

UNIVERSITE DE LIEGE

INSTITUT SUPERIEUR DE SCIENCES PEDAGOGIQUES

LA PEDAGOGIE DE

N I E M E Y E R

G. DE LANDSHEERE

Année académique 1959 - 1960



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

<u>INTRODUCTION</u>	1	
 <u>P R E M I E R E P A R T I E : NIEMEYER ET LA CRISE CULTURELLE</u> <u>A LA FIN DU XVIII^e SIECLE ET AU DEBUT DU XIX^e SIECLE EN ALLEMA-</u> <u>GNE -- LE TEMPS DE L'ENGAGEMENT</u>		13
I. LA POLITIQUE	16	
II. LA RELIGION ET LA MORALE	26	
III. LES CONCEPTIONS SOCIALES	40	
IV. LES GRANDS COURANTS PEDAGOGIQUES DU XVIII ^e SIECLE	46	
a.- La pédagogie piétiste	49	
b.- Les Philanthropes	53	
c.- Les néo-humanistes	56	
d.- Pestalozzi	57	
e.- La position générale de Niemeyer	58	
V. CONCLUSION	64	
 <u>S E C O N D E P A R T I E : LA PEDAGOGIE DE NIEMEYER</u>		66
 <u>SECTION I</u>		
A. L'HOMME, ANIMAL EDUCANDUM	67	
B. LES PRINCIPES SUPREMES DE L'EDUCATION	72	
 <u>SECTION II: LA CONNAISSANCE DE LA NATURE DE L'ENFANT -</u> <u>LA PSYCHOLOGIE</u>) V 80

1.- L'introspection	843
2.- L'observation externe ou objective	847
- L'observation de l'enfant depuis la naissance jusqu'à l'âge scolaire	8589
- L'observation de l'enfant en âge scolaire	947
* Le physique dans sa relation avec le psychique	947 ✓
+ La technique de l'observation psychologique	98
+ L'enquête	102
3.- Conclusion	1044

SECTION III : LE DEVELOPPEMENT DES POTENTIALITES 1046

CHAPITRE I : L'EDUCATION 110 109

A. L'EDUCATION NON SYSTEMATIQUE 110 109

- La conception dynamique de l'éducation	110
- L'influence du milieu familial, particulièrement en ce qui concerne la petite enfance ; ;	118 3
- Les grands faisceaux de besoins auxquels l'éducation doit répondre	1176
- Les erreurs éducatives	1254
- Conclusion	1287

B. L'EDUCATION SYSTEMATIQUE 1288

1.- L'EDUCATION INTELLECTUELLE	1321
- L'éducation des sens	132
- L'attention	134
- L'ima gination	135 135
- La mémoire	137
- L'intelligence	140
- La raison	1443

2.- L'EDUCATION DE LA SENSIBILITE OU EDUCATION ESTHETIQUE

X

- Les sentiments directement rattachés à l'activité corporelle 147
- Le sentiment de participation 148
- Le sentiment moral 150 149
- Le sentiment religieux 150
- Le sentiment du beau 152
- Le sentiment du sublime 154
- L'amour de la culture intellectuelle supérieure 154 5 ✓

3.- L'EDUCATION DE LA VOIONTE OU EDUCATION MORALE

- L'éducation négative ou indirecte 157 7 ✓
- La discipline morale 160
- La formation supérieure de la moralité 164 3
- Conclusion 164 5

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT

A. LES METHODES

1.- LA METHODOLOGIE GENERALE

Conclusion

2.- LES METHODOLOGIES SPECIALES

- L'éveil et l'exercice de l'attention, de la réflexion et de la langue 174 189 ✓
- La langue maternelle 182
- L'arithmétique et la géométrie 184 195 ✓
- La géographie et l'histoire 197
- Les sciences naturelles, l'homme et les débuts de la philosophie 200
- Les langues étrangères 204 203 ✓
- La théotique et la poésie 206
- La religion et la morale 206 ✓

Conclusion

B. L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

1.- PRINCIPES GENERAUX

x L'écriture et le dessin

194

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

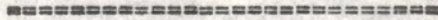
.....

.....

.....

.....

INTRODUCTION



3

ne pas présenter des vues personnelles et extrémistes sur l'éducation et l'enseignement, mais a plutôt voulu noter dans son ouvrage le meilleur et le plus éprouvé de ce qui a été dit ou pensé sur ces problèmes" (1) ~~Niemeyer se présente~~ ~~comme un éclectique.~~ ~~comme un éclectique.~~

Il vit pendant la crise culturelle (2) qui sévit en Prusse, comme dans le reste de l'Europe occidentale, à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle. Et à ce moment où "les institutions, les habitudes, les symboles, les croyances sont presque tous affectés d'instabilité chronique, de confusion, de schisme et d'incertitude" (3), Niemeyer, pour sa part, ambitionne d'asseoir de nouveau l'éducation et l'enseignement sur des bases fermes.

Le but qu'il poursuit est double. D'une part, il veut le bonheur de l'enfant; d'autre part, il souhaite la paix sociale. Et il croit que l'un et l'autre peuvent être garantis par l'éducation.

L'étude des Principes de l'Education et de l'Enseignement nous a révélé une dualité qui, à notre connaissance, n'a pas encore été dégagée par les historiens de la pédagogie:

-
- (1) MEHLHOSE, Die Pädagogischen Prinzipien des 18. Jahrhunderts in Niemeyers "Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts", Dissertation inédite, 1922, p. 6.
 - (2) Nous employons cette expression dans le sens que lui donne D. BIDNEY: "Un état critique provoqué par la suppression des conditions technologiques, sociales ou idéologiques qui, jusqu'alors, avaient prévalu ou étaient considérées comme normales" in Theoretical Anthropology, New York, Columbia University Press, 1953, p. 349.
 - (3) T. BRAMELD, Philosophies of Education in cultural Perspective, New York, The Dryden Press, 2e éd., 1956, p. 51.

- 4
- 1.- Sur le plan éducatif pur, Niemeyer déploie un grand talent de psychologue et de pédagogue, et son esprit découvre et accueille nombre d'idées nouvelles que confirmera l'avenir.
 - 2.- Mais, dès qu'il traite de l'école en tant qu'institution, son point de vue change et son éclectisme systématique justifie une réaction nettement conservatrice.

Nous avons formulé la thèse suivante:

IL Y A D'ABORD, EN NIEMEYER, UN HOMME INTELLIGENT ET GENEREUX QUI PROFESSE LES IDEES NOUVELLES DE L'AUFKLÄRUNG ET QUI, SUR LE PLAN EDUCATIONNEL, SE REVELE UN FIN CONNAISSEUR DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT. MAIS, CONSCIENT DE SES RESPONSABILITES DEVANT LA CRISE CULTURELLE DE SON ~~TEMPS~~ ^{temps}, IL CONSTRUIT UN SYSTEME COHERENT OU IL S'EFFORCE DE CONCILIER LES NOSTALGIES D'UNE ARISTOCRATIE D'ANCIEN REGIME QUI S'ACCROCHE A SES PREROGATIVES, - DANS L'ORDRE POLITIQUE ET SOCIAL, - ET LES ASPIRATIONS VIGOUREUSES D'UNE HAUTE BOURGEOISIE EN PLEINE EXPANSION ECONOMIQUE. EN FIN DE COMPTE ET MALGRE QUELQUES CONCESSIONS DE FORME FAITES A LA NOBLESSE, TOUT SON EDIFICE SCOLAIRE EST DETERMINE PAR LA VOLONTE DE FAVORISER AVANT TOUT LES INTERETS DE LA BOURGEOISIE ET D'ORGANISER UNE EDUCATION REpondant PARFAITEMENT AUX STRUCTURES ECONOMIQUES ET SOCIALES, TELLES QU'ELLES S'AFFIRMENT A SON EPOQUE.

AINSI S'EXPLIQUE LE SUCCES CONSIDERABLE DE SA PÉDAGOGIE. ^{DA}

5

August Hermann Niemeyer naquit en 1754. Il appartient à une famille protestante où l'on est pasteur et enseignant par tradition. Sa mère est la petite-fille de Francke, fondateur de l'orphelinat et des écoles de Halle. Son père fut professeur à cet orphelinat et y devint inspecteur.

Orphelin de père et de mère dès l'âge de 13 ans, Niemeyer fut éduqué par Sophie Lysthenius-van Wurmb, une de ses parentes, qui avait passé sa jeunesse à la cour du prince de Frise orientale et dont le mari avait été médecin particulier de l'empereur de Russie. Cette femme, extrêmement cultivée, donna à Niemeyer le goût de la littérature et de l'histoire; elle l'initia aux usages de la haute société.

Niemeyer fit, à l'Université de Halle, des études de théologie et de philologie classique. A l'âge de 21 ans, il publia sa Charakteristik der Bibel, ouvrage qui le rend immédiatement célèbre. Dès cette époque, il entre en relations personnelles avec Lessing et Klopstock.

Sa vie sera désormais une ascension continuelle. Il fréquente non seulement un très grand nombre d'aristocrates de Prusse et des pays voisins, mais aussi les plus grands esprits de son temps. Schiller lui demanda son avis sur les manuscrits de Wallenstein et de Marie Stuart avant de les éditer; Goethe est son ami.

L'enseignement, - et la pédagogie en particulier, - ne sera qu'un aspect de l'activité de Niemeyer. S'il fait avant tout oeuvre de théologien, ses travaux sur la philologie

6

classique ne manquent pas d'intérêt; s'il est professeur, il est aussi dramaturge - joué par la troupe de Goethe à Weimar - et poète; s'il publie des récits de voyages, il compose aussi des oratorios. La bibliographie détaillée qui figure en fin de cet ~~essai~~ donnera, mieux que tout commentaire, une idée exacte de la fécondité de son esprit.

