vie qui l'entoure, apportant ses conseils à tous, l'instituteur collaborera à l'émancipation des autres comme à la sienne. Cette action dépasse le cadre de l'école.

Si nous ne craignons de gonfler démesurément ce travail, nous mentionnerions encore comment Diesterweg s'efforce de guider les maîtres dans leur travail de formation, comment il résume pour eux des con-

(1) préparer: erreur de traduction de Goy; il s'agit de traiter.

(2) L'émancipation des instituteurs, in GOY, o.c., p.248.

vaines d'ouvrages pratiques et théoriques, leur conseille de puiser aux sources des grands auteurs, leur fournit une méthode de travail. Le guide de lecture qui figure dans le Wegweiser aurait sa place dans une anthologie des belles pages pédagogiques. On reste confondu devant l'énergie que Diestorweg aura consacrée à élever le niveau culturel de l'instituteur allemand.

D'un autre côté, le pédagogue est aussi exigeant en ce qui concerne les qualités humaines de l'enseignant. Non seulement il doit contribuer à rendre son enseignement intéressant par le changement, la vivacité, son plaisir à s'occuper des enfants, par sa méthode, ses encouragements en sorte que l'enfant ait vraiment envie d'apprendre, mais il doit posséder un ensemble de qualités que Diestorweg a énumérées dans son article: De l'éducation en général. Nous en rappelons les principales:

- Le maître doit traiter tous les enfants familièrement, sans craindre qu'ils cessent de le respecter ("Les pédants s'entourent d'une triple muraille pour défendre leur médiocrité" !)
- Qu'une atmosphère de joie règne autour de lui; c'est la seule où puisse vivre la jeunesse. Qu'il soit donc lui-même un homme de bonne humeur.
- Qu'il sache entrer dans les sentiments de l'enfant, dans ses jeux, dans sa manière d'être.
- Que la mollesse, l'apathie, l'amour-propre mal placé lui soient étrangers.
- Qu'il anime, crée, développe, soulève, entraîne les esprits.

- Qu'il soit éduqué, instruit.
- Qu'il soit homme d'ordre, de probité, d'exactitude (1)

Diesterweg ajoutera plus tard, au moment où ses préoccupations sociales s'accroîtront, que le maître doit aussi s'intéresser à tout ce qui concerne la vie de la cité sans jamais devenir pour cela le défenseur de quelque chapelle politique.

Exigeant beaucoup de l'instituteur, Diesterweg revendiquera pour lui un standing économique et social correspondant à sa mission élevée. C'est à ce moment qu'on traitera le pédagogue de ... fauteur de troubles. Et pourtant, comme il reste modeste dans ses ambitions d'éducateur ! Jamais il n'oublie l'humilité de son action personnelle: "aider la nature à suivre sa voie." (2)

Et nous voudrions conclure sur le rôle du maître en reproduisant un conseil de l'auteur: " Gardez-vous, ô pédagogues, d'anticiper sur la maturité de l'enfant et d'entreprendre sur son indépendance. Gardez-vous de lui proposer ce qu'il n'est pas capable de comprendre ou de juger. Le vrai pédagogue n'impose rien, il ne veut rien produire directement: il veut simplement stimuler, rendre l'enfant capable de se développer lui-même." (3)

Le maître est un simple instrument de stimulation parmi d'autres, certes, mais c'est un instrument bien important. Claparède écrira: " Nous n'oublions d'ailleurs pas que la réussite de l'oeuvre éducative nécessite encore un facteur, le plus important de tous, le facteur personnel, la valeur du maître, du professeur, l'amour dont il entoure ses élèves. Cette valeur dépend en grande partie des aptitudes propres à chaque individu."

(1) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 34

(2) ibid., p. 27.

(3) CLAPAREDE, o.c., p. 175. (je souligne)

C.- L' AUTO-STIMULATION OU LE STADE DE LA LIBRE DETERMINATION.

Nous examinerons brièvement comment Diesterweg conçoit l'aboutissement de l'oeuvre éducative, en d'autres termes, comment il conçoit l'adulte.

Etre adulte, pourrions-nous dire assez lapidairement, c'est avoir conquis l'état d'indépendance. Certes, nous sentons immédiatement combien cette définition est fautive car l'homme est, par sa nature même, un être social et, plus il se civilise, moins il peut se détacher de la communauté dans laquelle il s'insère.

Sur le plan éducationnel, le mot indépendant prend cependant une tout autre résonance. Il caractérise le moment où un être qui s'est normalement développé cesse d'être immédiatement conditionné par son milieu social; il s'émancipe biologiquement, affectivement et économiquement d'autrui, est capable de penser par lui-même et de prendre ses responsabilités. L'adulte digne de ce nom est essentiellement actif, y compris sur le plan moral où, après avoir surmonté pleinement la phase réaliste que Piaget a décrit, il se plie à une règle parce qu'il en sent profondément la nécessité.

Diesterweg appelle l'état adulte l'époque de la libre détermination, de la spontanéité totale. Et, s'il décrit cet état avec des formules empruntées à l'idéalisme philosophique allemand, il n'en caractérise pas moins d'une façon fertile l'un des trois moments décisifs de la vie de l'homme.

Au point de vue moral, il souligne que l'esprit - l'auteur emploie le mot âme - bien que soumis encore aux stimuli extérieurs n'est plus nécessairement déterminé par eux dans sa réaction. On pourrait discuter longuement de cette conception qui laisse supposer la possibilité d'une activité spirituelle autonome mais ce n'est pas notre propos. Diesterweg entend surtout indiquer l'avènement de la raison dans la vie de l'homme: "Elle (l'âme) a rompu les entraves de la superstition, a acquis des convictions propres, s'est formé des principes de vie et des maximes et est maître de sa vie." (1)

La position porte la marque de l'idéalisme car si, pour Diesterweg, la vie adulte est, dans le domaine de la connaissance, la période du libre examen et de la recherche, elle est dominée par l'amour de la vérité en soi: la vérité pour la vérité. Mais, par un retour au réel dont il est si coutumier, l'auteur se contredit immédiatement après. Il ajoute en effet que la liberté de la volonté et de la pensée, condition de l'auto-stimulation, ne peut se concevoir que dans l'idéal: "... la liberté de la volonté ne consiste pas en la faculté d'agir sans motif, sans intention ou but, de se décider sans raisons déterminantes (...) C'est la liberté du choix parmi les impulsions. (...) C'est pourquoi il est absurde de prétendre que l'homme peut vouloir quelque chose, simplement parce qu'il le veut, par pur caprice. Il veut toujours quelque chose et ce quelque chose est la raison de son vouloir." (2)

(1) Wegweiser, p. 91.

(2) Wegweiser, p. 94.

Cette dernière citation nous paraît l'expression même du fonctionnalisme; elle traduit le mouvement de l'être vers un objet qui convient à son moi, elle marque son intérêt pour la chose. Or, Diosterweg précise bien qu'il en est toujours ainsi. Quant à la volonté dont l'action se manifeste après l'apparition d'un besoin ou, plus exactement, de plusieurs besoins concomitants et, pour peu qu'un souci éthique soit présent - ce qui est le cas chez Diosterweg - elle est bien, selon la formule de Claparède, " le processus qui résout un problème de fin par la victoire des tendances supérieures." (1)

Au moment où il se place sur le plan de l'éthique, Diosterweg rejoint la Raison pratique de Kant et considère qu'à mesure où l'homme s'élève dans la perfection, la licence cède de plus en plus le pas à la conscience du devoir jusqu'au moment idéal où le vouloir s'identifie avec le devoir. Mais l'auteur tient en outre compte de la seconde forme de l'impératif de Kant selon laquelle l'homme ne peut jamais être utilisé comme un simple moyen. De là, Diosterweg définit les prérogatives de l'adulte dans la société: il a le droit de vivre sa vie d'homme, d'acquérir des biens et de les utiliser, d'employer librement ses forces, de rejeter les obstacles à son libre développement (droit à la liberté). Mais si l'homme ne peut être utilisé comme moyen, rien ne l'empêche cependant de se mettre librement au service d'une cause ou de la société en général. La notion du devoir restant présente, ce dévouement au bien commun

(1) CLAPARÈDE, o.c., p. 133.

semble s'imposer avec évidence en sorte que, en dernière analyse, l'éducation aura permis le libre épanouissement de toutes les potentialités de l'enfant pour le plus grand bien de la communauté des hommes.

En ce qui concerne la nature de l'état adulte, Diosterweg émet d'autre part des considérations du plus haut intérêt pour le psychologue moderne. Certes, le début de son exposé n'annonce guère des vues psychologiques révolutionnaires. S'appuyant très certainement sur Hegel, qu'il ne cite pourtant pas à cet endroit, il établit un parallèle entre l'évolution de l'homme vers l'état de liberté ou d'indépendance et l'histoire de la civilisation en général. (1) Et pourtant, au moment où il semble se perdre dans la philosophie de l'histoire, il dégage cependant deux traits essentiels de la psychologie génétique moderne. Comme tous les peuples n'atteignent pas à leur maturité, remarque-t-il, tous les hommes ne deviennent pas des adultes; comme les peuples qui ont atteint le stade supérieur de la liberté ne s'en trouvent pas moins devant un énorme champ qu'ils doivent continuer à cultiver, l'adulte lui aussi continuera à s'éduquer jusqu'à sa mort. Diosterweg signale même un troisième cas tout aussi riche d'enseignement pour le psychologue; c'est celui où un peuple, lisons un homme, devient adulte dans un domaine déterminé et non dans un autre. Nous dirions aujourd'hui, par exemple, qu'il est économiquement indépendant, mais affectivement dépendant, etc. Même les accidents du développement sont prévus: " Les stades de la culture ne représentent que le déroulement normal du développement à condition que des influences perturbatrices ne le troublent pas

(1) Les Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte datent de 1822-1823. Diosterweg suit les cours de Hegel à cette époque.

de l'extérieur." (1)

On pourrait nous accuser d'interprétation trop complaisante si Diesterweg n'avait lui-même transposé cette philosophie de l'histoire dans le domaine de la psychologie avec une lucidité qui semble rester ignorée d'auteurs comme Langeveld. "Dans le processus naturel, non perturbé, les différents stades du développement correspondent en général à des âges déterminés; mais le développement n'est pas nécessairement lié, parallèle à l'âge. Le psychisme de l'homme étant indépendant de son organisme physique, tout homme parcourt les stades de l'enfance, de la jeunesse, de la maturité virile et de la faiblesse sénile alors que tous ne franchissent pas les trois degrés du développement." (2)

Des phénomènes de la psychologie génétique sont donc bien observés dès la première moitié du 19e siècle; il appartiendra à la psychologie moderne de les .. redécouvrir et surtout de tenter d'en donner une explication.

(1) Wegweiser, p. 93.

(2) id.

C H A P I T R E I V

LA RELIGION - L' ENSEIGNEMENT DE LA RELIGION

=====

Le problème de la religion occupe dans l'oeuvre de Diesterweg une place considérable; un simple coup d'oeil sur sa bibliographie en convaincra le lecteur. Certains ont voulu faire de lui le champion de l'athéisme, de l'irrélégiosité; d'autres, jugeant selon l'optique de leur propres croyance ont sévèrement condamné le pédagogue et se sont même crus obligés d'expurger ses oeuvres, ce qui est le cas de Wacker.

Il n'entre certes pas dans notre propos de prendre position pour une thèse ou pour une autre. Notre tâche consiste uniquement à définir les conceptions de Diesterweg et si possible à les expliquer. Nous aurons ensuite à examiner, mais uniquement sur le plan général, quelles conséquences pédagogiques il en a tirées.

La croyance religieuse de Diesterweg a profondément évolué. Elevé dans la foi luthérienne sévère, il tient encore des discours d'une profonde piété aux élèves de l'école normale de Mors au cours de ses premières années de direction. Langenberg, dans sa biographie, a reproduit plusieurs de ces discours qui sont, en fait, de véritables sermons. Pourtant, à mesure que Diesterweg s'imprègne des auteurs du 18e siècle, sa pensée s'oriente vers le rationalisme de l'Aufklärung et la religion naturelle. Toutefois, pour l'homme qui vit intensément le début

du 19^e siècle, le rationalisme doit nécessairement perdre son caractère quelque peu schématique. Fichte notamment exerce une énorme influence sur les esprits et Diesterweg lui emprunte sa conception du moi en devenir. Ce moi qui n'est réalité vivante que dans la mesure où il agit, Diesterweg le conçoit d'une façon beaucoup plus concrète que Fichte lui-même. Chez notre auteur, et nous citons ici Barth, " le moi, pour autant qu'il se réalise comme tel n'est pas une réalité mais une action continuelle. A la base de cette conviction à laquelle Diesterweg est resté fidèle toute sa vie, (...) on ne retrouve pas la conception panlogistique de Fichte mais bien une représentation du moi absolument intuitive qui ne revêt un aspect rationaliste qu'à partir du moment où elle est aussi psychologiquement fondée." (1) Ce fondement psychologique, nous l'avons vu, c'est la conception de l'homme comme être doué à la naissance de potentialités que les expériences de la vie vont réaliser dans une mesure variable.

La doctrine luthérienne qui met l'accent sur l'activité individuelle dans la conquête de la foi constituait indiscutablement un terrain fertile à cette conception. Réalisant une unité profonde entre sa psychologie et sa métaphysique, Diesterweg conçoit la foi comme une potentialité que le contact avec la nature permettra de développer. " ..la source de toute vérité se ramène à (ces) trois chefs: Dieu, la Nature et l'Homme. Et même les trois se réduisent à deux, car on ne peut connaître Dieu directement, et ce que nous savons de lui, nous le tirons de l'homme et de la nature. Mais, par

(1) E.R. BARTH, o.c., p. 5.

un acte de foi, nous rapportons à Dieu tout ce qui existe.." (1)

A ce moment, la conception de Diesterweg est devenue nettement rationaliste. Mais elle évoluera encore. D'une part, Schleiermacher l'amène à rendre au sentiment sa place dans la foi et, d'autre part, le pragmatisme auquel il s'attache de plus en plus et qui fait de l'expérience scientifique la base de toute connaissance le met, une fois encore, en contradiction avec lui-même. En 1843, il formule nettement l'opposition devant laquelle il se trouve: " La réponse de l'homme religieux et celle du simple chercheur sont toutes différentes. L'un place Dieu au sommet et rapporte à lui toutes les lois de la nature sans pouvoir rendre autrement compte de cette intervention divine; l'autre ne connaît que les forces naturelles et repousse toute autre explication. En un mot, la science n'enseigne et ne connaît point de Dieu." (2) Arrivé à ce stade du raisonnement, Diesterweg doit bien convenir que la nature en soi n'affirme pas Dieu. Il va alors chercher une position de compromis.

D'une part, il considère que la science et la foi, même si "elles n'ont rien de commun" peuvent très bien coexister. Car, écrit-il maintenant, "la religion échappe au domaine rationnel. La religion est un mystère du cœur, mystère pour l'homme religieux lui-même." (3) Abandonnant la position rationaliste, Diesterweg fonde donc la religion sur le sentiment, conception que lui a apportée Schleiermacher et qui n'a rien de commun avec le mysticisme de piétiste que le pédagogue combat sans merci.

(1) Que tout enseignement est religieux, in GOY, o.c., p. 130.

(2) Dieu dans la nature, in GOY, o.c., p. 86.

(3) ibid., p. 85.

Mais, comme le système diesterwégien nie l'existence de toute idée innée, l'existence même de la foi se trouve mise en question. Pour en maintenir l'existence théorique, il ne reste plus au pédagogue qu'à recourir à la tradition. " La religion est chez l'enfant pieux un effet de l'éducation et nullement de l'étude de la nature. C'est parce qu'il ignore les causes et les lois des phénomènes qu'il continue à tout attribuer à l'intervention de Dieu comme le lui enseigna sa mère." (1) Et Diesterweg poursuit: "Mais alors va-t-on me dire, cette foi n'est qu'une erreur et il faut se hâter de la détruire ? Nullement, car elle est vraie; elle est ce qu'elle peut et doit être dans le cœur de l'enfant, c'est une croyance jaillissant spontanément du fond de la nature humaine et dominant, antérieurement à toute analyse, l'intuition immédiate de la réalité." (2) Il nous semble que l'auteur fait ici allusion au réflexe religieux primitif de l'homme placé devant un phénomène qu'il ne comprend pas. Il paraît intéressant de souligner en passant que l'on pourrait voir ici une sorte d'annonce de la théorie animiste de Piaget; car Diesterweg ajoute peu après que, dans la période suivante de l'enfance, la découverte du principe de causalité s'opère peu à peu. "Nous nous apercevons que tout phénomène a une cause qui précède elle-même d'une autre cause, en sorte que l'univers entier forme une chaîne indissoluble de causes et d'effets." (3)

On peut se demander si, à ce moment, Diesterweg est encore véritablement religieux, s'il le reste par conformisme, par opportunisme même. Et pourtant, nous sentons dans ses écrits une telle conviction

(1) Dieu dans la nature, in GOY, o.c., p. 85.

(2) *ibid.*, p. 86.

(3) *id.*

tion que nous le croyons sincère. " La religion est un mystère du cœur pour l'homme religieux lui-même," écrivait-il; justifiait-il ainsi sa propre foi ?

Si contournée l'évolution de Diesterweg puisse-t-elle être, une conséquence en découle nettement: elle rejette la révélation et à fortiori tout dogme religieux.

Mais, malgré les crises philosophiques successives de l'autour, son œuvre présente quelques idées fortes. Hamlet ne sait agir parce qu'il s'arrête à chaque aspect de son drame intérieur; Diesterweg est, par contre, homme d'action et, même s'il s'appuie sur un labyrinthe de pensée, son action n'en parcourt pas moins une ligne droite. Aussi voudrions-nous maintenant tenter de dégager les dominantes philosophiques qui la justifient.

A aucun moment de sa vie et de son œuvre, le pédagogue ne cesse d'être religieux et là où la contradiction lui apparaît trop flagrante entre sa pensée et son action, il recherche toujours un compromis que la logique peut ne pas admettre mais qui lui permet en tout cas de ne pas rompre avec la foi.

Nous avons vu qu'il ne rejette nullement la coexistence de la science et de la religion et espère d'ailleurs une réconciliation générale sur ce plan.