Mais seul le pédagogue nous intéresse ici et sa carrière est brillante. En 1777, nous le trouvons professeur de littérature à l'Université de Halle; il le reste jusqu'en 1783 où il est remplacé par F.A. Wolf, le fondateur de l'archéologie moderne.

Dès 1779, Niemeyer occupe la chaire de théologie au séminaire théologique de Halle, où il exerce en même temps la charge d'inspecteur; en 1784, il devient inspecteur du Pädagogium et professeur ordinaire de théologie. 1785 le voit co-directeur de l'orphelinat. En 1787, il accède aux fonctions de directeur de l'école normale fondée cette année-là; conseiller du consistoire en 1792, pre-recteur de l'Université en 1793, il est nommé, en 1799, directeur général des écoles de Halle. Inspecteur général de l'enseignement en 1804, il siège, avec voix délibérative, au Ministère du Culte et de l'Instruction publique de Prusse. De 1805 à 1816, il est chancelier et recteur perpétuel de l'Université. Enfin, à partir de 1816, année où l'Etat reprend la gestion des institutions de Halle qui, jusqu'alors, étaient restées privées, Niemeyer est désigné par le Roi comme délégué permanent au Département supérieur de l'enseignement universitaire.

7

L'énumération sèche des principales étapes de cette carrière nous paraît éloquente. Alors qu'elle se déroule dans une période extrêmement troublée, où la Prusse connaît l'humiliation napoléonienne avant de renaître plus forte, où les idées émancipatrices de la Révolution se heurtent à la réaction qui suit le Congrès de Vienne, où les universités sont mises sous tutelle à cause de l'esprit progressiste qui y règne, cette carrière suit une courbe ascendante régulière et rapide. Cette réussite nous fait soupçonner chez Niemeyer une souplesse et une diplomatie qui devraient retenir notre attention (1).

. . .

Niemeyer publie les Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts en 1798. Initialement destiné à servir de guide pour les parents et les précepteurs, l'ouvrage s'élargira de curieuse façon. Non seulement le texte initial sera progressivement développé, mais l'auteur fait aussi paraître une série de traités qui sont ensuite incorporés dans les Principes, en sorte que ceux-ci doivent être considérés comme une oeuvre complète (2).

(1) Il ne nous a pas paru indiqué de présenter une biographie en forme. Les travaux relativement récents de Menne, auxquels nous empruntons d'ailleurs la majorité des données ci-dessus, semblent avoir exploité toutes les archives qui permettaient de faire oeuvre originale en ce domaine. Nous faisons figurer in fine quelques points de repère sous forme de tableau; ils permettront de situer les principaux événements de la vie du pédagogue.

(2) Selon les propres paroles de Niemeyer, les Principes doivent présenter au lecteur "le résultat de tout ce qui est apparu jusqu'à présent" (édition

8

Jusqu'en 1825, l'auteur en prépara huit éditions successives. A sa mort, ils sont devenus une vaste encyclopédie de la pédagogie et, longtemps après, il est encore courant d'entendre dire par les pédagogues allemands que tout se trouve chez Niemeier (1).

L'ensemble étonne par la rigueur de la construction.

Si notre étude s'est focalisée sur les Principes de l'Education et de l'Enseignement, nous n'avons cependant pas négligé les autres oeuvres de Niemeier qui pouvaient éventuellement nous apporter des éclaircissements supplémentaires; mais ce travail s'est révélé décevant. De longs récits de voyages, par exemple (2), ne contiennent pas une pensée pédagogique qui n'ait été reprise dans les Principes. Nous croyons donc pouvoir affirmer que ceux-ci donnent une image complète des conceptions de l'auteur concernant l'éducation.

La littérature sur Niemeier est pauvre. Il nous paraît d'abord étonnant que nous ne disposions, jusqu'à aujourd'hui, d'aucune étude d'ensemble approfondie de sa pédagogie.

(1) L'ouvrage est "devenu une sorte de "Livre classique", comme le nommait déjà Herbart, et actuellement, il fait partie de toutes les collections d'auteurs classiques de la pédagogie allemande". GÖCKLER, La pédagogie de Herbart, Paris, Hachette, 1905, p. 59.

(2) Nous pensons à Beobachtungen auf einer Reise nach England, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1822, 2e éd., 2 vol.

9

Comme étude générale, il n'existe à notre connaissance - à côté de celle publiée par Jacobs et Bruber en 1831 - que les introductions que Ländner, Rein, Niessen et Edelbluth ont placées au début de leur édition des Principes ou, encore, quelques articles d'encyclopédies dont celui de Georgii, écrit pour l'ouvrage classique de Schmid.

Il faut ensuite considérer quelques œuvres panégyristes comme celles de Besser, A.H. Niemeyer als edler Menschenfreund (1829), de Frätsch, Über des verewigten A.H. Niemeyers Leben und Wirken (1828), de Fulda, Predigt zum Gedächtnis des selig verendeten Kanzlers A.H. Niemeyers (1828), de Rötger, Rückblick ins Leben, veranlasst durch das Jubelfest des Herrn Kanzler Dr. A.H. Niemeyer (1827) et de Veigtel, Zum Andenken an den vollendeten Herausgeber A.H. Niemeyer (1828). Ces ouvrages de circonstance, parus peu après la mort du pédagogue, témoignent certes de son rayonnement, mais sont trop superficiels et surtout trop complaisants pour pouvoir nous intéresser réellement (1).

On dispose ensuite d'une série de mémoires présentés entre 1892 et 1922 dans des Facultés de Philosophie d'Universités allemandes. Plusieurs d'entre eux sont d'ailleurs inédits. Ces études, assez limitées dans leur objet, sont de valeur fort variable.

(1) Toutes les références bibliographiques complètes sont données in fine.

70

Beeck (1908) a recherché dans l'oeuvre de Niemeyer ce qui a trait à la culture du sentiment et, hormis quelques remarques fort pertinentes sur la terminologie employée par le pédagogue, il le suit servilement, y compris dans ses erreurs; nous pensons en particulier à la culture systématique des facultés de l'âme.

T. Dicescu (1892), qui entendait prouver l'importance de Niemeyer dans l'histoire de la pédagogie, échoue assez lamentablement dans son propos. Il considère l'auteur comme un kantien pur, ce qui sera contesté avec raison par Metz.

Le mémoire inédit de Körwin (1920-1921) fournit un relevé extrêmement précis de tout ce qui, dans l'oeuvre de Niemeyer, traite de l'éducation morale. Mais ~~à~~ ^{de} nouveau, ce travail presque exclusivement descriptif, n'apporte aucune révélation.

L'étude de Mehlhose (1920-1922, inédite) compte parmi les plus intéressantes. Il entreprend en effet de démontrer: "que les Principes de Niemeyer sont le canal par lequel les conceptions du XVIII^e siècle sont passées dans la pédagogie du XIX^e..." (p. 11). Avec beaucoup de lucidité, il note les grandes lignes de l'éclectisme de Niemeyer en psychologie, en morale, en religion et en pédagogie; il sent qu'une des grandes raisons du succès de l'auteur est la modération de ses vues. Mais Mehlhose n'a pas dégagé les facteurs qui orientent le choix opéré par Niemeyer.

O. Metz (1902) a défini, avec beaucoup de sagacité, la position de Niemeyer par rapport à Kant. S'opposant à Dicescu,

il a bien montré que Kant influence le pédagogue de Halle, mais n'imprime pas une marque dominante à son oeuvre.

L'étude de Rinck sur l'éducation à la spontanéité chez Niemeyer (1921) n'envisage en fait que la technique éducative et laisse dans l'ombre la portée sociale des considérations de Niemeyer.

Enfin, O. Schleibnitz (1899) a recherché dans quelle mesure Niemeyer et Herbart ont une conception commune de l'intérêt. Ce travail, d'une rédaction lourde, est confus dans la pensée. Nous croyons avec Geckler (1) que Schleibnitz ne réussit pas à dégager de façon convaincante la filiation et aussi les oppositions qui existent entre les deux auteurs.

Nous sommes donc obligé de conclure qu'en dehors de quelques rares vues originales, cette série de monographies apporte peu d'aide au chercheur qui voudrait acquérir une connaissance profonde de la pensée de Niemeyer (2).

Il nous reste à mentionner les travaux biographiques. A côté de quelques études de peu d'envergure comme celles de Besse, Föhlisch et Fritsche, on retiendra les travaux de Jacobs et Gruber, de Reine et surtout la belle étude de K. Menne (1928) qui, nous l'avons dit, nous semble avoir épuisé pratiquement le sujet.

(1) GOCKLER, o.c., p.338.

(2) Signalons que, malgré de longues recherches auxquelles les principales bibliothèques universitaires allemandes ont bien voulu collaborer, nous n'avons pu avoir communication de la dissertation de Jungnick (1915), de celle de Giessentrog (1920) ni de l'article de Kölher (1906).

V

V X

hl x

Conformément à la thèse que nous avons formulée, l'attitude de Niemeyer doit être définie en fonction des facteurs fondamentaux de la crise culturelle du XVIII^e et du XIX^e siècle (facteurs politiques, économiques, sociaux et philosophiques), et en particulier des grands courants pédagogiques du XVIII^e siècle. Nous avons traité ce problème dans une première partie nettement séparée du reste de notre essai.

La seconde partie est centrée sur l'étude même des Principes de l'Education et de l'Enseignement, oeuvre dont l'agencement parfaitement logique a dicté le reste de notre plan.

Comme nous n'avons pu disposer de la traduction française des Principes de l'Enseignement et de l'Education, éditée à Lausanne de 1835 à 1847, toutes les citations sont fondées sur l'original. Afin de ne pas alourdir ce travail, nous n'avons pas reproduit chaque fois le texte allemand, espérant que, malgré les infidélités inévitables d'une traduction, nous ne trahissons jamais gravement la pensée de l'auteur.

Sauf indication contraire, nous nous sommes appuyé sur la 8^e édition, - la dernière que Niemeyer mit au point lui-même, - telle que W. Rein l'a présentée (1).

(1) Pour éviter des longueurs, les Principes de l'Education et de l'Enseignement seront dorénavant désignés par le mot Principes. Afin de ne pas accumuler les notes en bas de page, les citations de cet ouvrage seront immédiatement suivies de leur référence, les chiffres arabes indiquant la page et les chiffres romains, le tome.

①
PREMIERE PARTIE

NIEMEYER ET LA CRISE CULTURELLE A LA FIN DU XVIII^e SIECLE
ET AU DEBUT DU XIX^e SIECLE EN ALLEMAGNE -- LELE TEMPS
DE L'ENGAGEMENT

14

Depuis la fin du moyen âge, le monde occidental est entré dans une phase de transformations rapides et profondes. Des institutions qui semblaient érigées pour l'éternité se voient contestées en même temps que les croyances qui les fondent.

Au principe d'autorité se substitue celui de la recherche objective. Herbert de Cherbury, Descartes, Locke, Leibnitz, Voltaire, Rousseau, Lessing défendent les droits de la raison avec une vigueur toujours plus grande.

De son côté, le droit naturel saps inexorablement l'absolutisme. Il promulgue l'égalité de tous les hommes, conteste le gouvernement de droit divin et prépare donc la révolution politique et sociale.

Le libéralisme économique, qu'on peut définir comme une politique économique conforme à la nature dans la physiocratie, réagit contre la doctrine absolutiste incarnée dans le mercantilisme.

La pédagogie participe à l'évolution générale et le principe du respect de la nature de l'enfant rejette peu à peu tout dogmatisme éducatif.

Mais tous ces mouvements ne progressent nullement de façon rectiligne. Ils se heurtent à des oppositions de toutes espèces. Qui détient l'autorité ne s'en voit pas volontiers déposséder. De plus, des théories aussi générales et aussi élaborées que celles du rationalisme prennent rapidement un caractère utopique.

15

Tout au long du XVIII^e siècle, les éléments de la crise culturelle dont nous venons de rappeler schématiquement l'aspect radical se précisent et les positions des antagonistes deviennent par conséquent de plus en plus tranchées. Les hommes adoptent des attitudes fort différentes, allant du radicalisme sans pitié au conservatisme rigoureux, en passant par toutes les nuances que constituent la complaisance veule, le nihilisme, le scepticisme, l'éclectisme, le libéralisme ...

Comme nous l'avons dit, Niemeyer se déclare éclectique (1).

Il est fort malaisé de porter un jugement général sur l'éclectisme. Car s'il peut être la traduction d'une honnêteté intellectuelle qui refuse tout excès sans rien rejeter a priori, il est aussi souvent le paravent dél'opportunisme. Nous pensons en tout cas que même l'éclectisme le plus honnête est trompeur; inconsciemment, le choix des idées, des principes s'opère selon une Weltanschauung constante. Chacun choisira par tout ce qui correspond à sa tendance profonde.

Or, sous l'apparence d'une grande liberté d'esprit, l'éclectisme de Niemeyer nous paraît être dominé par une pensée fondamentalement conservatrice. N'écrivait-il pas: "A qui ne paraît-il pas évident que ce que les plus sages de tous les

(1) cf. p. 19/1 à 3.

hommes ent, de tous temps, considéré comme important et nécessaire doit être important et nécessaire." (43/I)

Nous devons donc maintenant analyser brièvement l'attitude de Niemeyer dans les différents domaines où son oeuvre permet de la définir: la politique, la religion et la morale, la sociologie et la pédagogie.

I. LA POLITIQUE

Il est nécessaire pour notre propos d'examiner quelle est la situation en Allemagne, et spécialement en Prusse, au moment de la Révolution française.

Frédéric I avait encore été souverain absolu. La vitalité de l'Ancien Régime reste grande à son époque: le Roi stipule, par exemple, que les corvées imposées aux paysans par les nobles ne pourront plus dépasser trois à quatre jours par semaine! (1).

Frédéric II (1740-1786) subit largement l'influence du rationalisme et veut régner en souverain éclairé. La marque

(1) H. BROERMANN, Von der Reformation bis zum Ausgang des Absolutismus, Düsseldorf, Bagel Verlag, 1954, p.85.

x
a x

x H ou R

des idées nouvelles est frappante lorsqu'il écrit: "Le prince (...) est un homme comme le mendre de ses sujets." "Il est le premier serviteur de son Etat..." (1) Mais, s'il proclame l'égalité des confessions, s'efforce d'unifier le droit de son Etat, supprime la torture, encourage l'enseignement élémentaire, Frédéric II n'osera néanmoins supprimer le servage que sur ses propres biens.

Au moment où Frédéric le Grand meurt et où Frédéric-Guillaume II (+ 1797), le falet, lui succède (2), la lutte commence entre les peuples qui ne veulent plus être assujettis et les princes qui n'ont pas suffisamment reconnu les signes du temps. Les Etats-Unis ont déclaré leur indépendance depuis 1776 et la Révolution française est proche.

Face à la ^{France} Prusse et à l'Angleterre qui constituent déjà de solides entités économiques, l'Allemagne est dépourvue de toute unité organique. En 1800, la Prusse connaît encore 67 tarifs douaniers intérieurs différents et possède 70 types de monnaie! (3) Plus des 4/5 de l'économie sont du type agricole et les artisans sont véritablement étouffés par des corporations

(1) H. BROERMANN, Von der Reformation bis zum Ausgang des Absolutismus, DPusseldorf, Bagel Verlag, 1954, pp. 95-96.
 (2) "Parmi les relations qui furent très importantes pour Niemeyer (...), citons ensuite celle du prince héritier et futur roi de Prusse, Frédéric-Guillaume II, qu'il avait rencontré à Pest-dam (...) et dont la faveur joua pour lui un très grand rôle dans l'avenir."
 LINDNER, Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Wien, Pichler Witwe und Sohn, 1877, p. IV.
 (3) cf. H. SCHUFFENHAUER, Der fortschrisliche Gehalt der Pädagogik Schleiermachers, Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1956, p. 10.

H. H. R.
 x
 ts x
 v
 ts x
 x

monopolistes de type moyenâgeux. En fait, la féodalité règne encore: il existe plus de 750 servitudes différentes à l'Est de l'Elbe au profit des Junker. La bourgeoisie est donc encore relativement faible et la différence avec la France est particulièrement frappante à cette époque. ✓

Aussi, les idées révolutionnaires ont-elles un écho fortement amorti en Allemagne et tout particulièrement en Prusse. A une sympathie toute platonique pour l'action du peuple de Paris, succédera bientôt une désapprobation craintive. L'attitude de Goethe est symptomatique de cet état d'esprit. Les idées nouvelles vont rester quelque temps encore l'apanage de petits groupes d'intellectuels progressistes.

Mais l'an 1806 sonne l'heure du destin de l'Allemagne. C'est, en effet, bien plus la domination des Junker, qu'un peuple conscient de sa nationalité, que Napoléon a vaincu, lorsque, cette année-là, il est entré victorieux à Berlin. La Paix de Tilsit, signée l'année suivante, permet de mesurer toute l'étendue de la défaite prussienne: amputée des territoires de Westphalie qui constitueront le royaume de Jérôme, la Prusse devient un Etat insignifiant. ✓

A ce moment, Frédéric-Guillaume III et les Junker comprennent que leur pays ne pourra se relever sans la collaboration du peuple tout entier. Le ^m Ministre von Stein, révoqué peu auparavant pour son esprit démocratique, rentre en grâce et, dès le 9 octobre 1807, il proclame la suppression du servage; les

19

Mariages sont enfin autorisés entre personnes appartenant à des classes sociales différentes! L'armée qui devra libérer le pays est réformée dans la ligne indiquée par Scharnhorst et Gneisenau; elle ne sera plus mercenaire, mais populaire, et le grade d'officier cesse d'être le privilège de la noblesse. En vue de renforcer les liens politiques, von Stein publie, en 1808, la "Städtsordnung" qui accorde aux villes une certaine autonomie administrative. L'administration centrale est aussi réformée, les destinées de l'Etat étant confiées à un ministère où chaque membre détient un portefeuille spécialisé.

La même année, cependant, Napoléon, qui sent tout le danger de ce réarmement moral et militaire, obtient le renvoi de von Stein; le Roi, homme sans personnalité, qui ne fait d'ailleurs des concessions démocratiques qu'à contre-cœur, n'essaie pas de sauver son grand ministre. Herdenberg, qui succède à von Stein, est lui-même un téméraire; il obtiendra cependant encore la liberté des professions et la reconnaissance des droits civils aux juifs qui, jusque-là, devaient se convertir à la religion chrétienne pour les acquérir.