Dans ses traits essentiels, la religion de Diesterweg est celle de l'Aufklärung, celle de Lessing et de Schiller; c'est la religion naturelle qui, grâce à l'apport de Kant, s'enrichit particulièrement sur le plan de l'éthique. Quels que soient les aménagements apportés, aménagements qui nous paraissent surtout circons-

tanciels, cette religion est donc d'inspiration nettement rationaliste. " Tel est le caractère de l'enseignement religieux donné par l'Eglise. Ce sont des vérités descendues du ciel toutes faites, non découvertes, ni formulées par l'homme, étrangères à son esprit.. Supérieures à la nature et à la raison par leur origine, elles le sont aussi par leur contenu. Mais sont-elles contraires à la nature et à la raison ? En ce cas, elles sont fausses ! Ce qui est contraire à la raison l'est aussi à Dieu. Sont-elles seulement au-dessus de la raison ? Mais alors, l'esprit ne pouvant les comprendre, elles sont pour lui comme n'existant pas. Si elles sont vraies, c'est pour d'autres êtres: pour l'homme, elles ne sont rien." (1)

Cette religion est naturelle et individuelle. Dieu a créé tous les hommes différents; on ne peut donc leur imposer la même religion. Cette religion trouve sa source dans la profondeur du cœur humain. Elle ne consiste ni en mots, ni en principes, ni en actes de foi extérieurs, c'est " l'orientation vive du plus profond de l'âme vers la chose sacrée." (2) Aussi " celui qui va passer dans une forêt la matinée du dimanche n'est pas pour cela moins religieux que celui qui la passe dans une maison de bois ou de pierre et prend part avec le plus grand zèle à tous les actes du culte public. La vraie piété n'est pas liée au dogme ecclésiastique." (3)

En effet, même les dogmes sont, dans la perspective de Dierweg, des vérités humaines, c'est-à-dire des choses en devenir,

(1) La religion et l'école, in GOY, o.c., p. 118. (Je souligne)

(2) Wegweiser, 1^{re} éd., p. 153.

(3) L'individualité et le caractère, in GOY, o.c., p.149 (Je souligne)

" la résultante des points de vue et des besoins de l'humanité " (1)
 et donc aussi le fruit de la civilisation à un moment donné. Même
 si le principe éducatif choisi est la religion chrétienne, on choi-
 sit néanmoins un principe sujet à changement. " Car la civilisation
 chrétienne change avec le temps." (2)

Quelle que soit la conception philosophique, ce qui importe en
 dernier ressort, c'est la spontanéité au service du vrai, du beau
 et du bien. " Cet idéal est le plus haut, le seul, l'éternel pour
 chaque homme et pour l'humanité entière; c'est par lui qu'on devient
 semblable à Dieu qui est essentiellement vérité et bonté." (3)
 Soulignons que Diesterweg n'attribue pas de valeur intrinsèque au
 beau, au bon, au vrai, mais bien à leur recherche; c'est-à-dire à
 l'effort sincère de l'homme de bonne volonté: " L'effort, l'effort
 éternellement jeune sur la voie de l'idéal est la destination, l'ac-
 complissement." (4)

L'attitude anthropocentrique du rationalisme du 18^e siècle se
 retrouve nettement ici: l'esprit raisonnable agissant en toute li-
 berté conduit la pensée humaine à un degré de perfection qui, au
 terme de son progrès théorique, correspond à celle de l'Être parfait.
 On part de la terre pour s'élever vers Dieu et non d'un Dieu tout
 fait, révélé, pour s'y conformer sur la terre. Jamais la vérité
 n'est "donnée". Diesterweg reprend la parole célèbre de Lessing:
 " Si d'une main on m'offrait la vérité et, de l'autre, la recherche

(1) Wegweiser, p.20.

(2) Id.

(3) ibid., p.17.

(4) ibid., p.16.

de la vérité, je choiserais la seconde offre." (1) Ceci conduit à un corollaire inévitable: " Personne ne peut penser pour autrui." (2)

On pourrait craindre qu'une telle conception ne rende une éthique impossible. Mais, comme nous l'avons dit plus haut, Diesterweg subit fortement l'influence de la Raison pratique de Kant: " Plus l'homme est parfait, moins il connaît l'arbitraire." (3)

Signalons pour terminer que le dogme du péché originel est inacceptable pour Diesterweg car, dans son système, les potentialités sont les seules choses que l'homme apporte en naissant et elles ont une valeur positive.

En conclusion, malgré les mille détours de la pensée de l'autour, il existe une unité réelle dans ses conceptions psychologiques, philosophiques et éthiques. Il est donc logique qu'il s'attache aussi au problème de l'enseignement de la religion à l'école.

Plusieurs raisons expliquent l'intérêt passionné que Diesterweg accorde à ce problème . Sur le plan pédagogique, il lutte pour l'élévation du niveau culturel de l'école primaire et de l'école normale. Or, les programmes scolaires tels qu'ils existent au moment où Diesterweg entre dans l'enseignement réservent à la religion une place démesurée. De plus, l'enseignement de religion s'appuie principalement sur l'effort de mémoire avouglé. Cette méthode est en contradiction formelle avec les principes du pédagogue que nous pouvons maintenant résumer en deux mots: primauté de l'intuition et de l'expérience, respect de la psychologie infantine, rejet de tout ce que

(1) cf. Wegweiser, p. 33.

(2) id.

(3) ibid., p. 94.

l'enfant ne peut pleinement comprendre ou même découvrir spontanément. Ne voilà-t-il pas déjà des motifs suffisants pour déclarer la guerre aux dogmes et au catéchisme !

D'autre part, Diosterweg est également animé par le grand esprit humanitaire du 18^e siècle. Il semble à tout moment avoir le Nathan le Sage de Lessing à l'esprit: toutes les croyances se valent, les diverses civilisations les colorent différemment.

Diosterweg se place enfin sur le plan social: tous les hommes sont frères et l'école qui les divise faillit à sa mission éducatrice. L'enseignement religieux doit unir tous les enfants; plus tard seulement, chaque individu choisira librement ses convictions religieuses. A ce moment, sa raison décidera et sa foi n'en aura que plus de valeur. Aussi l'auteur conclut: " Nous réclamons la stimulation de l'esprit religieux, du sentiment religieux et cela de la même façon pour tous les enfants de la nation, sans qu'on se préoccupe de savoir si, à l'âge mûr, ils épouseront une confession et laquelle." (1) La nation n'est d'ailleurs qu'une limite conventionnelle. Il existe en réalité un enseignement religieux plus général encore, universel; il "trouve sa source dans la contemplation de la nature, s'appuie sur l'essence et les lois de la nature, c'est-à-dire sur Dieu." (2)

Dans un article intitulé Comment j'enseigne la religion et publié en 1855 dans le Pädagogisches Jahrbuch, Diosterweg s'est expliqué à ce sujet avec une netteté remarquable:

(1) Wegweiser, 4^e éd., p. 249.

(2) in Rheinische Blätter 1849, cité par LANGENBERG, Diosterweg, sein Leben und seine Schriften, o.c., III, p. 16.

" L'enseignement de la religion doit former l'homme tout entier.

Voici comment j'entends ce principe:

1. Mon enseignement de la religion veut être valable pour l'homme, pour tous les hommes de la terre; il doit s'adapter à la nature de l'enfant, doit comprendre et non exclure la diversité du développement des individus et par conséquent en tenir compte et la respecter. Dans la culture religieuse, c'est l'homme que j'ai en vue, les potentialités humaines; je me place donc à un point de vue humaniste. C'est pourquoi la formation religieuse a aussi peu à voir avec une confession qu'avec une profession. Le confessionnel rejette l'humain en général; si ce n'est pas le cas, il s'identifie à l'humain et n'est donc plus confessionnel.

2. Les forces supérieures de l'homme sont l'intelligence (la raison), le sentiment, la volonté. La religion doit stimuler intérieurement ces forces qui, elles-mêmes, trouvent leur unité dans la sensibilité (Gemüt). La formation religieuse est en ce sens essentiellement une formation de la sensibilité." (1)

En ce qui concerne la méthode d'enseignement, Diesterweg s'en tiendra naturellement à ses principes didactiques: gaieté, intuition, développement, absence de système préconçu. Toutefois, la méthode même rejette l'enseignement de tout dogme - nous l'avons dit plus haut. Pour respecter le principe de l'intuition, le pédagogue ramène la leçon de religion à l'exploitation morale des faits de la vie quotidienne et de l'histoire. " Donc des histoires, rien que des histoires. De la religion - et pas de théologie; des principes mo-

(1) in LANGENBERG, Diesterweg, Sein Leben und seine Schriften, o.c., III, pp. 91 ss.

raux - pas de règles dogmatiques; des faits: ceux qui se déroulent sous les yeux de l'enfant sont les plus importants; ce que ces faits ne nous fournissent pas, l'histoire nous le donnera." (1)

Les considérations qui précèdent nous paraissent prouver largement quelle ~~place~~ place la religion tient dans la pensée de Diesterweg. Il reste à expliquer l'aspect polémique de son oeuvre.

Il est clair que les croyants ayant épousé une foi traditionnelle devaient réagir contre de telles conceptions. Mais l'antagonisme s'exacerbe en outre pour des raisons politiques.

Quand Diesterweg commença sa carrière, la lutte entre l'Eglise et l'Etat n'existait pratiquement pas. La Prusse était un état absolu protestant et les autorités religieuses intervenaient dans l'école comme déléguées de l'Etat. Dans les années qui suivirent 1830, le catholicisme politique entra dans une période d'expansion et, par réaction, la tendance étroitement orthodoxe triompha dans le mouvement protestant. A ce moment, la monarchie prussienne se sent menacée par l'essor du libéralisme et s'appuie sur les Eglises. La guerre est déclarée aux opinions progressistes et à Diesterweg en particulier. De longues années de mesures vexatoires, d'enquêtes commencent pour le pédagogue et, en 1847, sous la pression du ministre de l'Instruction publique, il devra demander son congé. A partir de ce moment, Diesterweg ne vivra plus que pour défendre les idées qui lui sont chères. Et il le fera avec l'énergie et l'éloquence d'un véritable tribun.

(1) in LANGENBERG, *ibid.*

C H A P I T R E V

LES IDEES POLITIQUES ET SOCIALES DE DIESTERWEG

" Les problèmes sociaux sont les problèmes principaux d'aujourd'hui et de l'avenir. Qui les résoudra sera le héros du siècle."

Diesterweg.

Il est impossible de porter un jugement d'ensemble sur l'oeuvre pédagogique de Diesterweg sans réserver une place assez large à ses idées politiques et sociales. Non seulement, elles ont une valeur intrinsèque que nous espérons faire ressortir, mais elle intéressent aussi directement l'historien de la pédagogie en ce sens que toutes les considérations émises par l'auteur sont guidées par le souci éducatif. De plus, comme ses propositions tendant à la réorganisation de l'enseignement sortent du domaine scolaire pour se situer dans le contexte d'une action politique, nous avons préféré les traiter dans ce chapitre.

Comme dans tous les autres domaines, la pensée politique et sociale de Diesterweg a profondément évolué et elle présente aussi des contradictions profondes. Libéral conservateur au départ, l'auteur subit deux chocs déterminants dans sa vie: le premier lui est donné par la découverte de la misère profonde du prolétariat de la Rhénanie et de Berlin, le second par le mouvement réactionnaire qui suit la révolution de 1848 et s'incarne, au point de vue pédagogique dans les "Regulativa" du ministre Raumer. Au premier

choc, Diesterweg réagira par la publication des brochures groupées sous le titre Die Lebensfrage der Civilisation; pour parer au second, il publiera entre autres son Pädagogisches Wollen und Sollen et entrera à la Chambre des Députés de Berlin comme représentant de l'aile démocratique de la population.

. . .

1.- Les problèmes vitaux dans la révolution industrielle.

Dans la première période de sa vie, Diesterweg adopte l'idéal romantique d'un Etat monarchique considéré comme la base de l'ordre. Les sermons religieux qu'il tient à ses élèves de Mörs se doublent souvent de discours enflammés sur les hautes qualités morales et religieuses du roi Friedrich-Wilhelm II. Il y a d'ailleurs une unité étroite entre les convictions politiques et religieuses de l'auteur: de même qu'à ce moment il admet encore implicitement au moins le principe de la révélation divine, il considère l'Etat comme une donnée a priori, comme l'incarnation de l'ordre et du droit dont vont découler toutes les mesures nécessaires à la vie de la nation.

Dès que la pensée de Diesterweg s'orientera vers le réalisme, il se trouvera de nouveau devant une contradiction profonde. Comment pourrait-il en effet concilier le dogmatisme politique avec une conception expérimentale de la vie, expliquer que la religion part de la terre pour s'élever vers le ciel alors que l'Etat ressortit une entité abstraite et presque divine ? De monarchiste

romantique, le pédagogue devient alors libéral conservateur. Mais sa position n'en reste pas moins fautive. Politiquement, il accepte le cadre des institutions traditionnelles qui postule un statu quo social alors qu'il défend d'autre part la théorie du libre développement de toutes les potentialités de l'homme, théorie qui est inconciliable avec l'ordre social du début du 19^e siècle. C'est dans cette position essentiellement caduque que Diosterweg écrit Die Lebensfrage der Civilisation.(1)

Au moment où il élabore cette oeuvre, il se place nettement du côté de la bourgeoisie. De son propre avou, il craint de voir tout l'édifice social compromis par la révolte des masses prolétariennes dédaignées et laissées à l'abandon. Et pourtant, il vit par toutes les fibres de son être le drame social de la révolution industrielle.

Les "Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, einer Aufgabe dieser Zeit" se composent de deux grandes contributions; l'une, écrite en 1832 mais publiée au début de 1836, traite de "L'éducation des classes inférieures de la société humaine"; l'autre est écrite fin 1836 à la suite des graves émeutes qui secouèrent Berlin, le 3 août de la même année (la "Schneiderrevolution") et s'intitule d'ailleurs: "Le 3 août de cette année ne nous apprendra-t-il donc rien?"

En exergue de ses Beiträgo, Diosterweg a placé une phrase extraite du *Baierische Staatszeitung* (1832): "L'instruction publique est le vrai problème de vie ou de mort de notre temps." Cette phrase indique bien quelles seront les préoccupations de l'auteur.

(1) Saint-Simon exerce à cette époque une influence profonde sur Diosterweg.

La thèse générale de l'ouvrage se résume comme suit: partout, mais surtout dans les grandes villes, vit un "bas peuple" misérable et dominé par les passions. A la moindre occasion, ces passions qui en temps normal sont étouffées par un travail physique épuisant et par la crainte, éclatent et provoquent des troubles. Cette situation est à la fois dangereuse et humiliante pour la société.

Dangereuse et humiliante pour la société: formule qui détermine les deux pôles entre lesquels Diesterweg va évoluer. Pôle du respect de l'ordre établi ou pôle abstrait, pôle de la sensibilité ou de la fraternité humaine ou pôle concret. Or, il nous paraît très important de noter que, si Diesterweg part du pôle abstrait, c'est cependant du côté de la fraternité humaine qu'il va se ranger. Disons qu'une fois encore le sens du réel lui permet d'échapper au danger de la stérilité d'un système désincarné.

A ceux qui voudraient "écraser la canaille", le pédagogue répond d'abord que seul le hasard a voulu qu'ils ne soient pas nés eux-mêmes en son sein. Car l'homme n'est pas seulement la résultante du développement pur et simple de ses potentialités, il est aussi le produit de son milieu. Et nous nous plaisons à souligner la phrase suivante qui témoigne d'une maturité sociologique remarquable:

" La misère est autant conséquence que cause de la corruption morale." (1)

Diesterweg prend d'ailleurs nettement conscience du drame social de son époque: " Avec les perfectionnements de la machine et des

(1) Lebensfrage der Civilisation, o.c., p.VIII.

moyens de transport, notre nation se répartit de plus en plus en deux groupes extrêmes: riches et pauvres. Espérer guérir ce cancer uniquement par l'activité des prédicateurs, des instituteurs et des œuvres de charité est une chimère." (1) La dernière phrase contient le noeud du problème: si les adjuvants sont sans effet, c'est donc la société elle-même qui doit se réformer et, avec elle, son expression juridique, c'est-à-dire l'Etat. Or, il est curieux de constater que Diesterweg va proposer une série de mesures supposant précisément la réforme politique à laquelle nous faisons allusion tout en gardant ou en semblant garder l'illusion que l'ordre ancien sera maintenu.

La première réforme qu'il propose est celle des esprits. Vivant dans une société qui pense encore que la "canaille" est nécessaire pour accomplir les "bas travaux", l'auteur fait le procès de ces préjugés: "Suivant des concepts traditionnels, ils pensent que le genre d'occupation détermine la valeur, la dignité et le rang de l'homme; ils divisent le travail en travaux vulgaires et en travaux élevés, ne sachant pas que c'est l'esprit qui ennoblit le travail et non pas le genre de travail ou la fonction qui ennoblit la personne." (2) Tant pour le riche que pour le pauvre, Diesterweg réclame une culture qui libère de ces "préjugés grossiers".

La seconde réforme préconisée est de caractère économique: Diesterweg réclame une nouvelle répartition des richesses. Rappelant la parole de Chateaubriand selon laquelle un temps viendrait où l'on

(1) Lebensfrage der Civilisation, o.c., p. VIII.

(2) ibid., p. IX.

ne comprendrait plus comment quelques hommes avaient pu disposer d'une énorme richesse tandis que d'autres, vivant à leurs côtés, ne savaient comment couvrir leur nudité et apaiser leur faim, le pédagogue s'écrie: " Nous considérons l'inégalité de richesses actuelle comme un malheur de l'humanité." (1) Il ne verse cependant pas dans ce que nous appellerions aujourd'hui un communisme facile. " L'égalité totale de la richesse est tout aussi illusoire que l'égalité totale des forces spirituelles..." (2) Il importe de rechercher le juste milieu. Certes, ce juste milieu reste une vue de l'esprit, Diesterweg l'avoue aussitôt, mais il n'hésite pas à définir ce qu'il considère comme la richesse minimum; elle doit:

1. garantir la nourriture, le vêtement, le logement;
2. rendre possible la constitution d'une certaine réserve en vue de la maladie, de la disette, etc.;
3. assurer la santé physique aux enfants;
4. permettre de procurer aux enfants une instruction et une éducation qui les rendent indépendants dans la vie et conscients de leur humanité.

Ceci, rappelons-le, est écrit en 1832, c'est-à-dire, par exemple, 35 ans avant la parution du premier volume du Capital de Karl Marx.

Comment Diesterweg envisage-t-il la réalisation de son programme? A plusieurs reprises, il précise qu'il n'a pas l'ambition d'apporter une solution aux problèmes qu'il pose; elle doit être l'oeuvre de tous les hommes de bonne volonté. Pour sa part, il veut surtout envisager la question sous son aspect pédagogique et c'est d'ailleurs

(1) *ibid.*, p.4.

(2) *ibid.*, p.5.

à ce seul titre que nous devons en traiter ici. Cependant, le pédagogue est sorti du cadre qu'il s'était assigné, ce qui nous paraît inévitable: ce n'est pas l'école qui réforme la société mais la société qui réforme l'école. Aussi, avant de passer en revue les propositions de Diesterweg sur le plan pédagogique, nous croyons opportun de signaler quelques-unes de ses propositions sur le plan social. Car elles nous paraissent grandir considérablement la personnalité du pédagogue.