Remarquons dès maintenant combien ces deux dernières mesures vont permettre à la bourgeoisie de s'épanouir. La rupture des monopoles ouvre largement la porte au progrès technique; les capitaux juifs rendent possibles des investissements souvent considérables. Or, à ce moment, le blocus continental stimule le développement des industries nationales: la révolution industrielle peut faire son entrée en Allemagne. Et cela d'autant plus

facilement que Napoléon a unifié les quelque 200 petits Etats
qui composaient la Prusse.

Le mouvement intellectuel, à cette époque, mérite la
plus grande attention. Profondément humiliés dans un sentiment
national que les Klopstock et les Herder avaient su éveiller en
eux, des hommes comme Schleiermacher, Arndt, ne peuvent accepter
Iéna. Quittant sa chaire de Halle quand cette ville passe au
royaume de Westphalie - Niemeyer préfère y rester pour défendre
ses écoles et collaborer avec le roi Jérôme (1) -, Schleiermacher
vient rejoindre à Berlin les professeurs, les poètes qui prêchent
la résistance et préparent la résurrection prussienne. Avec von
Stein, ces hommes défendent les grandes idées démocratiques:
égalité de tous devant la loi, lois soumises à l'approbation de
tous les citoyens, liberté de conscience, séparation de l'Eglise
et de l'Etat, lutte contre l'ignorance, etc... Pendant ce temps-
là, la gymnastique de Jahn qui entraîne si bien les futurs sel-
dats, connaît un succès fulgurant (2).

Quand le Roi congédie von Stein, les intellectuels
redoublent leur action. En 1809, von Humboldt appelle Schleier-
macher pour créer avec lui, officiellement, l'Université de
Berlin, à la fondation de laquelle Niemeyer refuse de collaborer
(3). L'Université de Berlin restera un flot progressiste pendant

(1) cf. notes biographiques in fine.
(2) En 1811, Jahn ouvre officiellement à Berlin sa grande plaine
de gymnastique de la Hasenheide.
(3) Sans attendre la fondation officielle, Schleiermacher, Fichte
et Welf avaient déjà commencé à donner des cours en secret.
SCHUFFENHAUER, o.c., p. 42.

les décennies qui suivront. Schleiermacher et von Humboldt re-
 tiennent trois principes fondamentaux pour la nouvelle institu-
 tion: on y donne une culture nationale, la science y sera li-
 bre devant l'Etat et l'Eglise, la gestion en sera dévouée,
 le facteur et les devoirs étant éliminés par là.

Mais la résistance ne se borne pas à cela! Du haut
 de la chaire, Schleiermacher la préface de son leçon déguise.
 Von Stein, Scherzer, Gneissau sont en rapports constants
 pour organiser l'action militaire (1).

Aussi, quand le 17 mars 1813, Frédéric-Guillaume III
 appelle le peuple à la guerre, c'est bien le peuple qui lui répond.
 Pendant que les professeurs de l'Université de Berlin constituent
 immédiatement la Legation avec les anciens, les étudiants d'ex-
 cept par certaines cours combattent volontaires et les paysans
 et les artisans sont de leurs côtés. Deizi, est la victoire d'une
~~nation~~ nation qui a pris conscience d'elle-même, la guerre est l'œuvre
 d'un peuple qui défend ses droits... qu'on lui avait promis
 et qu'il n'obtient pas.

Car, comme le rappelle J. Kunz, "Après la victoire sur
 Napoléon, les forces politiques du passé avaient finalement triom-
 phé des idées nouvelles de la révolution" (2). Le danger

(1) Parmi les hommes qui organisent le réseau de résistance à
 travers le pays, il faut citer, outre Schleiermacher, le
 comte Olagot, Eichhorn, Deitar, Blanc, Stöfen, von Lütten,
 SCHLEIERMACHER, o.c., p. 45.
 (2) J. KUNZ, Der Französischen Revolution bis zum ersten
Waltaria, München, Verlag, 1968, p. 1.

lg.
 ou 2g?

napoléonien étant écarté, les forces de l'Ancien Régime relèvent immédiatement la tête. La réaction triomphe sur le plan général avec le Congrès de Vienne. La plus grande partie de l'Allemagne, le Sud excepté, revient au régime de 1806 et les constitutions promises se font attendre.

Mais les idées nouvelles sont en marche et le mouvement donné à l'économie est irréversible. Une longue lutte, dont 1830 et 1848 ne sont que des spasmes, commence entre les éléments dynamiques et les éléments statiques de la nation.

Dès sa rentrée à Berlin, le Roi désarme le peuple et, par un édit du 17 juillet 1813, il dissout la Landsturm. Bientôt, les patriotes sont accusés de trahison parce qu'ils réclament l'unification de l'Allemagne; on prétend que leur revendication implique la rupture du serment de fidélité que chacun a dû prêter au Prince de son Etat. Rappeler que le Roi a promis une constitution, c'est se rendre immédiatement suspect.

Cependant, les étudiants revenus de la guerre fondent à Jéna, le 18 octobre 1815, la Deutsche Burschenschaft. La rencontre qu'ils organisent au Wartburg, en 1817, pour célébrer le 300ème anniversaire de la Réforme, se transforme en manifestation politique: en même temps qu'en y célèbre la victoire de Leipzig, on brûle sur le bûcher les écrits de ceux qui se sont déclarés adversaires de l'unification de l'Allemagne et de la constitution (c.a., ceux de Ketzehue et de Haller). Les événements de la Wartburgfest eurent un énorme retentissement dans toutes les

chancelleries. Les écrivains fustigés élevèrent des protestations violentes et l'assassinat de Kotzebue par l'étudiant Sand (mars 1819) ne fit que durcir la réaction.

Immédiatement après la fête du Wartburg, les rapports du Roi et de l'Université de Berlin devinrent tendus. Le professeur de Wette est révoqué parce qu'il a adressé une lettre de condoléances à la mère de Sand. Schleiermacher proteste avec d'autres collègues; il est à son tour mis en accusation pour avoir accordé son soutien aux sociétés de gymnastique - qui s'identifiaient souvent avec les Burschenschaften -, pour avoir éveillé un esprit non-conformiste dans la jeunesse, avoir utilisé la chaire professorale à des fins politiques et avoir tenu des propos blessants pour le Roi. On n'osera cependant pas le révoquer à cause de son énorme prestige (1).

BURSE

Metternich a compris le danger et use de toute son influence sur le Roi. Il attaque auprès de lui les Universités pour leur esprit révolutionnaire et les sociétés de gymnastique qui sont "l'école préparatoire aux désordres universitaires"(2). Le 11 janvier 1819, dans ses Kabinettsordre, le Roi reproche aux éducateurs le manque d'obéissance de la jeunesse. Les sociétés de gymnastique sont interdites; l'éducation physique devra être donnée à l'école dont le Roi assure facilement le contrôle.

(1) Arndt, Laube, Fr. Reuter seront aussi inquiétés; en 1824, l'imprimatur gouvernemental sera refusé pour les Discours à la Nation allemande, de Fichte. cf. PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig, von Veit, 1897, II, p. 321.
(2) SCHUFFENHAUER, o.c., p. 58.

Comme bien d'autres Européens, le citoyen prussien conscient se trouvait donc, au début du XIXe siècle, devant un problème d'engagement politique. Les événements que nous venons d'évoquer avaient fait apparaître de façon non équivoque quelles étaient les intentions des partisans de l'Ancien Régime. Or, c'est parmi ces derniers que Niemeyer se range ouvertement.

Peu après la dissolution des sociétés de gymnastique, il ajoute une note dans ses Principes: "Où cela a conduit quelquefois, comment la jeunesse égarée a perdu de vue le vrai but qui est de devenir ^{très} capable par son savoir, de respecter les règlements existants, de rester longtemps obéissant, non revendicatrice, modeste; à quelles revendications inconsidérées ^{certains} les initiateurs de ces exercices ^{ainsique} et leurs disciples se sont crus alors justifiés, l'expérience d'aujourd'hui nous le montre. Mais, ici aussi, le bon sens (...) a bientôt reconnu les travers d'un tel mouvement (...). Aussi, le gouvernement prussien a été amené à rattacher l'éducation physique ^{entière} tout entière à l'enseignement ^{de la jeunesse} scolaire et à la subordonner, comme il convient, aux directeurs d'école et aux autorités scolaires..." (426/III). Une telle déclaration ne contient-elle pas un blâme implicite des événements du Wartburg?

heure amène le physique de la jeunesse qui elle préfère ou non à l'Université, de l'école

la gymnastique, s'est vu de bonne formation

des incidents

Niemeyer s'est exprimé plus nettement encore dans un autre passage, emprunté à l'édition des Principes de 1825. A ce moment, l'attitude réactionnaire du Roi de Prusse est patente.

Réunis en 1819, à l'initiative de Metternich, (1) les membres de la Confédération germanique ont pris les Karlsbader Beschlüsse de triste mémoire: limitation de la liberté académique, opposition systématique à l'octroi de constitutions libérales, etc... A la suite de ces décisions, les grands patriotes comme Arndt, Jahn, Fichte et même van Stein sent inquiétés. Niemeyer, par contre, fonde beaucoup d'espoir sur la Confédération et, réagissant contre les progressistes, il écrit: "rien ne serait ~~plus~~ ^{aussi} dangereux, pour les fruits magnifiques qui doivent éclore des larmes et du sang du passé, que de vouloir saper les constitutions actuelles et de remplacer, par les rêves d'une imagination échauffée, ce que l'expérience a éprouvé. Car même si, dans toute ^{les} institution humaine, ^{maintes choses} beaucoup reste imparfait ou périmé, ^{encore} en ne peut ^{les améliorer que progressivement, avec la} ~~en changer qu'avec la plus grande circonspection et~~ ^{la plus calme.} ~~progressivement.~~ ^{appelés à} Tous ceux qui sont chargés de former les générations de l'avenir ont donc le devoir doublement sacré de ~~neur-~~ ^{à ce qui} ~~rir et de conserver (...)~~ ^{soit nourri et conservé ce qui, dans} ~~le nouvel enthousiasme pour la patrie,~~ ^{est légal et moralement pur} ~~et de montrer en même temps de façon~~ ^{très} ~~clair que tout amour irré-~~ ^{conduit aux pires maux} ~~fléchi de l'innovation est un des pires maux que puisse connaître un peuple, qu'il conduirait à la révolution et à l'anarchie..."~~

(219/I). Voilà précisément le langage qu'aimait Metternich!