Premier grand principe: la législation restrictive ne suffit pas à assurer l'existence d'un Etat civilisé. Protéger la personne, la propriété et les autres droits des personnes ne signifie pas grand-chose aussi longtemps que la vie de l'Etat n'est pas celle d'une "communauté active soutenue par une coopération positive et une entraide réciproque." (1)

Diesterweg illustre sa pensée par ^{un} exemple. Il imagine la direction d'une ville et, inconsciemment peut-être, il trace à ce moment le plan d'un Etat démocratique dont les représentants seront élus parmi les meilleurs citoyens de toutes les classes (2). Le conseil ainsi formé aura pour mission de défendre tous les citoyens; médecins, instituteurs, agents de police, etc. seront responsables devant lui. De plus, sa tâche principale sera d'éviter que nulle famille ne tombe dans la misère ou la nécessité. Il fera respecter

(1) *ibid.*, p. 12.

(2) Diesterweg a d'ailleurs formulé cette revendication sur le plan national: "... au nom de Dieu et du droit, il faut permettre aux prolétaires de se faire représenter à l'Assemblée des Etats par des délégués librement choisis." *ibid.* p. 100. Toutefois, dans son esprit, ces représentants seraient de préférence des prêtres (écrit en 1837) car il craint que le prolétariat ne trouve pas d'hommes capables de le représenter. Position contradictoire encore une fois.

l'ordre et la discipline dans les familles, veillera à ce que chaque enfant reçoive une instruction complète et une formation professionnelle adéquate; les familles nombreuses auront droit à une assistance particulière. Le conseil assurera en outre la surveillance des rapports entre patrons et ouvriers. " Outre le salaire qui doit assurer aux ouvriers consciencieux et économes une subsistance sûre, les ouvriers doivent recevoir une participation aux bénéfices de l'entreprise entière. Les hommes ne sont pas des leviers qu'on utilise et jette quand ils sont usés." (1)

Maturité sociale étonnante encore une fois ! Elle assigne à Diesterweg une place de choix dans l'histoire de la pensée au 19^e siècle.

Dans le même ordre d'idées, l'auteur voit également le salut social dans ce qu'il appelle l'organisation de la masse. Il n'a pas défini exactement ce qu'il entendait par là; d'après le contexte, il semble préconiser des associations à caractère mi-coopératif et mi-syndical. Sans doute prend-il comme exemple les groupements d'instituteurs qu'il a créés lui-même et auxquels il a su donner un essor étonnant. Ces groupements visent à la fois au perfectionnement professionnel et à la défense des intérêts moraux et matériels de leurs membres; Diesterweg voudrait que chaque profession constitue un organisme similaire.

Remarquons qu'il choisit la seule solution adéquate sans en mesurer, en apparence au moins, la portée exacte. Car en organisant le prolétariat comme il le souhaite, il lui permet de prendre conscien-

(1) ibid., p. 15.

ce de sa force et lui fournit donc un instrument révolutionnaire.

Dans l'organisation "corporative", Diosterweg voit non seulement le moyen de permettre à chacun de se discipliner dans la solidarité mais aussi la possibilité de créer un "interlocuteur valable": un prolétariat divisé est insaisissable dans sa disparité et sa multiplicité. Si par contre il est organisé et représenté par ses chefs, les autres groupes ou les autorités supérieures ont un moyen d'agir sur lui. " Organisez le peuple (au sens le plus large et le plus noble du mot) et tenez compte en tout de cette organisation !" (1)
 " Chacun trouvera un champ d'action au sein de la corporation à laquelle il appartiendra; cette corporation défendra des intérêts généraux et particuliers approuvés par tous et recherchera le bien commun." (2) On sent combien cette conception est proche du syndicalisme.

Dans le cadre de ce modeste travail, il ne nous est pas possible d'examiner en particulier toutes les mesures proposées par l'auteur. Une simple énumération en indiquera la richesse:

- protection de l'enfance abandonnée
- éducation des enfants naturels à charge de l'Etat
- augmentation du prix de l'alcool, réglementation des débits de boissons
- interdiction de la mendicité
- création d'instituts d'aide aux citoyens: prêts, avances, dons.
- création d'associations de femmes charitables

(1) *ibid.*, p. 93.

(2) *id.*

- création d'hôpitaux pour tous les nécessiteux
- création d'une caisse d'assurance maladie pour tous
- caisse d'épargne
- services de distribution de soupe
- création de bureaux de travail pour les pauvres
- création d'associations pour l'éducation et l'instruction des prisonniers
- création d'asiles de vieillesse pour les vieux serviteurs
- lutte contre la prostitution
- etc.

Diesterweg ne parle pas de la misère "in abstracto". Il a procédé notamment à une enquête sociale systématique dans le quartier ouvrier de la Hamburger Tor à Berlin. (1) Et pourtant, il parle du peuple et de sa misère d'une façon qui nous paraît maintenant étrange. A l'époque où il écrit, le prolétariat constitue une classe aussi étanche pour le bourgeois que l'aristocratie elle-même. On sent très bien qu'il ne viendrait jamais à l'esprit du pédagogue de se considérer lui-même comme un membre de ce peuple de travailleurs qu'il désire tant aider (2).

Il ne comprend pas non plus que jamais les classes privilégiées ne renonceraient à leurs avantages dans un but altruiste. Aussi verso-

(1) Résultats de son enquête du 8.2.1853: chambres de séjour visitées: 216

- suffisamment chauffées (à condition de ne pas rester immobile, d'avoir bien mangé et d'être bien habillé: 67
- chauffées au moment de la cuisson des repas:107
- pas chauffées : 42

ibid., p. 221.

(2) Siebert dont nous avons lu l'étude après avoir rédigé ces lignes arrive à la même conclusion: " Diesterweg sorgte sich um das Proletariat, war aber als bürgerlicher Demokrat und Liberaler

t-il dans l'utopie lorsqu'il demande à la société de se réformer spontanément selon le véritable esprit du christianisme. Il ne pousse cependant pas la naïveté jusqu'à croire que son appel sera nécessairement entendu. Aussi, il ajoute en substance: si vous ne voulez pas aider au changement par humanité, faites-le par égoïsme car votre avenir à vous aussi en dépend. "Vous ne semblez pas penser qu'une masse d'hommes vit parmi vous qui, dès qu'elle prendra conscience de sa force, dès qu'un événement quelconque éveillera les passions, mettra tout votre édifice social en danger, le démolira." (1)

Signalons enfin que Diesterweg en arrive à préconiser la limitation de la richesse par la loi (2). Ainsi, il devient le vivant symbole de l'évolution de la pensée libérale qui, partie d'une conception purement idéaliste, se voit forcée par les réalités sociales à limiter cette liberté dont elle avait fait son drapeau. (3)

. . .

Après avoir assuré le pain et le travail au peuple - de façon théorique s'entend - Diesterweg étudie les moyens de l'élever spirituellement.

Il préconise d'abord un enseignement élémentaire généralisé jus-

 ... nicht bereit, auf seine Seite zu treten und mit ihm zu kämpfen." H. SIEBERT, A. Diesterweg, Berlin, Volk u. Wissen Verlag, 1953, p. 39.

(1) Lebensfrage der Civilisation, o.c., p. 23.

(2) ibid., p. 33

(3) - Diesterweg, lui-même libéral, a su être très dur pour certaines idées de ses contemporains: "Si donc le libéralisme moderne se prononce contre le principe de l'association, il conduit à un despotisme et à un servage bien plus graves que ceux du moyen âge..." ibid. p. 100.

- SIEBERT, o.c., p. 38 qualifie les idées sociales de D. de "spießbürgerliche Weltverbesserungsschwärmerei" !

qu'à l'âge de 12 ou de 14 ans. En plus du programme scolaire normal, il réclame une formation politique et sociale à tous les échelons. Il faut, dit-il, que toutes les écoles, depuis le gymnase jusqu'à la plus petite école de village, cessent de laisser ignorer de la chose publique.

De plus, les établissements d'instruction supérieure devront se réorganiser à la lumière et selon les besoins du présent. Il est impensable, dit-il en substance, que des hommes, des universitaires en particulier, revendiquant la culture ne s'efforcent pas de comprendre le temps dans lequel ils vivent (1). Paroles audacieuses ! Diesterweg, maître de l'enseignement élémentaire ose critiquer l'enseignement supérieur ! Sa critique provoque un tollé ... et apporto à l'historien friand de pittoresque une série de mémoires et de pamphlets où des professeurs drapés dans leur dignité académique orient au scandale et à l'impudence.

Mais Diesterweg a aussi conscience des possibilités limitées de l'enseignement élémentaire. La psychologie lui a démontré que l'avènement de la raison se place précisément au moment où le jeune adolescent quitte l'école primaire. Il propose une seconde solution qui, elle aussi, est d'une hardiesse considérable pour l'époque. Puisqu'on n'hésite pas à soustraire les jeunes gens à leur famille pour les envoyer à l'armée, pourquoi ne pourrait-on admettre que la formation scolaire dure jusqu'à 24 ans ? Certes, l'auteur est assez réaliste pour ne pas proposer une école à temps

(1) Lobensfrage der Civilisation, o.c., p. 42.

plein. Il souhaiterait que six heures de fréquentation scolaire soient encore imposées au jeune homme de 16 ans; ce nombre d'heures diminuerait à mesure que l'étudiant avance en âge pour cesser complètement à 24 ans. Cet enseignement post-scolaire devra achever de donner la "culture pour la vie". En 1832, Diesterweg l'envisage sur trois plans:

1. la connaissance des lois éternelles de la religion, de la raison, telles que la Bible et l'éthique les formulent;
2. la connaissance des droits de l'homme et du citoyen;
3. la connaissance de l'organisation de l'Etat, de la constitution, de l'administration, de la législation et de tout l'édifice public. (1)

L'organisation que propose le pédagogue implique une législation du travail et le vote de l'obligation scolaire de 6 à 14 ans (2).

Elle implique également l'élévation du niveau culturel de l'école primaire. A quoi servirait une école qui continuerait à borner son enseignement aux rudiments de la lecture, de l'écriture et au catéchisme, une école dirigée par des maîtres insuffisamment formés que l'on traite et paie d'ailleurs comme des laquais?

L'école devra préparer véritablement à la vie et faire accéder chaque individu à l'indépendance. On cessera de "dicter la sagesse". L'enseignement sera ouvert à "tout ce qui améliore les conditions de vie et forme l'esprit." (3)

(1) *ibid.*, p. 56.

(2) *ibid.*, p. 74. D. propose p.180 ss. du même ouvrage un projet de loi portant sur la réglementation du travail des enfants, inspiré du "Factories Regulations Act" du 29.8.1833.

(3) *ibid.*, p. 91.

Diesterweg veut aussi voir disparaître l'esprit de caste. "Il est naturel qu'un savant n'ait pas l'apparence d'un ouvrier; mais que le savant déclare son état plus noble que celui de l'ouvrier et considère que c'est s'amoindrir que de le fréquenter est incompatible avec l'esprit communautaire." (1) Aussi le pédagogue va-t-il préconiser l'école unique. " Les établissements d'instruction et d'éducation où, dès le départ, les classes sociales sont strictement séparées cesseront d'exister. Les Ritterakademien, Kadettenanstalten et autres instituts de séparatisme ne seront plus tolérés par la communauté. Car toujours une éducation de classe engendre un esprit de caste pernicieux (parce que séparatiste)." (2)

Petit à petit, Diesterweg esquisse aussi un nouvel idéal de l'homme. Il sera fort et indépendant, pieux, équilibré; il se détournera de la vaine théorie pour se tourner résolument vers l'expérience et la pratique de la vie. Il sera homme d'action. Outre les vertus domestiques, il possédera les vertus sociales: la franchise d'exprimer publiquement ses convictions, le courage de combattre l'injustice, la fermeté dans la défense des intérêts publics contre les intérêts privés, l'esprit de sacrifice pour la communauté (3). Programme humaniste s'il en fut et bien éloigné du formalisme que Diesterweg a frôlé dans ses considérations théoriques.

(1) *ibid.*, p. 90.

(2) *ibid.*, p. 92.

(3) *ibid.*, p. 96.

2.- L'organisation de l'enseignement.

Avant de parler de la dernière grande lutte de Diesterweg qui dure pratiquement de 1848 jusqu'à sa mort et qui est consacrée à la défense de ses idées pédagogiques et sociales, il nous paraît opportun d'examiner comment l'auteur exploite concrètement les résultats de sa longue évolution pour établir un plan de réforme de l'enseignement. (1)

Évitant l'erreur de Pestalozzi qui espérait rénover la société par la culture et, plus particulièrement, par l'action de l'école, Diesterweg a compris - nous l'avons signalé déjà - que l'école n'est qu'un facteur de seconde importance, qu'elle est une émanation des forces dominantes de la société. Or, à mesure qu'il évolue, le pédagogue conçoit la société de façon de plus en plus démocratique: au terme de cette évolution, sa conception est à la fois d'inspiration libérale dans son respect des individualités et sociale en ce sens qu'il considère la nation comme un organisme biologique dont chaque cellule sacrifie une partie de son individualisme pour assurer le respect du plus grand bien, de l'intérêt général.

Aussi, la mission première de l'Etat est de réunir les conditions nécessaires à l'efflorescence de l'esprit communautaire, du "Gemeinsinn". Une nation dont tous les membres ne se sentent pas étroitement unis par les liens de la solidarité ne se montre pas digne de la civilisation moderne et chrétienne. De plus, comme chacun

(1) Il semble que Diesterweg ait ici fortement subi l'influence de Schleiermacher et notamment du Über den Beruf des Staates sur Erziehung. Ceci devrait faire l'objet d'une étude particulière.

doit être capable de jouer activement son rôle dans la vie de la nation, l'école doit instruire tous les enfants des droits et des devoirs des citoyens. Vu l'importance du rôle que Diesterweg attribue à l'Etat, il est normal qu'il lui confie la responsabilité et le contrôle des moyens permettant de jouer ce rôle, c'est-à-dire des écoles.

Les "Sept paragraphes" tels qu'ils sont élaborés en 1848 par une commission de parlementaires dont Diesterweg est membre et qui a pour mission de préparer la partie du texte constitutionnel portant sur l'enseignement, définissent exactement la position du pédagogue:

1. L'école est la chose de l'Etat; elle est indépendante de l'Eglise.
2. A tous les enfants de Prusse, l'Etat garantit l'enseignement nécessaire à leur formation humaine, civique et nationale.
3. Cet enseignement est gratuit à tous les degrés de l'école primaire. Dans des conditions à prévoir par la loi, les enfants de condition modeste doivent pouvoir suivre gratuitement les cours de toutes les écoles supérieures.
4. L'enseignement est commun pour toutes les confessions. L'école reste chargée de l'enseignement religieux général; l'enseignement confessionnel de la religion est exclu de l'école.
5. Tout qui se conforme aux prescriptions de la loi en la matière peut donner l'enseignement et ouvrir une école.
6. L'Etat assure le contrôle de toutes les institutions d'éducation et d'enseignement sans exception.

7. L'exécution des dispositions ci-dessus sera assurée par la loi. (1)

Dans leur ensemble, les "Sept Paragraphes" expriment directement la pensée de Diosterweg telle que nous l'avons définie précédemment. Une chose cependant peut paraître neuve, c'est la séparation de l'Eglise et de l'école. Cette position constituée, elle aussi, l'aboutissement d'une longue évolution. Schématiquement, les stades de cette évolution sont au nombre de deux: au début de sa carrière, l'auteur qui déjà rejette la tutelle de l'Eglise préconise néanmoins une coexistence dans l'école. "Depuis la Réforme jusqu'à ces derniers temps, l'école était sous la tutelle de l'Eglise et, aujourd'hui encore, beaucoup d'ecclésiastiques voudraient ramener ce régime sous le vain prétexte qu'ayant duré trois siècles, il doit être maintenu. D'un autre côté, certains maîtres, mus par un sentiment contraire, voudraient rompre tout lien entre l'école et l'Eglise. Ce sont là des tendances extrêmes, également dangereuses et qui doivent échouer. Le citoyen doit être bon chrétien et le chrétien bon citoyen." (2)

(1) Ce texte fut non seulement publié dans les Rheinische Blätter de novembre et de décembre 1848 mais aussi répandu par 5000 circulaires. Dans les Rh. Blätter cités ci-dessus, l'auteur précise: "Les membres particuliers de l'Etat sont les communes. Le premier article n'exclut donc d'aucune façon les communes et leur activité." Diosterweg craignait en effet la main-mise totale de l'Etat et de sa bureaucratie sur l'école. Il se range ainsi au côté de A.H. Niemeyer - ce théoricien de la pédagogie qui exerça une si grande influence au début du 19^e siècle - qui exigeait que l'Etat mette une gamme complète d'institutions éducatives à la disposition du citoyen sans pour cela pouvoir revendiquer le monopole de l'enseignement, cf. NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 2. Teil, 5. Aufl., Halle, 1805, § 122, cité par P. BARTH, o.c., p. 602.

- La loi scolaire préparée par la commission parlementaire ne fut pas votée.

(2) De l'éducation en général, in GOY, o.c., p. 31.

Le second stade, séparation totale de l'école et de l'Eglise, constitue la conséquence logique de l'évolution sociale et religieuse de Diesterweg. En effet, au moment où il ne retient de la religion que les enseignements valables pour les hommes de l'univers entier, il prend nécessairement une position supra-confessionnelle. D'autre part, la nouvelle école que préconisent les "Sept Paragraphes" est unique et accueille donc les enfants de toutes les opinions, y compris les enfants juifs pour lesquels le pédagogue s'est aussi battu (1). Dans cette perspective, on ne voit pas bien quelle autre position Diesterweg aurait pu logiquement adopter.

On constatera que le système scolaire proposé constitue en fait la synthèse de l'a-confessionnalisme de Pestalozzi et du plan d'école nationale et unique tel que le propose Fichte dans les Discours à la nation allemande.

L'école élémentaire de Diesterweg n'est pas seulement "neutre" au point de vue de la religion; elle^{se} refuse aussi à orienter prématurément l'enfant vers une spécialisation professionnelle ou autre. Et ceci nous paraît capital dans l'histoire de la pédagogie.

"...l'éducation nationale ne doit pas préparer à une spécialité quelconque mais jeter les bases de toute spécialité; la spécialisation est la chose des instituts spéciaux. Notre école ne doit spécialiser ni au point de vue artisanal ou professionnel, ni au point de vue politique, ni au point de vue religieux (..) Si elle veut

(1) Au cours de sa carrière de directeur d'école normale, Diesterweg avait déjà eu des difficultés avec ses supérieurs parce qu'il accueillait des enfants juifs dans son établissement. Il a aussi

se conformer aux principes de la véritable pédagogie, l'éducation (enseignement y compris) doit rester neutre à ce triple point de vue." (1)

Plutôt que d'épiloguer sur le modernisme de cette conception, qu'il nous soit permis de citer une déclaration d'Einstein:

" J'éprouve le besoin de m'opposer à l'idée que l'école doit directement enseigner la connaissance spéciale et les habiletés dont on devra faire usage plus tard dans la vie. Les exigences de la vie sont bien trop variées pour rendre un tel enseignement possible à l'école. A part cela, il me paraît inacceptable de traiter l'individu comme un outil mort. L'école doit toujours viser à ce que le jeune homme la quitte comme une personnalité harmonieuse et non comme un spécialiste." (2)

Le principe fondamental de la méthode à appliquer dans l'école nouvelle correspond à la conception démocratique de l'Etat: " La méthode dogmatique qui impose est aristocratique, celle qui développe est démocratique. La première convient à l'absolutisme, la seconde à la libre détermination, au self-government." (3)

Rappelons enfin que Diesterweg prévoit une formation post-scolaire en profondeur.