Et, dans l'Antiwilibald, Niemeyer est prêt à traiter de criminels des étudiants qui constituent des associations

(1) Dans ses "Organisationsverschläge" de 1818, Metternich déconseillait au Roi de Prusse d'accorder une constitution démocratique à son peuple. Cf. MEHRING, Zur preussischen Geschichte von Tilsitt bis zur Reichsgründung, Berlin, s.éd., 1930, p. 228.

secrètes et n'envisagent "rien de moins que de renverser la constitution actuelle et d'unifier l'Allemagne" (1). Enfin, l'amitié agissante que le Roi accorde à Niemeyer jusqu'à la fin de sa carrière prouve que le pédagogue n'est en rien suspect, et cela seul suffirait déjà à nous instruire de ses opinions (2).

II. LA RELIGION ET LA MORALE

Niemeyer vit dans cette période exceptionnelle où le rationalisme historique, qui a atteint son apogée au XVIIIe siècle, garde encore un éclat considérable et où la philosophie critique connaît son triomphe.

Né de l'affirmation des droits de la raison, le luthéranisme était en principe resté fidèle au rationalisme, mais il était partagé entre des tendances diverses, allant de la sentimentalité parfois outrancière du piétisme jusqu'au rationalisme rigoureux d'un Semler.

- (1) NIEMEYER, Antiwilibald, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1825, p. 58.
- (2) 1816: Le Roi nomme Niemeyer "beständiger Beauftragter des hohen Departements in Universitätsangelegenheiten".
- 1817: N. reçoit des mains du Roi l'ordre du "Reter Adler, III. Klasse". ("Ses rapports avec le Roi de Prusse étaient des plus cordiaux. Chaque fois qu'il passait à la Résidence, il était invité à la table du Roi" LINDNER, o.c., p. X).
- 1826: N. reçoit l'ordre du "Reter Adler, II. Klasse".
- 1827: Le Roi s'associe directement aux fêtes organisées en l'honneur de Niemeyer.

Or, un an avant la Révolution française, la maison royale de Prusse entreprend une action rigoureuse contre la théologie rationaliste, qu'elle estime dangereuse pour la santé religieuse, morale et politique du pays. Les Edits du ministre Woellner (1788) vont jusqu'à réclamer une orthodoxie absolue, le paragraphe 7 de l'Edit du 9 juillet interdisant "de s'écarter de quelque façon que ce soit des mots de la Bible et des livres symboliques", et le paragraphe 8 prévoyant la révocation de tout fonctionnaire qui violerait cette règle (1).

Niemeyer occupe dans tous ses mouvements une position centrale, peut-être unique: il est théologien protestant, arrière-petit-fils et héritier de Francke - le champion du piétisme -, il est élève de Semler - principal propagateur du rationalisme théologique -, il admire Kant - le fesseyeur du rationalisme historique -, il est fonctionnaire et entretient des relations amicales avec les Rois Frédéric-Guillaume II et Frédéric-Guillaume III.

Niemeyer réalise ce tour de force d'adhérer à tous ces mouvements à la fois sans jamais perdre la protection de son souverain...

Au début des Principes, le pédagogue prend comme "but suprême" de l'éducation "l'harmonie de la liberté et de la raison" (38/I), règle marquée de l'empreinte kantienne.

(1) MENNE, o.c., pp. 27 - 28.

Ailleurs, il écrit que le "but suprême" de l'enseignement est "la formation religieuse et morale" (42/III). L'apparition de la fin religieuse implique-t-elle une contradiction avec le principe initialement choisi?

Le raisonnement de Niemeyer est en réalité fort cent-
teurné: "La religiosité parfait la formation morale du caractère.
^{même} Si la religiosité diffère de la moralité, dans son origine et ses
manifestations, et si on peut imaginer un caractère moral qui ne
soit pas en même temps religieux, par contre, toute religiosité
qui n'est pas accompagnée de tous les sentiments moraux et du
réel effort de la volonté pour se plier à la loi (morale), reste
un sentiment très suspect, plus proche de la sensualité que de
la raison et qui peut dégénérer et égarer aussi facilement que
celle-ci. O^{par contre}ù le sens véritable de la piété a pénétré tout l'es-
prit, on peut être certain de l'adhésion à ^{tout} ce qui est juste et
bon et la force et la capacité ne manqueront pas pour l'accom-
plissement des œuvres nobles" (185 - 186/I). Et Niemeyer ajoute,
quelques lignes plus loin: "La séparation ^{du moral} ~~de la morale~~ et ~~de la~~
^{religieux} ~~religion~~ (...) ne me paraît profitable ni pour la théologie ni
pour la morale..." (ibid.).

De quoi en peut conclure:

- 1.- Si, sur le plan théorique, la morale semble pouvoir se situer
au-delà de la religion et exister indépendamment d'elle (1),
Niemeyer rejette cette distinction sur le plan pratique.

(1) Schleiermacher notamment avait proclamé cette indépendance dans son livre Über die Religion, Berlin, 1799. Niemeyer renvoie à Wegscheider qui, en 1804, avait contesté les conclusions de l'éminent philosophe protestant.

29

2.- La raison qui guide l'action en la conformant à la loi morale est nécessaire à la religion qui risque, sans cela, de devenir une profession de foi gratuite et inopérante.

3.- Mais la raison peut s'égarer facilement.

4.- La piété, donc le sentiment, garantit la moralité de l'action.

Mais c'est à la lumière de la philosophie de Kant que nous comprendrons le mieux les nuances de la pensée de Niemeyer, tant sur le plan religieux que sur le plan moral.

a) Sur le plan religieux.

Après avoir démenté la caducité des jugements prononcés par la raison pure, Kant avait situé dans la raison pratique et, en particulier, dans l'impératif catégorique, toute source de la morale et donc aussi de la religion. Dans cette perspective, la révélation n'est acceptée pour vraie que si elle résiste à l'épreuve de la critique de la raison pratique. Or, comme le montre bien Metz, dans son étude de l'influence de Kant sur Niemeyer, non seulement Niemeyer continue à attribuer toute sa valeur à la raison pure, mais, de plus, il réserve une large part à la révélation que la Bible nous transmet (1).

Niemeyer conserve son estime à ceux qui continuent à prendre la raison pure pour guide, et voit également en elle un moyen d'atteindre à la foi véritable en l'existence de Dieu: il écrit:

(1) Cf. O. MOTZ, A.H. Niemeyer in seinem Verhältnisse zu Kant, Mühlhausen i. Thür, Dannersche Buchdruckerei, 1902, p. 15 ss.

"On nie la possibilité de toute démonstration de la réalité objective des objets suprasensibles et on ne reconnaît pour vrai que ce qui relève essentiellement de la raison pratique (...). On permet à la révélation d'enseigner ce qui correspond à cette démarche de la pensée et on tend à considérer les principes qui expliquant et confirment les exigences de cette raison pratique comme des enseignements divins. Tout cela est admissible, mais ne nous autorise pas à avoir moins de respect ou d'obéissance immédiate pour ceux qui puisent leur foi dans la révélation que pour ceux qui, même s'ils se trompent, dégagent les éléments de la révélation par la raison théorique" (1).

~~x~~ e
~~x~~
✓

Et ailleurs: "Je ne veux pas discuter de la question si la raison pure aussi peut convaincre l'homme de l'existence d'un Etre suprême. Vous seriez étonnés d'entendre que je n'en ai jamais douté" (2).

En respectant le rôle traditionnel de la raison pure, l'auteur jette un pont entre son temps et les conceptions rationalistes pré-kantiennes et peut continuer à exploiter tout l'édifice philosophique construit depuis Aristote.

De plus, Niemeyer "concède qu'il existe une révélation universellement valable qui n'est pas contre-raison, mais se situe au-delà de celle-ci, et il dit de façon formelle que cette révélation est contenue dans l'Ecriture" (3). Ainsi, le

✓
~~x~~

(1) NIEMEYER, Briefe an christliche Religionslehrer, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 2e éd., 1803, I, p. 421.

(2) ibid., I, p. 309 ss.

(3) ~~ibid.~~

✓

37

pédagogue fait ~~X~~ ^{de} nouveau place "à la foi assurée par la raison ~~X~~ et non décaulant de la raison" (1).