..

..défendu le sort des Juifs à la Chambre des Députés de Berlin, notamment lors des séances des 25 avril et 10 mai 1860.

(1) Pädagogisches Wollen und Sollen, o.c., p.90.

(2) A. EINSTEIN, Sur l'éducation, discours prononcé à New-York le 15 octobre 1936 à l'occasion du tricentenaire de l'enseignement supérieur en Amérique.

(3) Wegweiser, in Sallwürk, o.c., III, p.238.

Pour assurer le fonctionnement de l'école nouvelle, il importe de former valablement les maîtres et de leur donner un statut moral et matériel correspondant à leur haute mission.

Les instituteurs fréquenteront une école secondaire puis une école normale de l'Etat. Leur formation sera aussi large que possible. Rappelons que deux tendances s'opposaient à ce propos. Dans les écoles normales traditionnelles, on estimait ne devoir enseigner aux futurs instituteurs que la matière qu'il devraient eux-mêmes enseigner. L'école normale était donc une école primaire supérieure où tous les efforts visaient à donner au normalien des principes de méthodologie sinon des recettes. On estimait qu'une culture générale solide était superflue puisque l'instituteur n'aurait de toute façon qu'à enseigner les éléments.

Dès 1827, Diesterweg s'était élevé contre cette conception étroite. " Je ne crois pas qu'on forme de bons instituteurs en se bornant à leur enseigner la matière dont ils auront besoin dans l'exercice pratique de leur profession. J'estime que l'instituteur doit recevoir une culture générale. A mon avis, lui aussi doit avant tout être un homme instruit." (1) En 1849, Diesterweg demande que les futurs normaliens aient fait des études secondaires complètes (Gymnasium ou Höhere Bürgerschule) et que les écoles normales soient situées dans des villes assez importantes afin de faciliter les contacts culturels.(2)

(1) Über die Bildung der Elementarlehrer (Rheinische Blätter 1827), in SALLWÖRK, o.c., II, p.98.

(2) cf. le projet d'organisation de l'enseignement normal envoyé par Diesterweg à la conférence des professeurs d'écoles normales, Berlin, 15.1.1849. Voir SALLWÖRK, o.c., I, p. CXVIII.

Il élargit considérablement le programme d'études, et réclame une formation approfondie en langue maternelle, en psychologie, en pédagogie, en mathématiques, en sciences naturelles, en histoire, en géographie, etc. En un mot et pour reprendre une expression de l'auteur, l'instituteur doit être émancipé intellectuellement et matériellement.

En vue de l'émancipation matérielle, Diesterweg formule aussi des propositions bien précises:

1. Les instituteurs seront nommés par l'Etat.
2. Les promotions dans l'enseignement seront soumises à des règles fixes.
3. Les maîtres jouiront d'un traitement fixe et seront payés par l'Etat.
4. L'inspection des écoles sera confiée à des enseignants et non plus à des fonctionnaires quelconques ou à des ecclésiastiques n'ayant reçu aucune formation pédagogique.
5. Les instituteurs de chaque canton formeront un groupement dont le président sera élu selon les règles démocratiques. Les membres de chaque groupe cantonal se réuniront une fois par mois pour discuter les questions d'enseignement et parfaire leur formation.
6. L'instituteur sera libéré des fonctions de sacristain. Par contre, il^l devra exercer une activité culturelle au sein de la communauté humaine où il fonctionne: bibliothèques, cours du dimanche, cours du soir, cours de gymnastique. (1)

(1) cf. Wogweiser, pp. 200 ss.

Diesterweg a longuement décrit la misère matérielle de l'instituteur du 19^e siècle. Bien que les détails précis qu'il fournit ne manquent pas d'intérêt, nous croyons que cette situation est suffisamment connue.

Par contre, un élément fort nouveau apparaît dans le plan de Diesterweg: le principe de la cogestion de l'enseignement à tous les degrés. Il constate en effet que l'instituteur est soumis à une quantité considérable d'autorités allant du directeur d'école jusqu'au ministre en passant par le vicaire, les autorités communales, les inspecteurs des divers échelons, etc, alors que lui "qui connaît au moins et le mieux les besoins de son école" ne peut même pas collaborer à sa direction.

Diesterweg prévoit donc l'entrée de l'instituteur dans le comité de gestion de son école. D'autre part, afin que les enseignants aient aussi leur mot à dire sur le plan général de l'organisation scolaire, l'auteur propose qu'à l'instar des ecclésiastiques les enseignants se réunissent aussi en des "synodes scolaires" où les grands problèmes seront débattus et où des propositions concrètes seront élaborées.

Il va de soi que, dans de telles conditions, les enseignants jouiront en outre de la liberté d'association. "Tous les éducateurs d'une nation seront réunis en une seule corporation: il ne sera plus question de la préséance des grands et des petits, de la différence entre l'enseignement supérieur et l'inférieur; tous se sentiront les serviteurs d'une même cause, de la grande idée de l'éducation nationale humaine et libre, et la représentation de ce haut intérêt sera

entre leurs mains. A côté des synodes libres et indépendants de l'Eglise, naîtront des synodes scolaires libres et indépendants..."(1)

Il ne nous appartient pas d'émettre un jugement de valeur sur chacune des mesures proposées par Diesterweg. Dans leur ensemble, elles nous apparaissent comme le résultat d'une maturation progressive de l'esprit démocratique qui, ayant germé bien avant la révolution française, continue à chercher sa voie et poursuit d'ailleurs ses efforts au cours du vingtième siècle. Mais, phénomène si fréquent dans l'histoire, l'auteur a construit un système dégagé des contingences économiques et sociales du monde où il vit. Périodiquement, cette disparité entre la pensée et la réalité conduit à un spasme où deux mondes s'affrontent. Pour les démocraties occidentales, l'année révolutionnaire de 1848 illustre pleinement cette opposition périodique et voit le triomphe des forces du concret, c'est-à-dire d'une société bourgeoise qui entend conserver tous les avantages qu'elle s'est acquis grâce notamment à la révolution industrielle.

Dès 1847, Diesterweg est contraint d'abandonner ses fonctions: c'est l'aboutissement d'une lutte qui a duré sept ans, depuis l'accession au trône de Friedrich-Wilhelm IV, monarque piétiste et réactionnaire. Quand les troubles de 1848 éclatent, le pédagogue refuse pourtant de se jeter dans l'action révolutionnaire. (2) Il respecte ainsi

(1) Lebensfrage der Civilisation, o.c., p. 107.

(2) "Il était absolument éloigné de toute tendance révolutionnaire et, dans ces temps agités, il n'assistait qu'exceptionnellement aux réunions publiques. Tout son être s'opposait aux manifestations bruyantes; c'était un homme d'ordre, non seulement à cause de son éducation mais plus encore à cause de ses propres principes." SALLWÖRK, o.c., I, p. CXIX.

un principe qu'il a défendu toute sa vie: l'instituteur ne peut devenir un politicien de la rue. Il fait confiance à l'esprit progressiste qu'il a si largement contribué à créer au sein du corps enseignant et semble croire que l'idée triomphera d'elle-même parce qu'elle est juste. Il refuse d'entrer au ministère de l'Instruction publique mais accepte de collaborer aux travaux préparatoires à la rédaction de la nouvelle constitution dont sortiront les "Sept Paragraphes" dont nous avons parlé plus haut.

On connaît l'échec général des révolutions de 1848: en France, le mouvement aboutira au Second Empire; en Allemagne, le projet d'union et de constitution générale échoue; le peuple de Prusse et d'Autriche se verra imposer - octroyer, comme on dit à l'époque - une constitution qui ne répond pas à ses aspirations profondes. Facteur décisif en ce qui concerne notre étude, la vieille bureaucratie prussienne, ennemie de Diesterweg, ne subit aucun changement important. Par contre, le clergé reprend une influence accrue sur le gouvernement.

Sur le plan scolaire, la réaction pèsera sur deux plans. Elle emploiera d'abord tous les moyens à sa disposition pour rabaisser et rediviser les instituteurs qu'elle accuse d'avoir créé l'esprit révolutionnaire dans la nation. (1) Elle s'efforcera d'autre part

(1) A une réunion de directeurs d'école normale et d'instituteurs, le roi Friedrich Wilhelm IV tint le discours suivant en 1849: "Toute la misère qui, au cours des dernières années, s'est abattue sur la Prusse est votre, votre seule faute, la faute de la pseudo-civilisation, de l'irréligiosité qui vous ont permis d'extirper la croyance et le loyalisme de l'âme de mes sujets et qui ont détourné leur cœur de moi. Ce semblant d'instruction qui se pare des plumes du paon, je le haïssais déjà de toute mon âme quand j'étais Kronprinz et, comme régent, j'ai tout fait pour le réprimer. Je continuerai dans cette voie, sans m'en laisser détourner." Ce discours fut reproduit pour la première fois par le Frankfurter Journal du 17 février 1849. La maison du Roi le fit démentir par après. Cf. SALLWURK, I, pp. CXIX-CXX.

de réduire de façon considérable le niveau culturel de l'enseignement élémentaire afin de ramener le futur prolétaire à un sage esprit de discipline. "Instruit par les années révolutionnaires, l'Etat demande que l'école fasse des enfants du peuple de loyaux sujets." (1) Toute tendance postalozzienn^e sera considérée comme suspecte.

En octobre 1854, le ministre K.O.von Raumer et son conseiller F. Stiehl réussissent à éviter le vote d'une loi scolaire et imposent une série d'ordonnanc^es par la voie administrative; ces ordonnances sont connues sous le nom de "Raumersche Regulativo". Elles concentrent tout l'enseignement primaire sur l'enseignement de la religion et interdisent de consacrer plus de trois heures par semaine à l'histoire de la Prusse (l'histoire générale étant exclue) et aux sciences réunies. Les écoles normales sont aussi réformées. Leur programme est réduit aux disciplines telles qu'elles doivent être enseignées à l'école primaire. Les mathématiques sont réduites, par exemple, à l'étude des quatre opérations. On ne peut plus enseigner de "système de pédagogie, même sous forme populaire" et la "soi-disant littérature classique" est exclue non seulement des cours mais aussi des lectures personnelles des normaliens ! Comme le remarque très bien Paul Barth à qui nous empruntons ces renseignements, (2) on rejette la pédagogie en tant que science parce qu'elle contribue à donner aux instituteurs la conscience de leur mission élevée et donc de leur force et la "soi-disant littérature classi-

(1) WACKER, o.c., p. XXXII.

(2) P. BARTH, o.c., pp. 710-711.

que", c'est-à-dire surtout les œuvres de Lessing, de Goethe et de Schiller, parce qu'elle est l'expression de l'idéal du rationalisme allemand et que celui-ci conduit naturellement à des revendications libertaires tant sur le plan politique que sur le plan religieux.

3.- La lutte contre les " Raumersche Regulative ".

Les " Raumersche Regulative " sont nettement dirigés contre l'œuvre de Diesterweg et visent à son anéantissement. Au moment où ils sont publiés, le pédagogue a 67 ans mais l'attaque semble lui donner une jeunesse nouvelle. Il va mener un dernier combat jusqu'à sa mort (1866), combat au cours duquel il sera obligé d'accrocher, de dépouiller ses idées pour mieux les défendre, ce qui nous permettra d'apporter quelques précisions finales sur sa pensée.

Moins d'un an après l'introduction des " Raumersche Regulative", il y répond par une protestation virulente: Die drei preussischen Regulative, Würdigung derselben puis, en 1857, il publie le Pädagogisches Wollen und Sollen que Sallwürk considère avec raison comme le testament pédagogique de l'auteur. C'est toute la conscience démocratique qui, au long des pages qui comptent ces ouvrages, se soulève contre la réaction.

On comprend que le cœur des instituteurs allemands ait battu longtemps encore après sa mort, au seul nom de Diesterweg. Avec une lucidité qui prend un caractère presque épique, il les défend sur

tous les plans à la fois. " On mesure mieux le véritable degré de culture d'une nation à sa façon de traiter les instituteurs qu'au nombre de musées, de galeries de peinture, etc." (1) Pour ne pas alourdir ce texte, nous nous permettons de citer en note une longue tirade au ton un peu démagogique peut-être, mais qui donne une idée plus exacte de l'ardeur que le pédagogue apporte au combat (2).

Mais c'est surtout à l'esprit même des Regulativo que Diestorweg s'attaque. " Non pour l'école, mais pour la vie. (...) La question est de savoir ce que la vie, la vie d'aujourd'hui exige, de savoir quelles sont les caractéristiques du présent. (...) La vie est un courant continu, les Regulativo la considère ^{nt} comme statique et parlent par conséquent de "réalités éternelles et immuables"; ils parlent aussi de "renversements" nouveaux et y voient un retour aux

(1) Pädagogisches Wollen und Sollen, o.c., p. 21.

(2) " Qui dressé ou fait dresser les chevaux jouit de plus de considération que celui qui enseigne les enfants; qui exerce les recrues passe pour un plus grand homme que l'instituteur; qui a une belle voix et sait distraire les gens par son chant est l'ornement de toute soirée et peut même se présenter dans les salons de la haute aristocratie (ce que je considère comme un avilissement pour les vrais artistes), alors que ..etc,etc. Quand la femme d'un membre de la chambre de commerce ou une quelconque "ois idiote" très considérée s'estime offensée si, par mégarde, on l'a placée auprès ou - ô catastrophe - après une institutrice; quand un épicier ou un marchand de cigares craint que sa famille ne tombe dans l'opprobre s'il accorde la main de sa fille à un instituteur (les femmes d'instituteurs ne peuvent donc provenir que des couches les plus basses de la population: destin terrible!); quand, comme en Angleterre, l'éducatrice des enfants est mise au rang des domestiques (...); quand celui qui déchiffre une inscription égyptienne ou explique une allusion d'une ode d'Horace est payé dix fois plus que celui qui - avec des peines indicibles - enseigne aux enfants du peuple le plus important et le plus extraordinaire de tous les arts (lire et écrire); quand le professeur et le maître de l'enseignement supérieur passent devant celui qui enseigne l'A.B.C. en haussant les épaules, (...) comment pourrait-on s'étonner qu'à cette seule pensée on vomisse de dégoût devant le beau monde! " *ibid.*, p. 23.

"réalités éternelles".(..) D'après notre conception de la vie, voilà qui est précisément ignorer la vie." (1)

On voit que Diesterweg a maintenant pris nettement conscience des deux grandes conceptions philosophiques qui dominent l'histoire de l'humanité: la conception statique et la conception dynamique. Alors qu'au début de sa vie il avait essayé de concilier les deux par un tour de passe-passe qui voile une contradiction profonde, il " s'engage " maintenant de façon nette pour la conception dynamique. " L' évolution (Entwicklung) dans tous les domaines, spirituels ou matériels, sans exception aucune, est maintenant la plus réelle des réalités; c'est elle qui est uniquement et exclusivement éternelle. Ce qui ne s'accorde pas à l'évolution est condamné à mort; car la roue du temps tourne vite." (2)

La pédagogie, elle aussi, devra donc rejeter toute stagnation, toute règle définitive. "La règle", avait écrit Schiller, "est la béquille des faibles." Diesterweg s'écrie à son tour: "Des principes, des grands principes - c'est tout. Pas de détails, pas de spécifications dans les petites choses, uniquement des principes didactiques et méthodologiques." (3) " Pas de système, même pas de système de la vérité ! " (4)

Diesterweg a d'autre part compris avec une lucidité remarquable que les " Raumersche Regulative " ne constituaient pas une mesure dont les répercussions devaient se limiter au domaine purement scolaire; il a vu qu'ils étaient l'expression directe de la lutte

(1) *ibid.*, pp. 24-25.

(2) *ibid.*, p.26.

(3) *ibid.*, p.43.

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

de l'ancien régime contre la démocratie moderne. " A l'homme intol-
ligent dont la vue ne se limite pas à la haie de son jardin, il
n'échappe pas que la lutte pour ou contre les Régulatives n'est pas
un combat isolé (...). Non, dans son principe et dans sa significa-
tion, cette lutte se rattache à toutes les oppositions du présent:

absolutisme	ou constitution libre
barrières douanières	ou liberté du commerce
corporatisme	ou libre concurrence
paternalisme, bureaucratie	ou gouvernement autonome
privilèges	ou égalité des droits
limitation de la liberté de la presse	} ou liberté de la presse
cautions	
concessions	
Eglise d'Etat	ou liberté de conscience."(1)

Pouvait-on mieux montrer l'interdépendance totale entre l'école,
la société et son économie intérieure sur laquelle Durkheim fondera
sa définition de l'éducation ?

Sur le plan de la doctrine en général, Diesterweg a résumé en un
tableau saisissant de lucidité et de concision l'opposition entre
ce qu'il appelle le supranaturalisme et le naturalisme, entre ce
que nous avons appelé la conception statique et la conception dyna-
mique. Ce tableau constitue un moment essentiel de son oeuvre et nous
croyons utile de le reproduire ici.

SUPRANATURALISME

1. Part de l'unité.
2. Cette unité est hypothétique et idéale.
3. Le processus qui en découle est une émanation.

NATURALISME

1. Part de la pluralité, de la diversité.
2. Cette diversité est pratique et réelle.
3. L'activité spirituelle qui com-
mence avec elle est évolution

(1) *ibid.*, p. 81.

- | | |
|--|--|
| <p>4. Ses produits sont multiples et passent dans l'humanité sous une forme diversifiée et incohérente.</p> <p>5. S'adresse à la réceptivité humaine.</p> <p>6. La raison (ignorante ou égarée) accepte la "vérité supérieure"; cette vérité lui est donnée.</p> | <p>4. Son résultat est une concentration en une force unique (force originelle), produit final du processus spirituel.</p> <p>5. Du début à la fin, le penseur y est actif.</p> <p>6. L'homme cherche et, par sa pensée, produit la vérité; son activité est donc créatrice.</p> |
|--|--|

Le symbole du supranaturel est un rayon de lumière qui, se frayant un chemin à travers la mer de nuages, descend du ciel vers la terre.

Le symbole du naturalisme est une pyramide faite de blocs de pierre bien équarris. (1)

Si nous considérons l'action sociale de Diestorweg, sa revendication d'une psychologie scientifique à la base de toute pédagogie et si nous y ajoutons sa conception naturaliste telle qu'elle est définie ci-dessus, nous constatons qu'il aboutit à la formulation d'un humanisme moderne tel qu'il fut défini en 1926 aux entretiens de Pontigny: " L'humanisme est un anthropocentrisme réfléchi qui, partant de la connaissance de l'homme, a pour objet la mise en valeur de l'homme, exclusion faite de tout ce qui l'aliène à lui-même, soit en l'assujettissant à des vérités ou à des puissances supra-humaines, soit en le défigurant par quelque utilisation infra-humaine." (2)

La conception de Diestorweg est instrumentaliste avant la lettre: l'homme "produit la vérité" et il la produit dans l'action et au service de l'action. Nous avons vu que cette position ne conduit pas l'auteur à un athéisme quelconque ou à une anti-religiosité stérile; non seulement, il est resté lui-même profondément religieux.

(1) *ibid.*, p. 119.
 (2) in Synthèse, n° 140-141, du 1.2.1958, p. 83.

son journal intime en fait foi (1) - mais il a exalté jusqu'à la fin de ^{sa} vie la grandeur du sentiment qui transeende toute action humaine. N'espère-t-il pas d'ailleurs une réconciliation prochaine et complète entre la science et la religion. Au point de vue social, son idéal est aussi diamétralement opposé à toute tendance anarchique. Il cherche au contraire le salut de la nation dans le sentiment d'étroite solidarité humaine qui toujours sacrifie l'intérêt particulier au bien général. La discipline constitue l'un des piliers de l'édifice de Diesterweg à condition qu'elle reste au service de l'idéal démocratique.

. .

L'action menée par le pédagogue contre les " Raumsche Regulative " l'avait placé, qu'il le veuille ou non, au centre de la lutte politique. Ses collègues, ses anciens élèves trouvant en lui le plus ardent des défenseurs se regroupent de plus en plus autour de sa personne. Dès le 5 mai, 1857, ils organisent une fête à l'occasion des 25 ans de séjour du pédagogue à Berlin. Parmi d'autres manifestations de sympathie, une seule adresse porte la signature de 138 de ses anciens élèves. A l'âge de 68 ans, Diesterweg occupe enfin le mandat qu'on le presse d'accepter et devient député à la Chambre des Députés de Berlin.

Restant jusqu'au bout fidèle à l'école, il centre toute son action sur les questions d'enseignement, devient le membre le plus actif de la commission de l'Instruction publique et fait à la

(1) cf. LANGENBERG, o.c.

Chambre des discours qui sont restés célèbres dans les annales parlementaires. Ces discours, nous n'avons plus besoin de les analyser; ils continuent la lutte contre les Regulative, visent à l'amélioration du sort des instituteurs, demandent la création d'une caisse des veuves et des orphelins, etc. 1866 le verra se prononcer contre la politique belliciste de la Prusse.

Les conclusions que Diesterweg émet à la fin de son examen des "Raumersche Regulative" ramassent en une belle envolée - qui nous offre en même temps un exemple du style de l'auteur - toutes les idées auxquelles il a voué son dernier combat.

" Dans leur fond, leur forme, leur tendance, leur esprit, les Regulative ne répondent:

ni aux exigences de la raison en ce qui concerne le développement et la formation religieuse de l'homme en général, ni à notre degré actuel de civilisation, ni à l'esprit du christianisme qui rejette toute exclusive et réclame l'humanité et l'amour du prochain;

ni aux exigences de l'individu qui désire être reconnu comme tel, ni aux exigences de la nation allemande qui réclame une éducation nationale de sa jeunesse;

ni aux besoins et aux aspirations de la nature humaine, au développement de toutes les potentialités et au libre épanouissement des forces, ni aux exigences de la vie qui réclame des membres de toutes les classes sociales plus d'intelligence, plus de connaissances, plus de forces vives;

ni aux principes des sciences profanes (naturelles ou spirituelles), ni à la conviction toujours plus profonde que le peuple a de la vérité de leur contenu;

ni aux principes de la pédagogie théorique, ni aux résultats déjà acquis par la pédagogie pratique;

ni aux points de vue, ni aux espoirs justifiés et aux revendications justes du corps enseignant actuel qui, l'année où il a fait valoir ses revendications, a placé comme première d'entre elles le désir d'une culture plus élevée;

ni aux convictions des parents, ni à celles du public intelligent qui estiment que la valeur du maître ne dépend pas de ses croyances dogmatiques (les Regulativo conduisant au résultat opposé);

ni au mode de vie d'un peuple civilisé, quel qu'il soit, ni aux conditions d'un Etat constitutionnel qui doit tendre au développement continu de toutes les activités humaines;

ni à notre passé historique en général, ni à la situation présente du peuple prussien (et certainement pas à la situation à venir non plus).

De ces prémisses découlent deux alternatives par lesquelles nous terminons:

I. Si l'on veut des instituteurs:

- a. qui n'ont pour bagage que les connaissances strictement nécessaires au premier enseignement élémentaire,
- b. qui, par la préparation à l'école normale et par l'enseignement qu'ils y reçoivent, ne sont pas capables de dépasser le niveau élémentaire dans leur enseignement,
- c. dont les capacités didactiques s'appuieront plus sur l'imitation et la routine que sur l'intelligence,
- d. dont la formation religieuse aura pour base essentielle la profession de foi confessionnelle,

si l'on veut cela, rien que cela, mais aussi tout ce qui va avec les connaissances limitées, les horizons étroits, la routine pratique sans intelligence des choses et des gens, l'orientation religieuse exclusive et rejetante; si l'on veut cela, dis-je, que l'on prenne les Regulativo pour guide. Mais, si l'on veut plus ou autre chose, qu'on les mette de côté ! -

II. Si l'on veut un peuple dont les qualités résident:

- a. dans l'adhésion coutumière à la croyance religieuse orthodoxe et symbolique, le respect traditionnel de l'autorité et l'obéissance;
- b. et si, dans le programme éducationnel, on accorde plus de valeur aux sujets obéissants qu'aux citoyens pensants et actifs, les Regulativo sont un bon guide.

Mais si l'on veut autre chose, si l'on veut:

un peuple qui cherche et distingue l'enveloppe du noyau, le contenu éternel de la forme temporelle, l'essence de la religion dans son humanité et son amour universel, un peuple pensant, éclairé et intelligent, un peuple qui a tendance à examiner, à vérifier, à créer et à inventer, un peuple sensible aux améliorations de toutes espèces, tendant lui-même à améliorer sa situation; si l'on veut cela et tout ce qui en découle; on ne peut prendre les Regulative pour guide. " (1)

..

Le 7 juillet 1866, Diesterweg s'éteint. Les Regulative lui survivront de six ans.

Cinq jours après la mort du pédagogue, le président de la Chambre des Députés de Berlin ouvrit la séance par ces mots:

" Messieurs, le Nestor de notre pédagogie, le maître de la jeunesse allemande, le plus courageux de tous dans le combat pour la liberté de l'esprit, pour le droit et la vérité, l'ennemi de toutes les bassesses, l'homme pour qui le bien-être et l'éducation du peuple comptaient avant tout, Adolf Diesterweg est mort. " (2)

-
- (1) Die drei preussischen Regulative, Würdigung derselben, in LANGENBERG, Diesterwegs Gesammelte Schriften, Frankfurt, 1876-1878, III, pp. 43 ss.
- (2) LANGENBERG, Diesterweg, Sein Leben und seine Schriften, o.c., III, p. 228.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A. Diesterweg peut être considéré comme un des précurseurs les plus valables de la pédagogie moderne.

Vivant dans la période de transition qui sépare le réveil scientifique de l'Occident - que nous situons grosso modo de la Renaissance à la fin du 18^e siècle - et la période de progrès fulgurants de la pensée scientifique qui commence dans la seconde moitié du 19^e siècle, il opère de façon plus ou moins empirique la synthèse de l'acquis de la civilisation et y distingue avec lucidité les éléments les plus fertiles.

Héritier des philosophes du rationalisme, continuateur lointain de Comenius, disciple de Rousseau et de Pestalozzi, doué lui-même d'un esprit scientifique remarquable, une sorte d'instinct très sûr lui permet de distinguer dans les conceptions trop abstraites de ses prédécesseurs les points d'attache avec le réel; il réussit le tour de force qui consiste à rendre utilisables au niveau d'une humble classe d'école primaire les résultats de plusieurs siècles de pensée scientifique et philosophique.

Fondant tout son système sur le principe formel de la conformité à la nature, si suspect de romantisme, il nous apparaît comme un des précurseurs de la psychologie génétique et en formule les caractères fondamentaux de façon valable.

Il a notamment apprécié à sa juste valeur l'action stimulatrice du milieu général.

Sur le plan de l'enseignement en particulier, il semble placer sous son vrai jour le problème de la formation et de l'information.

Il énonce d'autre part un certain nombre de règles didactiques générales dont l'actualité n'a pas faibli jusqu'à nos jours.

Diesterweg défend, après Comenius et Pestalozzi, le principe de l'intuition et, définissant sa véritable fonction dans l'enseignement, il le sort de l'impasse où Pestalozzi l'avait mené.

Diesterweg corrige aussi heureusement les vues de Pestalozzi dans son interprétation de la loi de la continuité. Pour Pestalozzi, la continuité était objective et était par conséquent recherchée dans la progression de la matière enseignée; Diesterweg, s'appuyant sur une psychologie valable, montre que la continuité doit être envisagée sur le plan subjectif. C'est dans le développement de la personnalité de chacun et non dans la matière qu'il faut tâcher d'éviter toute solution de continuité.

La nécessité d'individualiser l'enseignement apparaît alors comme un corollaire évident.

Dans cette perspective pédocentrique, Diesterweg montre bien que l'enseignement doit procéder de façon élémentaire et non scientifique. La didactique ne peut être l'imposition de la logique adulte. L'auteur prend une position globaliste.

Il réserve dans sa pédagogie une place de choix à l'étude du milieu ou, plus exactement peut-être, à l'étude à partir du milieu.

Diesterweg a corné moins nettement le problème de l'intérêt. Nous avons vu cependant que son oeuvre contient au moins les germes de la pédagogie fonctionnelle telle qu'elle s'épanouira sous l'impulsion de Dewey et de Claparède.

L'activité de l'enfant, que l'auteur appelle spontanéité (Selbsttätigkeit), reste pour Diesterweg le critère de valeur décisif de tout enseignement. Nous trouvons l'origine de cette conception dans sa théorie dynamique de la constitution du moi.

Sous une disparité apparente, il existe donc une unité profonde entre la métaphysique, la psychologie et la pédagogie de Diesterweg.

On peut reprocher à l'auteur d'avoir accordé une importance exagérée à la méthode socratique. Nous croyons cependant avoir pu établir que le réalisme pédagogique lui a permis d'en limiter considérablement le danger. On ne doit d'autre part pas perdre de vue que l'oeuvre de Diesterweg reste fille de son temps. A l'époque, une classe d'école primaire compte en moyenne de 100 à 150 élèves; on imagine difficilement comment le pédagogue aurait pu aller plus loin dans sa théorie de l'enseignement actif sans verser dans la spéculation pure.

En conclusion, dans le domaine de la pratique de l'enseignement, l'oeuvre de Diesterweg est extrêmement solide et fournit, dès la première moitié du 19^e siècle, une préfiguration de l'école d'aujourd'hui ... ou de demain.

L'évolution religieuse de Diesterweg est sinuose et profonde. Elle est nettement marquée de l'empreinte du rationalisme. Alors qu'historiquement l' Aufklärung est mort, le pédagogue est peut être le premier à en traduire les idées dans la réalité de l'école. Nous faisons ainsi nôtre le jugement de Paul Barth:

" En Diesterweg, tout le rationalisme revit; on peut même dire qu'il vit pour la première fois." (1)

..

Diesterweg n'a pas seulement été un praticien brillant. No vivant que pour l'école, il a cependant bien compris que l'institution à laquelle il consacra toutes ses forces n'est qu'un humble trait d'union. Expression de la société où elle fonctionne, l'école prépare la relève de cette même société. Aussi, le droit sacré au développement optimal et libre de chacun se voit menacé directement. Bourgeois par ses origines et son éducation, Diesterweg sent - plus qu'il ne comprend, je crois - qu'il importe donc de rechercher une forme sociale qui rende possible la conciliation entre deux exigences en apparence opposées: le libre épanouissement et la subordination aux nécessités de la communauté. Seul l'Etat véritablement démocratique peut répondre à de telles aspirations.

Vivant dans une des périodes les plus réactionnaires de l'histoire de l'Occident, Diesterweg est conscient que cette Europe de l'Ancien Régime dont Metternich se croit appelé par le destin à être le médecin, porte en soi le cancer - le mot revient souvent

 (1) P. BATH, o.c., p. 643.

sous la plume du pédagogue - qui le conduira inéluctablement à la mort. Deiters a dit de ^{Diesterweg} : "... ce fut un démocrate bourgeois avec un sens social nettement accusé." (1) La formule nous paraît pertinente.

Bourgeois, Diesterweg l'est à maints égards et si sa pédagogie réussit à s'imposer malgré la réaction, c'est précisément parce qu'elle répond en grande partie aux aspirations profondes de toute la bourgeoisie libérale de l'époque. Cette bourgeoisie se veut économiquement libre et la pédagogie de Diesterweg présente des caractères individualistes; la bourgeoisie désire l'unification de l'Allemagne qui, supprimant les barrières douanières, permettra la circulation plus facile d'une production industrielle que les marchés locaux ne peuvent plus absorber, et Diesterweg exalte les vertus nationales.

Mais, homme de cœur, libre des entraves du capitalisme, le pédagogue ne peut fermer les yeux sur la misère du prolétariat. Lui qu'on a tant accusé d'irréligiosité, souffre dans son âme de chrétien au spectacle de la misère. Croyant encore juger le peuple " de l'extérieur ", il s'identifie cependant à lui et comprend et partage ses aspirations. Ainsi naissent toutes ses propositions dans le domaine social.

Si Diesterweg sort en apparence du domaine scolaire - et il s'en excuse avec humilité - c'est pour y revenir immédiatement. A société nouvelle, école nouvelle. Ainsi, nous voyons s'élaborer le plan d'un enseignement démocratique.

(1) DEITERS, o.c., p. XLII.

Il préconise une école nationale et unique dans sa diversité. Nationale, parce qu'il estime qu'elle doit être l'expression de la communauté de tous les hommes et que l'Etat se doit d'assurer sa pérennité. Unique, parce qu'elle rejette toute distinction de classes et de croyances. Diversifiée cependant, car l'harmonie de la nation elle-même naît de la diversité de ses composantes; il importe donc de laisser à chaque membre de la communauté le loisir de créer une école qui réponde plus particulièrement à son idéal: " Tout qui se conforme aux prescriptions de la loi en la matière peut donner l'enseignement et ouvrir une école ", stipulent les Sept Paragraphes.

Obligation scolaire jusqu'à quatorze ans, gratuité totale de l'enseignement de base, allocations d'études pour les économiquement faibles bien doués sont autant de mesures devenues évidentes aujourd'hui.

Nous ne pouvons certes pas souscrire au projet d'enseignement post-scolaire tel que Diesterweg nous le soumet. Il n'en contient pas moins un principe pertinent auquel le progrès technique et l'allongement des loisirs qui en découlent nous rallie^{nt} de plus en plus.

Nous avons montré l'action de Diesterweg dans le domaine de la formation des maîtres. Là aussi, le présent lui a donné raison.

.
.

Pendant longtemps, le souvenir de Diesterweg ne resta cependant pas attaché en premier lieu à l'oeuvre que nous venons de rappeler. Pour les instituteurs allemands, il fut pendant plus d'un demi-siècle le héros qui osa défendre leurs intérêts spirituels et ma-

tériel. Action temporelle, sa signification s'est perdue avec le temps. Il ne sera sans jamais possible d'estimer dans quelle mesure Diesterweg a contribué à donner aux enseignants allemands la conscience de leur mission élevée et de leur solidarité.

..

Arrivé au terme de cet essai, nous devons sans doute cerner en quelques mots notre jugement sur l'auteur. Fut-il un génie ? Nous ne le croyons pas. Fut-il un simple épigone comme d'autres l'ont prétendu ? Certainement pas. Paul Barth voit en lui "la plus forte personnalité de l'enseignement primaire au 19^e siècle " (1) et nous souscrivons à son jugement.

Diesterweg vécut son siècle avec une bonne volonté totale et réagit en homme cultivé. Entendons par là que, sous des dehors impulsifs, il garda la tête froide, saisit les éléments essentiels du drame de son temps et fit oeuvre de créateur en construisant une école élémentaire nouvelle. Certes, l'époque dans laquelle il vivait n'était pas encore mûre pour accepter de se loger dans une maison entièrement nouvelle et c'est pourquoi la construction de celle-ci fut interrompue en cours d'édification. Les générations suivantes ont oublié souvent le nom de Diesterweg mais elles se sont chargées de reprendre la construction de l'école là où il avait dû l'abandonner.

 (1) P.BARTH, o.c., p. 641.

Terminant en 1851 la dernière révision du *Wegweiser*, Diosterweg écrivait: " Ce qu'on a fait jusqu'à présent pour l'école et l'enseignement public n'est rien qu'un début; le plus gros reste à faire. Puisse-t-on avoir bientôt l'occasion de nous plaindre, nous les aînés, de ne pas avoir vu l'époque splendide de la véritable formation du peuple ... " (1)

+
+ +
+

(1) Wegweiser, 4e éd., pp. 789 - 790.