Quelques extraits illustreront cette nuance capitale. Dans l'introduction à sa Charakteristik der Bibel, Niemeyer écrit: "L'histoire biblique est la plus vraie et la plus sûre qui fût jamais écrite et, en aucune autre, l'image de l'homme n'est aussi fidèle" (2). Et, dans les Principes, le pédagogue estime que si, pour enseigner la religion, on part de la Bible, on retire grand avantage du fait "que ce que la nature et la raison enseignent à l'homme sur Dieu et sur la morale n'est jamais nettement séparé de ce qui apparaît comme une révélation immédiate". (250/II). Il ajoute: "Si la tendance première de tout enseignement de la religion chrétienne doit être d'éveiller le respect pour l'Écriture saïnte et de partir d'elle, comme d'une autorité existante et reconnue par la foi ancienne, la seconde tendance est d'apprendre à penser raisonnement sur le sens et l'esprit de l'Écriture..." (251/II). La raison n'est donc pas source, mais moyen, et la Bible reste l'instrument valable de la révélation.

Mais le rôle de la raison est encore restreint par la place importante que Niemeyer attribue à la piété, c'est-à-dire au sentiment, dans l'éducation religieuse. Sentiment et raison en arrivent ainsi à jouer un rôle complémentaire et nécessaire et il est regrettable que Metz n'ait pas mieux souligné cet

(1) MOTZ, o.c., pp. 20-21

(2) NIEMEYER, Charakteristik der Bibel, Halle, Niemeyer, 1830, Cité par Metz, o.c., p. 9.

~~X~~ e

aspect de la pensée de Niemeyer, bien qu'il l'ait cependant distingué (1). "Pour que l'éducation (religieuse) ne produise pas simplement un sentiment obscur", écrit Niemeyer, "il faut que l'idée guide le sentiment; pour que la raison trouve un intérêt au surnaturel, il faut que le cœur s'échauffe dans ce sens et que le besoin de se penser en rapport avec l'invisible s'installe au plus profond de l'âme" (246/II) (2).

Or, la jonction ainsi opérée entre le rationalisme et le piétisme s'explique par le sens profond des réalités pédagogiques qui caractérise souvent Niemeyer. Il se rend compte que si, dès son plus jeune âge, l'enfant n'est pas pénétré de sentiments religieux, l'enseignement rationnel qu'il recevra plus tard aura une influence fort atténuée, sinon nulle: "... il est de la plus haute importance que l'homme se familiarise très tôt avec eux" (rapports avec la divinité) "car ils sont essentiels pour lui et, s'ils ne lui sont connus que tardivement, ils s'intègrent trop peu dans toute sa pensée et dans tout son être" (248/II).

En résumé, les théories religieuses de Niemeyer indiquent que:

- 1.- tout en acceptant le rôle essentiel de la raison pratique dégagé par Kant, il estime que la raison pure reste une source valable de la foi;

(1) MOTZ, o.c., p. 18.
 (2) Cf. aussi: "La religion ne peut être seulement faite d'idées raisonnées, de principes positifs et de formules,..." (127/I).

- 2.- à côté de la raison, il continue à assigner un rôle important à la révélation dont la source est la Bible, ce qui implique une orthodoxie au moins relative;
- 3.- le sentiment aussi retrouve la place que la philosophie critique lui contestait, en quoi Niemeyer rejoint le piétisme.

b) sur le plan moral.

Metz a aussi signalé que Niemeyer complète la loi morale purement formelle de Kant par des éléments considérés comme hétérogènes par la philosophie critique. Mais, comme pour le point de vue religieux, Metz est cependant resté trop schématisque dans son analyse. Il n'a pas fait assez ressortir qu'avant de l'amenuiser, Niemeyer commence par accepter aussi la théorie kantienne. Niemeyer écrit en effet: "... l'essence de la moralité consiste dans l'amour du bien pour le bien..." (169/II) et il souligne, d'autre part, qu'au sommet de son ascension morale, l'homme atteint cet état de perfection où la raison qui se détermine librement ne peut vouloir que le bien (cf. 242/I).

Il importera donc d'amener l'enfant le plus rapidement possible à "agir selon des principes" (138/I), autrement dit, à faire son devoir. Mais, réagissant ^{de} à nouveau en connaisseur de la nature humaine, le pédagogue voit que si "la domination de la raison est l'alpha et l'oméga de toute éducation", elle est aussi "ce qu'il y a de plus difficile" (377/I).

Aussi l'auteur élargit la conception kantienne de deux façons:

1.- Il fait découler la loi morale de Dieu: si la raison formule des lois, "nous entendons en même temps la voix de Dieu" (167/I) dans les ordres qu'elle donne (1). Et Niemeyer appelle d'ailleurs "lois écrites dans le cœur" (168/I) - image qu'il emprunte à ^s Saint Paul (2) - la disposition originelle de la raison au respect du bien. Les conséquences apparaissent immédiatement. D'une part, Niemeyer trouvera dans la religion, et dans la piété en particulier, une aide morale précieuse pour l'homme; d'autre part, la validité des lois morales humaines pourra sembler contestable si elles entrent en contradiction avec les enseignements de la religion.

2.- De plus, l'auteur apporte une restriction pratique à l'idéalisme du Kant. Le pédagogue sait que l'homme n'est pas une simple machine à penser, mais que toute sa personnalité est impliquée dans ses actes. "Si elle n'est pas accompagnée par l'idée de son motif, de son but et des conséquences qu'entraînerent son respect ou son non-respect, la loi seule n'influencera pas la volonté, ou très peu" (157/I). En outre,

(1) Voir aussi 127 - 128/I.

(2) "Quand des païens qui n'ont pas la foi accomplissent naturellement ce que la Loi commande, n'ayant pas la foi, il se tient lieu de loi à eux-mêmes; ils montrent que ce que la Loi ordonne est écrit dans les cœurs, leur conscience rendant en même temps témoignage par des pensées qui, de part et d'autre, les accusent et les défendent". Épître aux Romains, chap. II, 14. On sait quelle importance décisive ce passage revêt dans les théories de la religion naturelle.

35

Niemeyer reconnaît explicitement que toute activité humaine est inséparable de la recherche du bien-être, du contentement, de la sensation d'agréable. Aussi, si la sanction de la raison reste le critère suprême et indispensable, l'acte moral ne perd cependant pas toute sa valeur aux yeux de Niemeyer s'il est conditionné par des facteurs affectifs: "La plus sévère des morales ne peut exiger que l'on réprime ce besoin" (de bien-être) "mais seulement que ^{l'estimation du} ~~le~~ bien désiré soit soumis aux jugements de la raison" (161/I).

La théorie purement formelle du bien pour le bien se rétrécit ainsi singulièrement dans son application. Les motivations que le pédagogue accepte le prouvent de façon indiscutable. Puisque "la simple connaissance du devoir n'entraîne pas immédiatement le respect de celui-ci" (167/I), il faut tenir compte de motifs d'ordre "inférieur" que Niemeyer classe comme suit:

- 1.- le bénéfice que l'homme retire du respect de la loi pour son élévation intellectuelle et morale;
- 2.- les conséquences heureuses de la vie morale pour la santé;
- 3.- les conséquences heureuses de la vie morale pour la société;
- 4.- l'estime qu'une vie morale nous gagne auprès de nos semblables;
- 5.- l'argent, les fonctions, les honneurs qu'une bonne conduite peut nous procurer;
- 6.- l'espoir d'une réussite sociale exceptionnelle (167/I).

Fondé sur l'espoir d'une récompense quelconque, l'acte moral perd pratiquement toute signification dans le système de référence que Niemeyer a choisi au départ, mais il croit qu'en agissant selon la loi morale, même pour des motifs extérieurs à la morale formelle, l'homme va en quelque sorte se conditionner dans un sens favorable. Ces habitudes "jettent souvent dans l'âme l'étincelle qui peut ranimer la flamme pure du bien"(170/I).

En conclusion, tout comme sur le plan religieux, Niemeyer rend à la révélation et au sentiment leurs droits à côté de la raison. Il part, sur le plan moral, de la règle kantienne, mais superpose la voix de Dieu à celle de la raison et reconnaît en outre l'influence importante d'une série de motivations extérieures à la morale.

Aussi partageons-nous l'avis de Metz qui, s'opposant à Dicescu (1), estime "qu'au lieu de considérer Niemeyer comme kantien, il serait sans doute plus juste de le considérer comme un rationaliste modéré au sens pré-kantien du mot..." (2).

Il faut cependant souligner que la modération, l'éclectisme de Niemeyer n'aboutit en aucune façon à un nivellement des valeurs morales et religieuses, mais bien plutôt à une hiérarchie. Nous nous sommes en effet efforcé de faire ressortir que, sur le plan idéal, l'auteur ne récuse pas l'idéalisme kantien, que ce

(1) DICESCU, A.H. Niemeyers Verdienste um das Schulwesen, Dissertation, Leipzig, Hoffmann, 1892, p.25.
 (2) MOTZ, o.c., p. 59.

soit dans le domaine moral ou dans le domaine religieux. Il le place au contraire au sommet mais, conscient de la difficulté du chemin ainsi proposé, il accepte des formes moins exclusivement rationnelles et finit même par admettre une motivation toute profane.

Au début de ce chapitre, nous avons fait allusion à la réaction royale qui, au moment de la Révolution française, tend à brimer la liberté des consciences. Le pédagogue conserve la faveur du Roi dans des circonstances qui méritent notre examen.

Niemeyer, nous l'avons dit, est élève de Semler qui, professeur à la Faculté de Théologie de Halle, avait réagi contre l'orthodoxie servile et la sentimentalité du piétisme et avait marqué Halle d'une empreinte rationaliste. Sur le plan théorique Niemeyer suit Semler; nous n'en prenons pour preuve que ce passage des Briefe an christliche Religionslehrer: "Ni la raison théorique, ni la raison pratique ne sont tenues de considérer comme universellement valables les données de la révélation qui les contrediraient ou contrediraient les lois originelles qui les guident vers la connaissance du vrai et dans le jugement du bien et les détruiraient" (1). Ainsi est proclamée de façon indéniable la prépondérance de la raison sur la ^a foi.