B I O G R A P H I E

QUELQUES DATES

- 29 octobre 1790 : naissance à Siegen (Westphalie) de Friedrich, Adolf, Wilhelm Diesterweg. Sa famille appartient à l'Eglise réformée. Son père était bailli; sa mère, C.C. Dresler, était fille d'un échevin de Siegen.
- 1808 Entre à l'Université de Herborn (Comenius y avait fait ses études 200 ans auparavant); étudie la philosophie, les mathématiques et l'histoire.
- Fichte publie ses Discours à la nation allemande.
- 1810 Termine ses études à l'Université de Tübingue. Des cours suivis à l'Université, Diesterweg dira: "Leçons monotones, pédantisme mécanique, manque d'esprit."
- 1811 Vaut présenter l'examen d'ingénieur au jury de Dusseldorf. L'examen n'a pas lieu à cause des préparatifs de guerre. Précepteur à Mannheim; essaie de pratiquer la méthode de Pestalozzi échec.
- 1812 Professeur au gymnase de Worms.
- 1813 Professeur à l'école modèle de Francfort s/Main. C'est probablement le géographe Ritter qui avait attiré l'attention des autorités de Francfort sur Diesterweg. L'école était dirigée par Gruner, disciple de Pestalozzi.
- Fait la connaissance du disciple de Pestalozzi de Lasprée; ce dernier exercera une grande influence sur Diesterweg.
- Fait la connaissance de Jahn, le "père de la gymnastique".
- Epouse Sabine Enslin, de Wetzlar; 9 enfants naîtront de ce mariage.
- 1814 Collabore à l'installation d'un terrain de gymnastique à Francfort
- 1816 Collabore à la fondation de la "^kFranfurtische Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und ihrer Hülfswissenschaften." Fonde une école dominicale pour apprentis et compagnons.
- 1817 Obtient le titre de docteur à l'Université de Tübingue.
- 1818 Sous-directeur au collège d'Elberfeld. Suit les cours de formation pédagogique donnés par Wildberg; sous l'influence de ce dernier, Diesterweg décide de consacrer sa vie à l'enseignement du peuple.
- 1820 Directeur de la nouvelle école normale d'instituteurs de Mors

- 1820 Elabore avec son collègue C. Hoffmeister un plan de réorganisation administrative de la commune (unification de l'enseignement, de l'assistance publique, réorganisation de la police, etc.)
- Assiste à certains cours de Hegel lors d'une visite à Berlin.
- 1822 Visite l'école normale de Brühl et assiste aux leçons de l'inspecteur Wagner: réaction contre l'usage abusif de manuels.
- 1823 Sortie de la première promotion d'instituteurs de Mörns.
- 1824 Les anciens élèves de Mörns reviennent à leur école pour y retrouver les conseils de leur maître; ainsi naissent les cours de perfectionnement pour instituteurs.
- 1825 Au cours d'une visite à l'école normale de Stettin, assiste au sermon d'un prédicateur mystique qui "à force de dépeindre l'indignité de la nature humaine" répand "la contagion de l'épilepsie et de l'hystérie". Cet incident fait de Diesterweg un ennemi acharné de tout mysticisme.
- 1826 Le Ministère de l'Instruction publique autorise Diesterweg à fonder le "Verein zur Beförderung des Volksschulwesens in den königlich preussischen Staaten."
- 1827 Fonde les "Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens."
- 1831 Doit comparaître devant le tribunal correctionnel de Düsseldorf à la suite d'une plainte déposée par le bourgmestre d'Elberfeld. Dans les Rheinische Blätter, Diesterweg avait fait allusion à la faiblesse de l'administration et à l'indiscipline de la jeunesse d'Elberfeld; le bourgmestre s'estimait personnellement offensé. Diesterweg fut acquitté.
- 1832 Nommé directeur de la nouvelle école normale de Berlin. Y exerce une activité débordante.
- Fonde la "Pädagogische Gesellschaft".
- Après la publication des Schulreden und pädagogische Abhandlungen le Ministère signifie à Diesterweg qu'il doit "se garder de prononcer sur les conditions et les objets de la croyance religieuse des jugements qui pourraient choquer les élèves ou nuire à la réputation de l'école normale."
- 1833 Suit les cours de politique et de psychologie de Schleiermacher.
- 1836 Début d'une longue polémique contre Diesterweg à propos de sa prise de position contre l'esprit traditionaliste des universités.

- 1837 Herbart, alors doyen de la faculté de philosophie de Göttingen, met en accusation ses sept collègues qui se sont élevés contre la violation de la constitution par le roi. Cet acte élèvera entre Diesterweg et Herbart une barrière qui les séparera toute leur vie.
- 1839 Propose la fondation d'une seconde revue: "Rheinisch-westphälisches Conferenz- und Correspondenz-Blatt".
- Entre en conflit avec l'inspecteur de son ressort, O. Schultz, pour avoir admis des étudiants juifs à l'école normale.
- 1840 Fonde le "Jüngeren berlinischen Lehrerverein".
- On lui reproche de constituer des associations d'instituteurs sans placer ces groupements sous la surveillance directe des autorités.
- On lui reproche ses différentes publications.
- 1841 Vaste polémique pour et contre Diesterweg.
- 1842 Le "königliches Schul-Kollegium" lui refuse l'autorisation de fonder l'association des instituteurs de la province de Brandebourg.
- Un blâme oral lui est infligé par le "Provinzial Schul-Kollegium" sur ordre du Ministère de l'Instruction publique.
- 1843 Les instituteurs rhénans adressent à Diesterweg une lettre dans laquelle ils affirment que "rien ne peut diminuer leur respect et leur amour pour lui." (465 signatures)
- 1844 Invite ses anciens élèves et les amis de l'éducation libérale à célébrer le 100^e anniversaire de la naissance de Pestalozzi. Elabore à ce moment le projet d'une Institution pour les pauvres et les orphelins.
- Diesterweg reçoit une médaille de la France: "Donné par S. A. R., Madame la duchesse d'Orléans à Mr. Diesterweg". Par contre, le pédagogue n'a reçu aucune distinction honorifique de son propre gouvernement.
- On le prévient officiellement qu'il devra renoncer à son poste de directeur d'école normale s'il continue à traiter dans ses écrits des rapports de l'Eglise et de l'école.
- 1845 Fête en l'honneur de Pestalozzi; grand succès: 400 participants.
- Le 3 juillet, on célébra la 25^e année de fonction de Diesterweg comme directeur d'école normale. Les instituteurs rhénans projetaient une grande fête; elle fut interdite par le gouvernement. Néanmoins, de nombreuses manifestations eurent lieu en diverses villes allemandes. Plus de 700 lettres de félicitations.

1845 Nommé membre d'honneur de la "Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" de Hambourg.

Nommé membre correspondant du "Pädagogischer Verein für Hebung des Schul- und Unterrichtswesens" de Vienne.

Le ministère reproche à Diesterweg d'avoir pris plusieurs fois la parole en public (en 1844, à l'association des instituteurs; en 1845, à la fête de Pestalozzi, etc.)

1846 Deuxième fête en l'honneur de Pestalozzi. On avait célébré un an trop tôt le 100^e anniversaire !

Le Konsistorialrat Striez et le Geh. Rat Stutenrauch procèdent à une enquête spéciale à l'école normale dirigée par Diesterweg. Ils ne découvrent rien à charge du pédagogue. Diesterweg écrit cependant dans son rapport de direction qu'il est prêt à quitter ses fonctions si les autorités estiment qu'il ne convient plus. On se saisira de cette proposition.

1847 Comparait devant les enquêteurs de 1846 et est accusé de "tendances socialistes, communistes et démagogiques".

Sentant qu'on est décidé à l'expulser, Diesterweg exige un congé avec traitement plein; accepté.

1848 Plusieurs pétitions réclament que Diesterweg soit chargé de mission au Ministère de l'Instruction publique. Le ministre, Graf von Schwerin puis le ministre Rodbertus le chargent d'un rapport sur la loi scolaire.

1849 On offre à Diesterweg le poste de Regierungsschulrat à Marionwerder puis à Köslin; il refuse.

Première rencontre avec Froebel (visite son école près de Liebenstein).

1850 La Chambre des Députés lui supprime son traitement et le met à la pension.

Assiste à Hambourg aux cours de formation donnés par Friedrich et Karl Froebel.

1851 Ouverture du premier jardin d'enfants à l'Institut Pestalozzi de Pankow.

Fondation du "Pädagogisches Jahrbuch": 3456 abonnés la première année.

1857 Le gouvernement de Potsdam donne des instructions aux inspecteurs afin qu'ils conseillent la lecture du "Brandenburgisches Schulblatt" ou du "Schloßisches Seminarblatt", ce qui équivaut à une désapprobation officielle des Rheinische Blätter.

- 1857 Fête organisée par ses anciens élèves à l'occasion des 25 ans de séjour de Diosterweg à Berlin.
- 1858 Lettre pastorale de l' Evêque de Mayence, E. von Ketteler, contre Diosterweg, en particulier contre son ouvrage "Pädagogisches Wollen und Sollen".
- Elu député à la Chambre de Berlin. Membre du parti démocrate. Son activité parlementaire est presque uniquement consacré aux problèmes scolaires. Diosterweg est déçu par le manque d'élévation des débats et par la politique en général.
- 1860 Défend à la Chambre la cause des Juifs qui demandent à avoir accès aux fonctions administratives et pédagogiques.
- 1864 Fondation d'un deuxième institut pour l'éducation des orphelins à Pankow.
- 1866 Prend position contre l'Encyclique de Pie IX du 8 déc. 1864.
- Se déclare contre la guerre austro-prussienne.
- 7 juillet 1866 : mort à Berlin. Nombreuses cérémonies.
- 1882 Inauguration du monument Diosterweg à Mörns.

B I B L I O G R A P H I E

L'OEUVRE DE DIESTERWEG

- Vom Weltuntergange, nebst einer freimütigen Widerlegung der Theorie des Dr. W.H.Seel vom Weltuntergange, und anderen in die Geschichte der Erde einschlagenden Bemerkungen, Frankfurt a/Main, Hanzsche/ 1817, 66 p.
Dissertation doctorale de Diesterweg, déposée à la Faculté de Philosophie de l' Université de Tübingen.
- Über Erziehung überhaupt und über Schul-Erziehung insbesondere, Elberfeld, H. Büschler, 1820, 136 p.
- Geometrische Kombinationslehre, Elberfeld, H. Büschler, 1820.
- Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Grössen - und räumlichen Verbindungslehre, Elberfeld, H. Büschler, 1822.
- Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik, sowie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien, Bonn, E. Weber, 1823.
- Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. In Verbindung mit P. Heuser herausgegeben:

<u>Erstes Übungsbuch, Elberfeld, H. Büschler, 1825</u>	(21 éditions)
<u>Zweites Übungsbuch, Elberfeld, H. Büschler, 1826</u>	(11 éditions)
<u>Drittes Übungsbuch, Elberfeld, H. Büschler, 1827</u>	(5 éditions)
- Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts, Essen, Bädeker, 1826.
- Schul-Lesebuch in sachgemässer Anordnung nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet, Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1827.
(a été traduit en danois).
- Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik für Lehrende und Lernende, Bonn, E. Weber, 1828.
- Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache, 1. Teil, Krefeld, Funcke'sche Buchhandlung, 1828. (9e édition en 1867)
- Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, 1. Teil, Krefeld, Funcke'sche Buchhandlung, 1828.

- Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Unterricht und zur Selbstbelehrung.
1. Teil, Elberfeld, Büschler, 1829.
2. Teil, von P. Heuser bearbeitet, Elberfeld, Büschler, 1830.
- Beschreibung der Rheinprovinz. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefasst und mit einer Handkarte versehen (Anleitung zu einem methodischen Unterricht in der Erdkunde), Krefeld, Funcke, 1829.
- Wandkarte der preussischen Rheinprovinz. Zunächst für den Schulgebrauch, Krefeld, Funcke, 1829.
- Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, Krefeld, Funcke, 1829.
Adaptation néerlandaise: Aenvankelijk Onderwijs of Regelen van Onder-richting in de Volksscholen, naar het Hoogduitsch, door J.B. Courtmans, Gent, s.éd., 1843.
- Anweisung zum Gebrauch des Leitfadens für den Unterricht in der Formen-, Grössen- und räumlichen Verbindungslehre. Mit drei Stein- tafeln, Elberfeld, Büschler, 1829.
- Unterrichtsplan für die Elementarschule in Mörs, Schwelm, Scherz, 1829.
- Die Wortformen- und die Satzlehre, Krefeld, Funcke, 1830, 258 p.
- Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, Anleitung zum Verstehen der Lesestücke; Dynamik, Melodik und Rhyth- mik des Lesens, Krefeld, Funcke, 1830, 191 p.
- Anleitung zum Gebrauche des 1. Teiles des Schul-Lesebuchs, Krefeld, Funcke, 1831.
- Schulreden und pädagogische Abhandlungen, Krefeld, Funcke, 1832.
- Auflösungen der Aufgaben in dem praktischen Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Mit 15 geometrischen Figuren, Elberfeld, Büschler, 1830.
- Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes. In Ge- meinschaft mit Bormann, Hentschel, Lüben, Mädler, und Schubart bear- beitet und herausgegeben, Essen, Bädeker, 1835, 1 vol.
2e éd., 1838, 2 vol. (avec dédicace à Denzel).
3e éd., 1844, 2 vol. (avec dédicace à Wildberg).
4e éd., (la dernière préparée par Diesterweg), 1859, (avec dédicace à Froebel).

La première partie du Wegweiser intitulée "Das Allgemeine" est l'oeuvre de Diesterweg seul. Dans la seconde partie intitulée "Das Besondere", il a écrit les chapitres suivants: Anschauungs- und Sprechübungen, der Unterricht im Lesen, der Unterricht in der deutschen Sprache, Naturlehre, mathematische Geographie und

populäre Astronomie, Zahlenlehre, Formen- und Raumlehre, Über Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt; Gedanken und Ansichten über die äussere Stellung des deutschen Volksschullehrers und verwandte Gegenstände; Schuldisciplin; Lehr- und Arbeitsplan.

En 1873, la Fondation Diesterweg a élaboré une 5e édition du Wegweiser et y a ajouté de nouvelles collaborations (3 volumes).

La 6e édition, préparée par K. Richter sur commande de M. Diesterweg, fils cadet de l'auteur, éditeur à Francfort, revient au texte de la 4e édition.

Cette 6e édition parut avec la mention: "Jubiläumsausgabe zu Diesterwegs hundertjährigem Geburtstag am 29. Oktober 1890."

En 1906, la "Jubiläumsausgabe" fut revue et complétée en ce qui concerne la littérature et constitua la 7e édition.

L'édition WACKER, (Paderborn, Schöningh, 1921) que nous avons souvent utilisée repose sur le texte de 1906.

- Über die Lehrmethode Schleiermachers, Berlin, Reimer, 1834.
 - Das pädagogische Deutschland der Gegenwart oder Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender deutscher Erzieher und Lehrer. Für Erziehende, Berlin, Plahn, 1835/1836, 2 vol.
 - Die Lebensfrage der Zivilisation oder über die Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft, 1. Beitrag, Essen, Bädeker, 1836.
 - id., 2. Beitrag: Werden wir vom 3. August dieses Jahres nichts lernen? Essen, Bädeker, 1836.
- Ces deux derniers volumes ont été réunis en un seul chez le même éditeur en 1837.
- Die Lebensfrage der Zivilisation oder Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe dieser Zeit, Essen, Bädeker, 1836.
 - Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836 für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben, Berlin, Plahn, 1836, 183 p.
 - Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik, Essen, Bädeker, 1837/1838, 2 v.
 - Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie, Berlin, Plahn, 1840
 - Schullesebuch, 2. Teil. Nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammengestellt, Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1841.
 - Anleitung zum Gebrauche des 2. Teiles des Schul-Lesebuches, Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1841.
 - Alaaf Preussen: Zur Begrüssung der neuen Epoche in dem preussischen, öffentlich deutschen Erziehungswesen, Berlin, Enslin, 1842.

- Der wiedererstandene Hauptpastor Melchior Göze, ANTI-Pieper, Die Anklage auf Irreligiosität, Jugend- und Lehrerverführung, erhoben von G.W. Pieper, in ihrer Unwahrheit und Bestandlosigkeit, wie auch in ihrer bösen Wurzel nachgewiesen von dem Angeklagten A. Diesterweg, Essen, Bädcker, 1844.
- Der 29. November 1844 in Berlin. Ein Zeichen der Zeit. Ein Wort über den Berliner Lokalverein zur Beförderung des Wohls der arbeitenden Klassen, Berlin, Enslin, 1845.
- H. Pestalozzi, Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste für die Kinder und deren Eltern zu dem ersten Säkularfeste seiner Geburt, Berlin, Enslin, 1845, 52 p.
- Die Feier des hundertsten Geburtstages H. Pestalozzis in Berlin am 12. Januar 1845. Vorfeier des 100jährigen Jubiläums (en collaboration avec Kalisch et Massmann), Berlin, Voss, 1845.
- H. Pestalozzi, Rede bei der Männerfeier seines 100jährigen Geburtstages am 12. Januar in Berlin gehalten, Berlin, Enslin, 1846.
- Die Feier des Pestalozzi-Tages von deutschen Frauen (en collaboration), Berlin, Enslin, 1846.
- Über Schulinspektion, Stellung und Wesen der neuen Volksschule, Essen, Bädcker, 1846.
- Die deutsche Pestalozzi-Stiftung, Erster Rechenschaftsbericht (en collaboration avec Kalisch), Berlin, Enslin, 1847.
- J.F. Wildberg, der "Meister an dem Rhein", (en collaboration avec Heuser et Fuchs), Essen, Bädcker, 1847.
- Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht ?, Berlin, Enslin, 1848.
- Zur Lehrerbildung, Essen, Bädcker, 1849.
- Die Goethe-Stiftung, ein Antrag, Essen, Bädcker, 1849.
- Der erste Kindergarten in Berlin. Eröffnung desselben im Pestalozzi-Stifte in Pankow am 3. August 1851, Berlin, bei dem Verfasser, 1851.
- Die innere Mission, Leipzig, Baensch, 1852.
- Die drei preussischen Regulative, Würdigung ihrer Verteidiger, Berlin, Schröder, 1855.
- Die drei preussischen Regulative, Würdigung derselben, Berlin, Schröder, 1855.
- Herr Steidl und die drei preussischen Regulative, Berlin, Schröder, 1855.
- Pädagogisches Wollen und Sollen Leipzig, Baensch, 1857, 179 p.

- Dr. L.G. Blancs Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl., durchgesehen und vermehrt von Diesterweg, Braunschweig, s.éd., 1858.
- Bischof und Pädagog, Leipzig, Baensch, 1858.
- Elementar-Geometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt, Frankfurt am Main, Hermannsche Buchhandlung, 1860.
- Kommentar zu der Elementar-Geometrie, Frankfurt am Main, Hermannsche Buchhandlung, 1864.
- Die Briefe Diesterwegs, von A. Rebhuhn herausgegeben, Leipzig, Quelle und Meyer, 1907.
- Diesterwegs Tagebuch von 1818 - 1822, von E. Langenberg herausgegeben, Frankfurt am Main, M. Diesterweg, 1870.
- Sämtliche Werke, herausgegeben von H. Deiters, H. Ahrbeck, R. Alt, G. Mandorf, L. Regener - Band I, bearbeitet von R. Hohendorf, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1966, in-4, 619 p.; Band II, id., 720 p.

Principaux articles

Revue fondées et dirigées par Diesterweg:

- Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens

Fondée en 1827.

1827 - 1829 : Erste Folge

1830 - 1857 : Neue Folge

1857 - 1866 : Neueste Folge.

A la mort de l'auteur, son fils Meritz repris la direction de la revue; elle cessa de paraître en 1903.

- Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde

Paraît de 1851 à 1866.

Articles publiés :

Articles publiés: (1)

A. Dans les Rheinischen Blätter

1827

- Bescheidene Bemerkungen über Seminaristen.
- Regeln des Lesens
- Über Lehrurse
- Ein Wort über Beaufsichtigung der Schulen.
- Wunsch, den Kleinkinder-Unterricht betreffend.

1828

- Die Unterlehrer
- Welche Kenntnisse darf und soll man von einem Elementarschulamtskandidaten verlangen ... ?
- Zur Organisation des Schulwesens
- Über die Raumlehre als Unterrichtsgegenstand.
- Ein Wort über Rechtschreibung.
- Über öffentliches Leben und Gemeinschaft.
- Über die Elementarschule der Stadt Mors und über die Elementarschule überhaupt.
- Das Amt des Schulvorstandes, dessen Wichtigkeit und Zwecke.
- Über die Bildung für das Leben
- Über die Organisation des Elementarschulwesens einer Provinz.
- Versuch einer Berichtigung über analytische und synthetische Methoden mit besonderer Anwendung auf den Unterricht in der Raumlehre.
- Der Gehorsam, der Jugend höchste Tugend.
- Ein pädagogischer Blick auf Fabriken - eine menschliche Bitte.
- Wert des Frohsinns der Kinder.
- Wert des Gesanges in der häuslichen und öffentlichen Erziehung.
- Wie man es im Religionsunterricht nicht machen soll.
- Ein Wort über Armenpflege.
- Bemerkungen über den Rechenunterricht.
- Anweisung für die Lehrer unserer Schulen zur gesegneten Führung ihres Amtes.
- Über körperliche Züchtigung als Erziehungsstrafe, besonders in Schulen.
- Was heisst naturgemäss lehren ?
- Zur Erinnerung an J.H. Vorreiter.
- Ein Blick auf die entstehenden höheren Bürger- und Realschulen.