(1) e.c., I, p. 107. Voir aussi I, p. 22.

C'est pour de telles déclarations - adressées, rappels-le, à des étudiants de la Faculté de théologie - que Halle et son enseignement paraissent suspects au ministre Weellner. Le 3 avril 1794, la maison du Roi adresse à Niemeyer et à son collègue Nösselt un avertissement: si les deux professeurs ne renoncent pas à enseigner selon les principes rationalistes, ils seront révoqués. Niemeyer et Nösselt répondent qu'ils enseignent selon leur conscience et ne changeront rien à leur enseignement. Résultat assez inattendu, Niemeyer reçoit en réponse une lettre de félicitations du Roi, qui désavoue ainsi son ministre du culte! (1). Or, Frédéric-Guillaume II n'est pas précisément un homme aux idées larges ...

En fait, Weellner est également désapprouvé par les autres Ministres (2) qui, plus sages, ont compris que Niemeyer en particulier n'entend en aucune façon mettre l'ordre du royaume en danger. Ses écrits témoignent à suffisance de sa modération.

~~N'avait-il pas spécifié, dans les Principes, que "s'il faut éclairer la raison des futurs maîtres et pasteurs, il faut surtout éviter d'en faire des sceptiques"~~ au lieu de les confirmer dans la connaissance de la religion" (85/III). Le désir d'orthodoxie s'affirme mieux encore quand Niemeyer écrit: "Que le maître cherche à établir solidement les vérités fondamentales de toute religion et de toute morale; (...) ~~en ce qui concerne la religion chrétienne;~~ la divinité de son fondateur, l'excellence interne de

avant tout
profondément
et d'abord
spécifiquement
ou en favorisant
ensuite celles qui

(1) MENNE, e. c., p. 31.
 (2) MENNE, e. c., p. 31.

39

son enseignement et de ~~ses bienfaits~~ ^{effets bienfaisants de celui-ci} et qu'il fasse bien apparaître que l'essence de la religion réside bien plus en cela que dans la façon de s'imaginer pour son propre compte ce qui se trouve au-delà de toute expérience" (233/II) (1).

Le pédagogue est d'ailleurs ~~lasi de ne pas être satisfait~~ dans le règne de la raison: il trouve que la tendance générale à la liberté de pensée a conduit le XVIII^e siècle vers beaucoup d'améliorations, mais a aussi amené beaucoup de désastres politiques et moraux... (cf. 249/II). Aussi Niemeyer ne réproche-t-il pas réellement les édits de 1788, qui font cependant obstacle à la liberté de conscience, d'enseignement et de la presse. S'il s'élève contre la brutalité de la forme, il est dans une large mesure d'accord sur le fond. Ne reconnaît-il pas qu'en effet "la liberté de l'enseignement et de la presse s'était transformée en effronterie et que, sous le couvert du rationalisme, dont on avait répété le nom jusqu'à en donner le dégoût, et dont on avait abusé, on avait porté atteinte sans ménagement à bien des choses sacrées et dignes de respect" (2)?

On conceit que le Roi ait vu en Niemeyer bien plus un défenseur de l'ordre qu'un contempteur. En 1804, le pédagogue était appelé comme conseiller avec voix délibérative au Ministère du Culte et de l'Instruction à Berlin...

(1) Je souligne.

(2) NIEMEYER, Leben, Charakter und Verdienste Nösselts, Berlin und Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1809, I, pp. 44-46.

III. LES CONCEPTIONS SOCIALES.

Comme l'écrivait Lévy-Bruhl, "une société vivante ne s'accorde pas d'une morale ad libitum" (1).

De fait, chez Niemeyer, la hiérarchie morale, où les valeurs croissent à mesure que la raison surmonte le sentiment, correspond à une hiérarchie sociale.

L'étude des conceptions pédagogiques, et en particulier de la méthodologie spéciale et de l'organisation de l'enseignement, nous montrera que, pour l'auteur, l'homme n'atteint à la pleine jouissance de la raison qu'au terme d'une éducation extrêmement soignée et méthodique et d'un long enseignement systématique.

Or, Niemeyer estime que l'éducation familiale perd en qualité à mesure que la condition sociale diminue; en outre, plus un enfant est pauvre, moins long sera son séjour à l'école. Ainsi, la société se compose du peuple, qui n'arrive pas au plein usage de la raison, tandis qu'à l'échelon opposé, nous trouverons une classe privilégiée, non seulement du point de vue économique, mais aussi du point de vue moral (2). Alors que, pour les classes supérieures, la religion prendra un caractère rationnel accusé, pour le peuple, elle puisera sa source presque exclusive dans la révélation: "... la Bible qui n'est pas seulement le livre du

(1) LEVY-BRUHL, La morale et la science des mœurs, Paris, 1903, p.271.

(2) Körwin a bien dégagé cette attitude: "Le point de vue aristocratique auquel il se place montre que Niemeyer n'échappe pas aux préjugés de son temps..." KÖRWIN, Die sittliche Erziehung bei A.H. Niemeyer, Dissertation, Würzburg, inédit, 1921, p. 272.

41

peuple mais qui, bien traitée, mérite de le rester..." (85/III).

Plutôt que de vouloir réformer un ordre social qui prive la majorité des hommes d'une nation du libre usage de la raison, Niemeyer accepte cet ordre social comme un fait et tente d'y adapter non seulement son action religieuse et morale, mais aussi son œuvre pédagogique. Il est d'ailleurs prêt à traiter d'utopiste celui qui, refusant de reconnaître le privilège de la naissance (34-35/II), commencerait à éduquer dans l'absolu, sans se soucier de la destination de l'enfant: "Si l'en voulait ne pas tenir compte des exigences de la profession avant que l'éducation soit terminée, il faudrait d'abord réformer la société humaine actuelle" (35/II).

Prise dans son ensemble, la société, telle que la voit Niemeyer, se compose de deux grands groupes: les manuels et les intellectuels, ce qui, dans sa conception, correspond à l'opposition non-raison - raison. Le passage suivant révèle bien que l'ultime préoccupation est d'ordre économique: "Certes, nous ne divisons plus, comme les anciens, les hommes en esclaves et en hommes libres. Tout gouvernement éclairé et humain s'efforce, au contraire, de faire disparaître toujours plus de nos constitutions tout ce qui porte encore la trace de l'avilissement despotique d'hommes négligés et libres. Toutefois, tout ce qui ne s'est pas laissé tourner la tête par un philanthropisme inconsidéré comprend avec quelle ^{prudence et quelle} prudence il faut travailler à la culture des hommes à qui on ne peut ni procurer, ni garantir une situation qui serait en rapport avec une culture supérieure" (qu'ils

lui-même dans la réalité et parmi les ~~autres~~ classes
il le déroulement et la mesure de la vie humaine en vivant
il

auraient acquise). "Mais on connaît la réalité et la vie difficile des classes inférieures de la société (...), plus on se convainc que, pour des millions d'hommes, la culture morale est celle qu'il importe d'abord de procurer..." (367-368/I) (1).

On pourrait s'étonner de voir traiter de façon binaire (sentiment-raison; manuels-intellectuels; non-priviliés - privilégiés) une société qui se compose de trois classes: le peuple, la bourgeoisie et l'aristocratie. En fait, malgré toutes ses protestations de loyalisme envers le Roi et les grands du royaume, Niemeyer axe son système sur la haute bourgeoisie et non sur la noblesse. Toutefois, pour ces deux classes, il s'agit bien moins de coexister que de s'assimiler, voire de se confondre. La bourgeoisie industrielle et commerçante ne doit-elle pas supprimer toutes les entraves à son expansion?

X S
V
V

Au XVIIIe siècle déjà, par une sorte d'anticipation qui constitue véritablement l'affirmation d'un principe que l'on veut faire triompher, Basedow, par exemple, structure la société selon deux groupes. Il propose ses réformes de l'éducation aux "gesittete Stände", c'est-à-dire à une entité sociale qui réunit précisément aristocrates et grands bourgeois, pour lesquels les nécessités culturelles deviennent identiques. Car la noblesse ne pourra plus vivre longtemps en parasite de la bourgeoisie, mais devra, au contraire, puiser son profit aux mêmes sources qu'elle, dans le commerce et l'industrie (1). Le second groupe social sera

(1) 9e multiplex

(1) En supprimant, en 1810, les réglementations moyennageuses des

V
X

constitué par les artisans, les ouvriers et les petits commerçants.

Niemeyer nous offre, dans les Principes, une analyse des potentialités culturelles des trois classes qui est, croyons-nous, significative (1).

Le procès de la classe inférieure est vite fait. La misère rend l'accès à "l'humanité" extrêmement difficile. Donner aux pauvres "un esprit droit, pieux, satisfait" et leur inculquer "le goût du travail" (310/III) constitue pour eux un programme qu'il serait - estime Niemeyer - ambitieux de vouloir dépasser!

~~XXXX~~
✓

Comme l'attitude est différente envers la bourgeoisie! "Indiscutablement, c'est la bourgeoisie qui se prête le mieux à la formation intellectuelle et morale" (312/III). L'affirmation est nette, péremptoire et historiquement justifiée d'ailleurs. Face à la paysannerie et au petit prolétariat des villes, qui n'ont pas encore eu d'accès valable à la culture, face à une noblesse en pleine dégénérescence (2), la bourgeoisie, dont le prosaïsme a été si souvent l'objet de moqueries, est restée en contact étroit avec le réel. Libérée des préoccupations vitales essentielles, elle a eu le loisir d'adopter cette "attitude

(1) Le schématisme des considérations suivantes sur le peuple et la bourgeoisie est voulu; nous nous bornons en effet à des notations qui nous permettent de définir la position générale de Niemeyer. Le chapitre consacré à l'organisation de l'enseignement précise l'attitude de Niemeyer vis-à-vis de ces classes.