(1) Nous avons réuni dans cette liste les articles que Langenberg cite à différents endroits dans sa biographie de l'auteur. Ce tableau reste incomplet; nous avons cependant cru opportun de l'ajouter à notre travail car il pourra servir de première orientation en vue d'études ultérieures. Il perdra toute utilité dès que les oeuvres complètes de Diesterweg auront paru.

Pour donner une idée plus précise de l'ampleur de l'oeuvre de Diesterweg, signalons que là où Langenberg s'est borné à mentionner les cinq plus grands articles pour les Rheinische Blätter de 1827, le premier volume des Sämtliche Werke présente 38 contributions !

- Über Lehrervereine. ^{die}
- Über den Begriff und Notwendigkeit des Lebens in Ideen.
- Entwicklung und Organisation des Schulwesens am Rhein, besonders in Köln.
- Der Unterricht in der Klein-Kinderschule.
- Der jetzige Standpunkt der Pestalozzi'schen Schule und das Traiben der After-Pestalozzianer unserer Zeit.

1830 - 1832

- Über das oberste Prinzip der Erziehung.
 - Anleitung zu einer praktischen Behandlung der Wort- und Satzfolge.
 - Regeln des Lesens (und Sprechens).
 - Über die Methode des geographischen Unterrichts.
 - Über das Leben des Gymnasialdirektors Nagel in Cleve.
 - Der Seminaristenverein.
 - Zur Erinnerung an Karl Moritz Ernst.
 - Einleitung zur Geschichte der Erziehung.
- Rückblick auf die ersten zehn Jahre des Bestehens der preussischen Seminare am Rhein.
- Bemerkungen, etc. über die Art der Vorbereitung der Schulamts-Präparanden für den Eintritt in die Seminarien, mit besonderer Berücksichtigung der Wünsche für das Seminar zu Mörs.
 - Über geometrische Kombinationen nebst zwei kombinatorischen Aufgaben.
 - Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht.
 - J.G. Fichte's Ideen über die Notwendigkeit der Umgestaltung des Erziehungswesens.
 - Mittel zur allgemeinen Fortbildung der Lehrer.
 - Zur Geschichte der Seminarien, mit besonderer Beziehung auf das Seminar in Mörs.
 - Die Wichtigkeit des Combinirens im Unterrichte.
 - Über die amtliche Stellung der Volksschullehrer.
 - Fortgesetzte Betrachtungen und Folgen des Prinzips der Naturgemäßheit.
 - Bemerkungen über Abiturienten-Prüfungen in Schullehrer-Seminarien überhaupt, nebst Beschreibung der Art der Entlassung der Zöglinge aus dem Seminar in Mörs, Ende Juli 1826, nebst den bei dieser Feier gesprochenen Worten.
 - Über die Einrichtung einer Schrift, welche die Bestimmung hat, ein Schullesebuch zu sein.
 - Jahresversammlungen ehemaliger Mörsischer Seminaristen.
 - Die notwendigsten Anschauungs-, Rede- und Schreibübungen.
 - Das Wo der aus dem Seminar in Mörs von 1823 bis 1831 incl. entlassenen Schulamtskandidaten.
 - Kennzeichen eines schlechten Seminaristen.
 - Rede zur Eröffnung des Seminars in Mörs, 1820.
 - Über das Verhältnis des Schullehrers zum Geistlichen.
 - Über die Abnahme der Teilnahme des geistlichen Standes am Volksschulwesen.
 - Über Natur- und Culturgemäßheit in dem Unterrichte.
 - Über die Pagenstecher'sche Unterrichtsmethode in dem Sprachunterricht.
 - Abschied von Mörs am 18. April 1832.
 - Zur Eröffnung des Berlin'schen Seminars für Stadtschulen.
 - Briefwechsel zwischen W. Harnisch und A. Diesterweg.
 - Fortgesetzte Polemik zwischen W. Harnisch und A. Diesterweg.

- Pädagogische Aphorismen.

1833

- Nachwort über Schulbildung und Volksbildung, in einem Schreiben an Dr. Harnisch.
- Über Caspar Hauser - als eine ^{einzig} ~~einzig~~ Erscheinung nicht nur in der Pädagogik sonder in der Weltgeschichte.
- Ansichten über weibliche Erziehung.
- Ansichten über die Emancipation der Schule.
- Mannigfaltiges über Pädagogik, Schule und Leben.
- Über die Quelle unserer Erkenntnisse und über das (einzig richtige) Verfahren bei Erweckung derselben in anderen, nebst einem Anhang über die heuristische Methode in der Raumlehre.
- Über das Sprachwerk von Dr. C.F. Becker: Das Wort in seiner organischen Verwandlung.
- Sind die Frauen zu den deutschen Ständeversammlungen zuzulassen?
- Eine Grabrede von Pfarrer Maass in Essen.
- Neue geographische Constructionsmethode.
- Neuerungen in der Rechtschreibung.

1834

- Ansichten über Cultur und verwandte Gegenstände.
- Sind die deutschen Volksschulen Staatsanstalten?
- Pädagogische und didaktische Fragen und Aufgaben.
- Ein Wort zur Eröffnung des ersten Stiftungsfestes der pädagogischen Gesellschaft in Berlin.
- Noch ein Wort über die Einführung versuchter Neuerungen in der Rechtschreibung in der Volksschule.
- Methodik des Leseunterricht nach dem jetzigen Standpunkte der Ansichten und der Literatur.
- Das Prinzip des Elementarunterrichts.
- Über die Lehrmethode Schleiermachers.
- Freundschaftlicher Briefwechsel über streitige Fragen in der jetzigen Erziehungs- und Schulwelt.
- Über die Lehrmethode Schleiermachers II.
- Über den Zweck und die Stellung des Berlinischen Seminars für Stadtschulen.

1835

- Zwei Vorlesungen von Schleiermacher über pädagogische Gegenstände.
- Über das Verhältnis der Schule zum Geiste der Zeit.
- Das pädagogische Deutschland der Gegenwart.
- Über Judenhass und Judenverfolgung.
- Birgt die öffentliche Erziehung der Gegenwart ein revolutionäres Prinzip in ihrem Schoss?
- Über die Verwandtschaft und den Unterschied der beiden arithmetischen Grundbegriffe des Enthaltenseins und des Theilens.
- Über das Angeborene.

1836

- Über die Methodik des Sprachunterrichts.
- Ansichten über den Unterricht in der Zahlenlehre.

- Worte, gesprochen bei der dritten Stiftungsfeier der pädagogischen Gesellschaft in Berlin, 1835.
- Einiges über Seminarien zu gefälliger Berücksichtigung ..
- Zum Schutz der Gesundheit in Schulen.
- Zweck und Einrichtung der königlichen Seminarschule in Berlin.
- Über die wechselseitige Schuleinrichtung.
- Das pädagogische Deutschland der Gegenwart.

1837

- Über einige Mängel des Berlinischen Schulwesens.
- Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik und der neueren Zeit.
- Die höhere Bürgerschule und die polytechnische Anstalt.
- Nekrolog des Pädagogen Schwarz.

1838 - 1842

- Die wahren und die falschen Erwartungen von der Volksschule.
- Die Lehrerin in der Mädchenschule.
- Bemerkungen über den Elementarunterricht.
- Bericht über die Tätigkeit der pädagogischen Gesellschaft im Jahre 1838/37.
- Die wechselseitige Schuleinrichtung.
- Zur Charakteristik deutscher Lehrer.
- Wegweiser für deutsche Lehrer.
- Zur Nachricht für die, welche Turnlehrer suchen.

1839

- Denzel. Nekrolog.
- Über das Lesen von Zeitschriften.
- Über das Rechnen nach dem Zweisatz.
- Mancherlei, zur Kenntnissnahme, dann zur Überlegung, nicht zum Abschluss.
- Soll das Kind bei Allem, was er liest, etwas denken, möglichst tief und viel denken ?
- Über einige Bücher, die in Berlinischen Schulen gebraucht werden.
- Mancherlei.
- Schiller für immer !
- Rheinisch-westphälisches Conferenz- und Correspondenz-Blatt.
- Ansichten über höhere Bürger-, Real-, polytechnische Schulen
- Die wechselseitige Schuleinrichtung.
- Mancherlei.

1840

- Gruss dem Leser.
- Guts-Muths, der letzte der Philanthropen.
- Biographisches.
- Gegen Weizmann.
- Rhein-westphälisches Conferenz- und Correspondenz-Blatt II.
- Über den Unterricht in der Naturlehre (Physik).
- Mancherlei.

1841

- Über den Unterricht in der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde.

- Gebührt dem Ohr oder dem Auge der Vorrang in der Orthographie?
- Lehrerconferenzen.
- Hilf dir selber, so hilft dir Gott.
- Beiträge zur Beurteilung Scherr's.
- Tutti frutti.
- Mancherlei.
- Zur Erinnerung an Bornemann, Spilleke und Gabriel.
- Jüdisches Schulwesen.
- Über den Gebrauch der Schulbücher.

1842

- Ein Wort an die Mitarbeiter
- Mancherlei.
- Lehrerconferenzen.
- Goethe als Vorbild für Lehrer.
- Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.
- Zur wahren Emancipation der Schullehrer.
- Bemerkungen über Auserlichkeiten in der Schule.

1843

- Was heisst lesen?
- Gott in der Natur.
- Das Lehrerbewusstsein.
- Zur Organisation der Schule
- Mitteilungen über Lehrervereine.
- Einige Worte über gymnastische Übungen als Gegenstand des Schulunterrichts.
- Calini ch und Dressler - Calinich oder Dressler?
- Warum die Schullehrer oder weniger allgemein: Schullehrer (ohne Artikel) wenig geachtet, gering geachtet, oft noch verachtet werden.
- Herr Seminar-Inspector Jakobi in Altorf und ich.
- Herr Seminardirektor J.A. Steeger in Königsberg über die Emancipation der Schule.

1844

- Mancherlei.
- Lehrer-Vereine.
- Über Schuldisciplin und ihr Verhältnis zum Unterricht.
- Pestalozzi. Eine Erinnerung und eine Aufforderung an Lehrer am 12. Januar 1844.
- Über abweichende Ansichten in Betreff des Rechen- und Seminarunterrichts überhaupt.
- Tadel gegen Lehrer und - Tollheiten derselben.
- Das diesjährige Berliner-Lehrerfest.
- J. J. Rousseau. -
- Mancherlei.

1845

- Zur modernen Pädagogik.
- Mancherlei.

- Pestalozzi und sein 100jähriger Geburtstag am 12. Januar 1845 in Berlin.
- Zur Lebens- und Volkspädagogik.
- Mancherlei.
- Pestalozzi und Fichte. Bemerkungen über das Verhältnis ihrer Prinzipien und Tendenzen.
- Zeitblicke.
- Mancherlei.
- Anrede an die Lehrer.
- Mannigfaltiges in Bezug auf Pestalozzi - und die deutsche Pestalozzi-Stiftung.
- Der Naturalismus.

1846

- Danksagung und Dank.
- H. Pestalozzi, seine Gedächtnisfeier und sein Denkmal.
- Die Idee des Pestalozzi-Festes und der Pestalozzi-Stiftung.
- Pestalozzi
- Pestalozzi
- Über Inspektion, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule.

1847

- Pestalozzi.
- Erklärungen oder Grundsätze oder Definitionen und Axiomata, als Theses zur Disputation in Lehrer-Vereinen.
- Naumann.
- Was die Volksschullehrer des Königreichs Sachsen wollen.
- Mut und Demut.
- Bericht über die Tätigkeit der Pädagogischen Gesellschaft zu Berlin - Die Jahre 1845/1846.
- J. J. Rousseau. Gegen Herrn Prof. von Raumer in Erlangen.
- Die deutsche Pestalozzi-Stiftung. Erster Rechenschaftsbericht, erstattet von Diesterweg und Kalisch.
- Mancherlei.
- J. Wildberg, als Meister am Rhein, und wesentliche seiner Ansichten.
- Mancherlei.

1848

- Zur Pädagogik der Gegenwart.
- Bemerkungen über das "Rauhe Haus" in Horn bei Hamburg.
- Mancherlei.
- Die Versammlung deutscher Realschullehrer in Getha am 28.9 bis 1.10.1847.
- Mathematische Geographie, astronomische Geographie, Himmelskunde.
- Mancherlei.
- Bericht über den jungen Lehrerverein in Berlin.
- Über liberalen Unterricht, liberale Erziehung.
- Was fordert die Zeit?
- Was ist an der Zeit unter den Lehrern ?
- Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht ?
- Zur Schulfrage.
- Acten- Und Schriftstücke, die Schulfrage betreffend.

- Erstes Resultat der von uns dreihundzwanzig ergangenen Einladung an die Lehrer zur Äußerung über unsere sieben Paragraphen für den Verfassungsentwurf die Schulfrage betreffend.
- Broschüren über die Reorganisation der Schule.
- Die Potsdamer Lehrer.

1849

- Die Grundrechte des deutschen Volkes in Betreff der Erziehung und Bildung der Jugend (der Schule).
- Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht?
- Gutachtliche Bemerkungen über die wechselseitige Schuleinrichtung.
- Herr Superintendent und Oberpfarrer in Züllichau - ein Beispiel hierarchischer Anmassung.
- Broschüren über die Schulfrage.
- Zusammenstellung der Bestimmungen über die Schule durch die deutsche Nationalversammlung und die octroyirte preussische Verfassung.
- Die Provinzial-Lehrerconferenzen.
- Zur Lehrerbildung.
- Die Seminar-Lehrerconferenz in Berlin.
- Über politische Parteistellung des Lehrers.
- Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?
- Ministerielle und consistoriale Ansichten über die das Unterrichtswesen betreffenden Paragraphen der octroyirten Verfassung vom 5. Dezember 1848, insonderheit über den Religionsunterricht.
- Enthüllungen über das Ministerium Eichhorn, das Volksschulwesen betreffend.
- Neue Lehrervereine.
- Artikel über die Schule in den Verfassungsentwürfen.
- Friedrich Froebel und die Goethe-Stiftung.
- Die Conferenz preussischer Lehrer an höheren Schulen vom 16. April, bis 14. Mai 1849.

1850

- Ein Blick in die Gegenwart.
- Theses.
- Die Entwicklung der Sache der Volksschule in Preussen.
- Religionsunterricht, wie und wie nicht?
- Wie ein Lehrerverein dem Magistrat seiner Stadt gegenüber sich in der würdigsten Weise beträgt.
- Der Absolutismus in der Religion, in der Politik und in der Pädagogik.
- Nachrichten über die deutsche Pestalozzi-Stiftung.
- Die Erziehung zur Gesetzlichkeit.
- Das Lehren aus der Anschauung und das Lehren aus dem Gedächtnis.
- Das Lesen der pädagogischen Journale.
- Lehrervereine.
- Was die Rheinischen Blätter gewollt haben.

1851

- Der Einfluss der Naturkenntnis auf Aberglauben und Unglauben.
- Mancherlei.
- Der Freyer-Bildungsverein in Hamburg.

- Religionsunterricht, wie und wie nicht ?
- Eines erleuchteten katholischen Geistlichen Ansichten über den Religionsunterricht in den Schulen.
- Spintisiren ? inquiriren ? seciren ?
- Gibt es eine Pflicht zu glauben ?
- Religionsunterricht, wie und wie nicht ?
- Der Berliner Frauen-Bildungsverein.
- Die Preisfrage des Alt-Landammans Schindler in Zürich.
- Aus der "ersten" der preussischen Kammern am 7. Mai 1851.
- Die innere Mission, Materialien oder Gesichtspunkte zur Beurteilung derselben
- Der Naturunterricht in den Lehrer-Seminarien.
- Lehrervereine.
- Der erste Kindergarten in Berlin.
- Urteile über den Verfasser des Pädagogischen Jahrbuches.

1852

- Jeder Lehrer - Ein Religionslehrer.
- Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens.
- Zur Naturkunde.
- Religionsunterricht, wie und wie nicht ?
- Zur Religionsunterrichtsfrage.
- Schleiermacher und die Volksschule.
- Neue Ergebnisse der Naturforschung.
- Verhandlungen über Schulangelegenheiten in den Preussischen Kammern im Jahre 1852.
- Die Rede eines Seminardirektors im Jahre 1852.
- Individualität, Subjektivität und Charakter.
- Die Realschule als Vorschule für das Schullehrer-Seminar.
- Aphorismen und Thesen über pädagogische Gegensätze.

1853

- Alte und neue Beweise für die Achsenumdrehung der Erde, nebst den allerneuesten.
- Neue Forschungen auf dem Gebiete der Natur und Resultate derselben.
- Die theologische Beschränkung und Anmassung.
- Die bewusste und unbewusste pädagogische Reaktion.
- Resultate neuerer Naturforschung.
- Religionsunterricht, wie und wie nicht ?
- Beiträge zur Erziehung zur Abhängigkeit und Unselbstständigkeit.
- Das unendliche Grosse und das unendliche Kleine.
- Mancherlei.
- Absonderliche Vorschläge eines gewiegten Pädagogen.
- Die deutsche Lehrerversammlung in Salzenburg - nachträgliche Bemerkungen.
- Der Unterricht in der Physik.

1854

- Zur Revue über einige Reformvorschläge für die Volksschule.
- Eine Antwort auf das offene Sendschreiben Schlaiker's.
- Die Annahmestellen des Diözesanlehrers Dietrich Reimer in Berlin.

- Physikalischen Fragen und Antworten.
- Die Luft und Meereströme.
- Die deutsche Pestalozzi-Stiftung.
- Physikalische (astronomische) Fragen und Antworten.
- Herr Trescher, Seminarlehrer in Marienburg.
- Physikalische Fragen und Antworten.

1855

- Die drei preussischen Regulative (4 Artikel)
- Die deutsche Pestalozzi-Stiftung.
- Ein Wort über Arbeitsschulen.
- August Zeune.

1856

- Heinrich Pestalozzi's Wirken für praktische Volkserziehung (Vorwort)
- Ein Vortrag über Astrologie.
- Ein neuer Globus.
- Zur Beurteilung der preussischen Regulative.
- Über Geologie und Geognosie. Drei Vorträge.
- Die deutsche Pestalozzi-Stiftung.
- Bemerkungen und Glossen.
- Amerikanische Stimmen über Schul-Angelegenheiten.
- Ein weiblicher Kaspar Hauser.

1857

- Friedrich Froebel in Deutschland, England und Frankreich.
- Achte (wenn auch nicht unverbesserliche) Produkte der Pestalozzi'schen Elementarmethode.
- Pestalozzi und ein Altenburger geistlicher Inspektor.
- Mancherlei.
- Lehrer-Abnahme und Lehrer-Mangel.
- Die deutsche Pestalozzi-Stiftung in Pankow bei Berlin.

1858

- Charakteristik der wahren Erziehung und des Unterrichts.
- Leuchtkugeln.
- Morgenandachten von Karl Hoffmeister.
- Leuchtkugeln.
- Bibel und Naturwissenschaft.
- Zur pädagogischen Reaktion.
- Jeremias Gotthelf und seine Werke.
- Über das Unwesen der sogenannten Lebensbilder im Unterricht.
- Ob wir es bereits herrlich weit gebracht haben ?

1859

- Ein Vorwort zu 1759.
- Ob wir es bereits "herrlich weit gebracht" ?
- Der moderne Volksstullehrer.

- Zur Reform des Unterrichts.
- Bibel und Naturkunde.
- Ob wir es bereits "herrlich weit gebracht" ?
- Leuchtkugeln.
- Zur Socialbildung des Lehrers.
- Leuchtkugeln.
- Aus den Abgeordnetenhaus (2 Artikel).

1860

- Zur Sache der Real- und höheren Bürgerschulen.
- Landwirtschaftlicher Unterricht.
- Aus dem Abgeordnetenhaus.
- Zur Schillerfeier.
- Das "Pädagogische Jahrbuch" für 1860.
- Ein Mann der Volksschule.
- Aus dem Abgeordnetenhaus (2 Artikel)
- Wirkung und Ausführung des dritten v. Raumer'schen Regulativa (vom 3. Oktober 1854) für die einklassige Elementarschule.

1861

- Gedächtnispflege - über alles ?
- Aus dem preussischen Herrenhause.
- Zur Regulativliteratur.
- Der Formalismus - ein Ungeheuer.
- Der Religionsunterricht - in jeder Beschaffenheit Nummer Eins ?
- Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie.
- Unpädagogik aus - Unglauben.
- Turnen.
- Die Verteidigung nach den Regulativen.

1862

- Zopftum in Lehrerverhältnissen.
- Das Jahrbuch für 1862.
- Ein Wort an die Lehrer.
- Bildung, Kultur und Zeitgeist.
- Orientierung und Desorientierung.
- Zur Beurteilung der Regulative und der "Denkschrift".
- Ein Ketzerriecher, -sucher und -finder.
- Chemie in dem Seminar und in der Volksschule.
- Lehrer-Romane und - Geschichten.
- Fichte's Reden an die deutsche Nation.
- Schwedisches oder deutsches Turnen.
- Bericht der Kommission für das Unterrichtswesen über Petitionen, den Erlass und den Inhalt des Unterrichtsgesetzes, mit einer Einleitung und einem Nachtrag.

1863

- Bericht der Kommission für das Unterrichtswesen (in Preussen).
- Pestalozzi-Vereine, Pestalozzi und die neue Kra.

- Der neue Hamöver'sche Katechismus.
- Confessionschule - Simultanschule - ~~Humanitätsschule~~ ^{Humanitätsschule, welche mit welche} ~~Humanitätsschule, welche mit welche~~ nicht ?
- Pestalozzi und Pestalozzi-Stiftungen.
- Bericht über Verhandlungen im preussischen Abgeordneten-Hause, das Schulwesen betreffend (3. und 4. März 1863).
- Aus einem Handbuch der biblischen Geschichte für Lehrer, aus neuester Zeit.
- Mancherlei.
- Was die Schule lehrt.
- Telranz (aus welthistorischem und pädagogischem Standpunkte)

1864

- Zur Organisation des Schulwesens
- Vorwort zur evangelischen Pädagogik.
- Confessions-, Simultan- und Humanitätsschulen.
- Aus dem preussischen Abgeordnetenhaus.
- Mahnung oder Wernung von oben.
- Abplattung des Erdkörpers oder Anschwellung ?
- Zur Reform der Seminare (contra Schulpfleger Weber).
- Die Meisterschaft in der Lehrkunst.
- Verschiedenheit zweier Stände in ihrem Gegensatz.
- Schutz den Polizisten der Natur.
- Pestalozzi-Vereine.

1865

- Alles auf eines beziehen.
- Zur Frage der Abschaffung des Nachmittagsunterrichts.
- Zur Organisation der Volksschule.
- Anregung zur Selbstprüfung der Lehrer in Betreff der behaupteten Notwendigkeit des Besitzes theologischer und politischer Kenntnisse (Bildung).
- Sieben kleine pädagogische Aufsätze.
- Worauf es im Erziehungsunterricht wesentlich ankommt.
- Fortbildungsanstalten im allgemeinen und landwirtschaftliche im besonderen.
- Zur preussischen Schulstatistik.
- Kurze Betrachtung über Fortschritt und Rückschritt.
- Aus dem preussischen Abgeordnetenhaus.
- Standpunkte.
- Aus dem preussischen Abgeordnetenhaus.
- Heimatkunde.
- Volksschriftentum und volkstümliche Schriftsteller.

1866

- Wilhelm Harnisch.
- Zwangsunterricht und Schulzwang (Joseph Lukas) ?
- Zum Religionsunterricht im Seminar.
- Pestalozzi-Vereine.
- Amerikanisches Schulwesen.
- Friedrich Kapp und seine Anhandlung über die Realschule.
- Die Volksschule der Zukunft.
- Ein Urteil der Geschichte über Rückschritt und Fortschritt in den Wissenschaften, insbesondere in der Pädagogik.
- Franz Mendamp und sein Prozess.

B.- Das pädagogische Jahrbuch

1851

- Das Jahr 1851 im Laufe der Ereignisse.
- Geschichtlicher Erinnerungskalender.
- Wie es mir erging oder Geschichte eines amtlichen Schiffsbruchs.
- Friedrich Fröbel.
- Die Bedeutung der Pestalozzi-Stiftungen für den Lehrerstand.
- Deutsche Schulblätter.
- Wie ein Schulrat, resp. ein Schulinspektor, sein soll, und wie nicht.
- Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern ?

1852

- Die innere Mission
- Kirchenlehre oder Pädagogik.

1853

- Karl Hoffmeister - ein Lebensbild.
- Das Volksschulwesen in Vergangenheit und Gegenwart.
- Der Eintritt in ein neues Zeitalter.
- Die Kindergottesdienste.
- Die Schultage in Gotha 1852.

1854

- F.L. Jahn.
- Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip des germanischen Lebens.
- Das Glaubensbekenntnis in der Volksschule, besonders in den unteren Klassen.

1855

- Wilhelm Middendorf.
- Das Prinzip der modernen Schule.
- Mein Religionsunterricht.
- Liturgische Andachten in der Schule.
- Die soziale Stellung des Lehrers.
- Pädagogische Blicke in die Gegenwart.
- Didaktischer Katechismus.

1856

- F.E. Beneke.
- Das Tischrücken und der Seelenschreiber.
- Über den Ursprung der Sprache.
- Der confessionnelle Religionsunterricht in der Schule.
- Die Unterrichtsgegenstände von dem Standpunkte des Entwicklungsprinzips aus.
- Didaktischer Katechismus.

1857

- Die norddeutsche Volksschule und Herr Rendu in Paris.
- Wie Hr. Rendu fortführt, die norddeutsche Volksschule zu beurteilen.
- Erziehung zur Unvernunft auf dem Gipfel. Volksschule
- Die drei preussischen Regulative.
- Blicke Auf Schulblätter.

1858

- Vorwort zur Biographie Gottlieb Anton Gruner's.
- Nachtrag zu dem Aufsätze von Dr. Meritz Schultze in Gotha über das sogenannte Verflachen der Religionslehren.
- Lessing als Pädagog.
- Bibel und Naturwissenschaft.
- Drei kleine Aufsätze über Pädagogik.

1859

- Vorwort
- Karl Gotthilf Ehrlich.
- Bischof und Pädagog.
- Erziehung zur Autorität ?
- Ein wissenschaftlicher Ketzler.
- Pädagogisches Krebsbüchlein, in Recepten für alte und junge Krebse der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.
- 1759 !

1860

- Vorwort und Einleitung.
- Aufklärung über Zustände der preussischen Volksschule, nobst unmaßgeblichen Vorschlägen, dieselben betreffend.
- Aus dem Abgeordnetenhaus.

1861

- Vorwort und Einleitung.
- Nicht gehaltene Wahlrede.
- Die preussischen Regulative.

1862

- Vorwort und Einleitung.
- Abermals die Schul-Regulative.
- Ein Wort über die "Confessions-Schule".

1863

- Fichte und Pestalozzi.
- Entwicklung und Entwicklungsfreiheit.
- Aphorismen über Positives und positive Lehrweise.
- Die letzten Verhandlungen im Abgeordnetenhaus mit dem Herrn Minister von Bethmann - Hollweg.

- Die Volksschule und ihre Lehrer auf der Anklagebank.
- Helden ! Thomas Carlyle: Über Helden, Heldenverehrung und das Heldentümliche in der Geschichte,
- Schwedisches oder deutsches Turnen.

1864

- Emancipation der Schule.
- Das preussische Unterrichtsgesetz.
- Religionsbekenntnis in der Schule.
- Die Volksschule auf dem evangelischen Kirchentage.

1865

- Lessing's Nathan.
- Die richtige Methode des Forschens und Lernens.
- Die Organisation des Volksschulwesens.
- Abrechnung über die pädagogische Tätigkeit auf dem Gebiete der Volksschule und die Bestimmungen über dieselben in jüngstvergangener Zeit.
- Das Wunder.

1866

- Gehören die Kirchendogmen in den Unterricht der Volksschulen ?
- Das Rundschreiben (Encyclica) des Papstes Pius IX. vom 8. Dezember 1864 und der Syllabus.
- Pädagogische Rück- und Vorblicke.
- Hofwyl.

BIBLIOGRAPHIE DES TRAVAUX RELATIFS A DIESTERWEG

- K. ANDREX, Über die Bedeutung Diesterwegs für die deutsche Volksschule und ihre Lehrer, Leipzig, 1891.
A. Diesterweg, Leipzig, Voigtländer, 1899.
- E.R. BARTH, Diesterwegs Stellung zu Pestalozzi, Leipzig, Kraysing, 1910 (Dissertation doctorale présentée à la Faculté de de Philosophie de l'Université de Leipzig), publié la même année sous le titre:
A. Diesterweg, der wahre Jünger Pestalozzis, Leipzig, Dietrich, 1910.
- BENEKE, Unsere Universitäten und was ihnen not tut. In Briefen an Herrn Direktor Diesterweg, 1836.
- A. BÖHME, A. Diesterweg. Eine Dankesgabe zum 29. Oktober 1890, Berlin, s.éd., 1890.
- M. BORNITZ, A. Diesterweg und die Kinderfürsorge, Pädagogisches Magazin, Nr 1301, Langensalza, 1930, 128 p.
- A. BRÜNIKE, Wie Dr. Diesterweg als jugendlicher Seminardirektor zu seinen Jüngern sprach, Neuwied, s.d.
- H. DEITERS, A. Diesterweg, Schriften und Reden, Berlin - Leipzig, Volk und Wissen Verlag, 1950, 2 Bände, 435 - 615 pp.
- J. DOBSCHALL, Diesterweg, seine Ankläger und seine Verteidiger vor dem Richterstuhle der Pädagogik, Liegnitz, Kuhlmei, 1844.
- L. EMMERICH, Die Gedanklosigkeit der Meinungen Diesterwegs und seines Defensors Kirchoberg, Frankfurt a/M., Bröner, 1843.
- L. EMMERICH, Offener Brief an Diesterweg, in Kölnische Zeitung Nr. 5, 1843.
- L. EMMERICH, Berichtigung der in dem Wegweiser für Lehrer von dem Herrn Seminardirektor Dr. Diesterweg ausgesprochenen Ansichten über die Bestimmung des Menschen, Bonn, Habicht, 1841.
- K. FISCHER, A. Diesterweg, s.éd., s.d., 1902, 2o éd.
- S.A.FRUM'OW, L'activité pédagogique de Diesterweg, in Sowjetskaja pedagogika, n° 7, Moscou, 1951 (en russe).

- GILLE, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbart'schen Psychologie, Pädagogisches Magazin Nr 134, Langensalza, 1899.
 - O. GOTZE, Diesterweg und Fr. Fröbel, Langensalza, s.éd., 1921.
 - P. GOY, Diesterweg, Oeuvres choisies, Paris, Hachette, 1884, XXXI + 295 pp.
 - W. GREEF, Beitrag zur Beurteilung des Zeugnisses von G.W.Pioper, Pastor in Mottmann, gegen Dr. Diesterweg, Mörs, Dollo, 1844.
 - A.C.JESSEN, F.A.W. Diesterweg, Rheinische Blätter. Ausgewählt und mit Einleitung versehen von A.C.Josson, Wien, Pichler, 1879.
 - J. von KLUMPEN, Diesterwegs "Beschreibung des rheinischen Provinz 1829" vom pädagogischen Standpunkt gewürdigt,
 - KRAUSE, Diesterweg und seine Verdienste um die Entwicklung des deutschen Volksschullehrerstandes, Leipzig, Borna, s.d.
 - KREITE, Diesterweg und die Lehrerbildung, Wittenberg, Herrosé, s.d.
 - E. LANGENBERG, Notwendige Ergänzungen der von Herrn Dr. Richter angezogenen Stellen aus des Herrn Dr. Diesterwegs Schriften, Leipzig, Wigand, 1844.
- Zur Biographie Dr. A. Diesterwegs, s.éd., s.l., 1846.
- A. Diesterweg, Sein Leben und seine Schriften, Frankfurt a/M., M. Diesterweg, 1867-1868, 3 vol. in-8.
- A. Diesterweg, Ausgewählte Schriften, Frankfurt a/M., M. Diesterweg, 1876-1878, 4 vol., in-8.
- Aus Diesterwegs Tagebuche von 1818 bis 1822, Frankfurt a/M., Hermann, 1870, in-16, 136 p.
- Diesterwegs Selbstbeurteilungen, aus seinen Schriften, Mörs, s.éd., 1873.
- Lichtstrahlen aus Diesterwegs Schriften, Leipzig, s.éd., 1875.
- Meine Erinnerungen an A. Diesterweg. Eine Festgabe zu dessen 100. Geburtstage am 29. Oktober 1890, Frankfurt a/M., M. Diesterweg, 1890, in-8, 107 p.
- LÖTTGE, Diesterweg und seine Bedeutung für die Hebung des Volksschullehrerstandes, Leipzig, Sigismund, 1890.

- A. MILKNER, Die politischen Ideen und die politische Arbeit Diesterwegs, Pädagogisches Magazin, Nr. 572, Langonsalza, 1914.

- Diesterwegs Gedanken über Schulgesetzgebung und Schulorganisation, Pädagogisches Magazin, Nr.87, Langonsalza, 1912.

- Diesterwegs Anschauungen über Religion und Religionsunterricht, Pädagogisches Magazin, Nr.487, Langonsalza, 1919.

- H. MOLL, Prüfung des Zeugnisses von G.W.Pieper, Pastor in Mettmann, in der Sache zwischen Dr.A.Diesterweg und L. Emmerich, Solingen, Amberger, 1844.

- E. MÖLLER, Diesterweg und der Spiritismus, s.l.,s.6d., 1890.

- K. MÖLLER, Kulturreaktion in Preussen im 19. Jahrhundert mit einem Anhang: Briefe Fröbels und Diesterwegs, Berlin, s.éd., 1929.

- G.W. PIEPER, Noch ein Zeugnis in der Sache zwischen Dr. Diesterweg und L. Emmerich, Düsseldorf, Böttcher, 1843.

- A. PISKOUNOV, Idées didactiques de Diesterweg, Sowjetskaja pedagogika, n° 20, Moscou, 1956 (en russe).

- POHLANDT, Diesterwegs Verdienste um die Lehrerbildung, Leipzig, Osterwitz, s.d.

- E. PUGGE, Über die deutschen Universitäten. Beleuchtung der Schrift des Herrn Seminardirektors Dr.A.Diesterweg: Über das Verderben auf den deutschen Universitäten, Esson - Bonn, Marcus, 1836, in-4, 63 p.

- A. REBHUHN, Die Briefe Diesterwegs, Leipzig, s.éd., 1907.

- H. RICHTER, Zeugnisse in der Sache zwischen Dr.A.Diesterweg und L. Emmerich, Barmen, Langwiesche, 1843.

- K. RICHTER, A.Diesterwegs Ansichten über pädagogische Zeitungsstreitfragen, Leipzig, s.éd., 1913.

- Diesterweg nach seinem Leben und Wirken, Wien, Pichler, 1890.

- A. Diesterweg, in Sammlung "Die Klassiker der Pädagogik", 19. Band, 1899.

- H. ROSIN, Diesterwegs parlamentarische Tätigkeit, in Pädagogische Bausteine, Nr.14, Berlin, 1902.

- L. RUDOLPH, Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert, Berlin, Nicolai, 1890.
- Diesterwegs Leben (Introduction à la 5e éd. du Wogweiser, Essen, Bädeker, 1873).
- E. von SALLWÜRK, A. Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehro und Auswahl aus seinen Schriften, Langensalza, Beyer und Söhne, 1899-1900, 3 vol.
- SCHERER, H., Diesterweg und die Pädagogik als Wissenschaft, s.l., s.éd., 1907.
A. Diesterwegs Pädagogik in systematischer Anordnung, s.l., s.éd., 1890.
- H. SIEBERT, A. Diesterweg, seine Bedeutung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Deutschland, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1953, in-8, 192 pp.
- W. SOMMERLAD, A. Diesterweg, Pädagogische Kernsprüche, Frankfurt a/M., M. Diesterweg, 1897, in-8, 117 pp.
- O. VAN DER SPEETEN, Vie et Oeuvre de Diesterweg, s.l., s.éd., 1913 (1)
- VOIGT, A. Diesterweg und die evangelische Volksschule, Gotha, 1891.
- L. WALTER, A. Diesterweg und Fr. Froebel, Dresden, s.éd., 1881.
- R. WACKER, A. Diesterwegs Wogweiser, Paderborn, Schöningh, 1921, 7e. éd., LXIII + 222 pp.
- G. WALDE, Das achte Gebot. Eine Beleuchtung der "Zeugnisse" Dr. Richters in Barmen in der Sache zwischen Dr. Diesterweg und L. Emmerich, Bautzen, Reichel, s.d.
- K. WANDER, Der geschmähte Diesterweg, Leipzig, O. Wigand, 1843.
- WILKE, Diesterweg und die Lehrerbildung, Berlin, Weidmann, 1890.
- X, L'oeuvre de Diesterweg, in Causeries pédagogiques, 3e série, n° XXI, Ostende, 1908, 15 pp.
- X, Bekanntnisse eines evangelischen Volksschullehrers; voranlasst durch die Streitfrage zwischen Diesterweg und Emmerich, Solingen, s.éd., 1844.

(1) Nous devons à l'obligeance de M. le Professeur Natalis la communication de cette brochure très rare, imprimée à Trois-Ponts chez E. Defresne.