(2) Décivant cette époque, MEHRING dira durement: "Ganz Pottsdam war wie ein Bordell...", cf. Zur preussischen Geschichte vom Mittelalter bis Jena, Ges.Werke, Berlin, 1930, III, p. 244.

~~x 5~~
~~x e~~

réflexive de l'intelligence" (1) qui constitue la véritable culture. Pour puiser notre exemple à l'histoire même de la pédagogie, rappelons que, depuis le moyen âge, existe une "Realbildung", culture qui, libre de tout préjugé formaliste, s'accroche aux réalités de la vie, et que son développement est continu (2).

L'essai des Philanthropes de Dessau, la Realschule de Christoph Semler sont, au XVIII^e siècle, des sortes d'épiphénomènes de ce mouvement ascensionnel.

Sur la noblesse, Niemeyer porte un jugement extrêmement lucide. La richesse, l'aisance deuillette, la dissipation préparent, à ses yeux, un terrain bien stérile pour la culture. Certes, on ne peut attendre d'un homme dont la prudence semble la vertu première, une condamnation sans nuances et sans détours. Mais, mieux qu'une attaque trop directe, les précautions oratoires dont il s'entoure nous permettent de sentir combien la noblesse était déconsidérée, sinon haïe par la majorité.

Le pédagogue met, par exemple, les futurs précepteurs en garde contre "un préjugé marqué, ^{certain} sinen un ressentiment intérieur, centre les classes supérieures et en particulier centre la noblesse..." (314/III). Et, avec une naïveté assez désespérante, il écrit plus loin: "Un précepteur qui parlerait toujours de façon sarcastique et satirique de la noblesse déplairait ^(...) aux nobles parents, quels que soient ses autres mérites..." (ibid.).

(1) A. CLAUSSE, Introduction à l'histoire de l'éducation, Bruxelles, De Bessèk, 1951, p. 110.
 (2) On attend d'ailleurs encore une étude générale de l'histoire de la "Realbildung".

Niemeyer rappelle aussi que les nobles, "même les plus intelligents", entendent que l'on apprenne à leurs enfants "à bien user des privilèges dont ils ont hérité conformément à la constitution, mais non à y renoncer de façon exaltée": (ibid.)

Ayant ainsi bien précisé son respect de la chose acquise, afin qu'en ne le puisse suspecter de répandre des idées révolutionnaires, l'auteur passe enfin à la critique.

Comme ses yeux se dessillent tout-à-coup! Les nobles sont superficiels et ignorants, et s'enorgueillissent même de leur manque de savoir, "comme si on pouvait se réjouir de son bonheur de n'avoir pas besoin de beaucoup de connaissances" (316/III). La turpitude morale de la noblesse est dénoncée avec plus de vigueur encore. L'égoïsme et la dissipation n'en sont pas les moindres aspects. Quant à sa religiosité, elle se limite le plus souvent "à une certaine considération extérieure pour le pasteur, à l'observance des usages coutumiers et à une haine aveugle contre toute innovation" (316/III)(1).

La conclusion générale de cette triple analyse s'impose avec force. Pour Niemeyer, la classe inférieure reste à un niveau fort proche de celui de la bête de somme (2); quant à la classe

-
- (1) Niemeyer pense vraisemblablement surtout aux innovations en matière de religion. La noblesse joua un grand rôle dans la réaction qui, sous Frédéric-Guillaume II, tendit à réduire la liberté des consciences.
 - (2) L'auteur a dit, à un autre endroit, qu'un enseignement élémentaire doit faire sortir l'homme d'un état "où il diffère peu de la bête de somme qui succombe sous le joug du travail". (314/II). Or, nous montrons que, souvent, l'enfant du peuple n'aura pas accès à cet enseignement...

~~314~~

supérieure, elle lui semble condamnée. Après avoir énuméré, comme moyens d'éduquer cette dernière, la formation de l'intelligence, l'éveil de l'enthousiasme pour l'idéal de perfection humaine, le retour à des principes moraux et religieux fermes, ne conclut-il pas, de façon fort désabusée: "Si quelque chose peut sauver les enfants chéris par le destin, de toutes les séductions du monde, seul ceci le peut" (318/III).

Ainsi, la bourgeoisie sort triomphante du procès de la société. La noblesse conserve momentanément encore une supériorité théorique due à sa naissance, mais la bourgeoisie apporte une compétence et un dynamisme qu'elle est seule à posséder et qui assureront son hégémonie finale.

. . .

IV. LES GRANDS COURANTS PEDAGOGIQUES
DU XVIII^e SIECLE

Pendant la vie de Niemeyer, le monde pédagogique n'est pas plus serein que le monde politique et social. Les méthodes de l'éducation sont mise^s en cause au même titre que les institu-~~tiens~~ tiens. Comme l'auteur publie, en annexe de ses Principes, une des premières histoires de la pédagogie qu'on connaisse, nous pouvons le situer par rapport au passé avant d'étudier son oeuvre même.

Niemeyer naît en 1754, 17 ans après la mort de Francke. L'Emile de Rousseau paraît en 1762. Basedow publie le Methodenbuch en 1770 (1) et, la même année, Marie-Thérèse réunit la célèbre commission scolaire de Vienne, qui va jeter les bases de l'organisation actuelle de notre enseignement. Cinq ans après, Pestalozzi est à Neuhof. La Révolution française survient. En 1796, paraît la première édition des Principes de Niemeyer. Schwarz commence la publication de son Erziehungslehre en 1802, Herbart fait imprimer sa Pédagogie générale en 1806. En 1807-1808, Fichte prononce les Discours à la nation allemande et Niethammer livre au public son Streit des Philanthropismus und des Humanismus...

Toutes ces oeuvres sont l'expression de tendances divergentes. Sans s'arrêter à la polémique, Rousseau révolutionne la pensée pédagogique. Basedow attaque les pédagogues existants avec la virulence qu'on lui connaît. Pestalozzi se présente comme un prophète. Fichte préconise une organisation de l'enseignement d'esprit nettement radical, alors que Niethammer reste un traditionaliste intransigeant.

Au-delà de telles discordances, des publicistes contestent simplement tout ce qui existe. Niemeyer cite lui-même une critique parue dans le Schweizerisches Wechenblatt für Menschenbildung, critique qui nous ^{semble} paraît caractéristique: "La pédagogie contemporaine, dont le fantôme inconsistant vient seulement d'être

(1) C'est à cette date que Niemeyer situe le début de sa propre carrière pédagogique (20/1).

violamment

~~fiévreusement~~
 ébranlé, a évolué, jusqu'à présent, de façon aveugle et obscure. Son impuissance et son épuisement total se confirment de plus en plus. Au lieu d'arracher l'enfant à sa partie, elle l'y conduit. ^{par ses V artifices.}
 La pédagogie est sans organe pour ce que la culture a d'organique(...). Son humanisme n'a pas de pitié pour le peuple, son philanthropisme n'a pas le sens de l'humain" (20/I).

Ces quelques traits témoignent d'un malaise pédagogique considérable. C'est sans doute le moment de rappeler que, bien avant les philosophes américains d'aujourd'hui, Durkheim avait déjà formulé une loi selon laquelle la réflexion pédagogique s'éveille nécessairement quand l'humanité traverse une crise sociale (1).

Trois grands mouvements pédagogiques marquent profondément le XVIII^e siècle en Allemagne, et correspondent d'ailleurs aux attitudes fondamentales que nous trouvons dans toute crise culturelle: le piétisme pédagogique, fait de mysticisme et de réalisme, est de caractère éclectique; le néo-humanisme, à son aboutissement, est formaliste et conservateur; enfin, le groupe inspiré par Rousseau est réaliste et radical. Si, contrairement aux historiens classiques de la pédagogie, nous parlons de ce groupe plutôt que de citer séparément le Philanthropisme, Pestalozzi et ses disciples, c'est qu'ils nous apparaissent comme des

(1) Cette loi a été formulée lors d'une conférence faite en Serbie le 13 décembre 1902. Cf. GOCKLER, La Pédagogie de Herbart, Paris, Hachette, 1905, p. VIII.

*Verifier
 Goebler ou
 Gockler*

expressions différentes d'une même Weltanschauung. En raison de l'attitude que Niemeyer adopte, il n'est pas inutile que nous précisions notre pensée.

Alors que, sous l'Ancien Régime, l'éducation tend nettement à la différenciation sociale, Rousseau et sa doctrine de la conformité à la nature conduisent vers l'égalitarisme. Et pour traduire cet idéal dans la réalité, il fallait non pas descendre - met qui impliquerait une diminution de standing intellectuel - mais changer le type d'éducation des classes supérieures et, le plus souvent, créer de toutes pièces l'école pour le peuple. Or, ces deux transformations ne s'opèrent pas à l'initiative des mêmes hommes, alors pourtant que tous s'inspirent de Rousseau. L'adaptation de la culture des aristocrates est proposée par Basedow et Camp^e, alors que le mouvement visant à accorder au peuple la culture à laquelle il a "naturellement" droit est lancé par Rochow et Pestalozzi.

Il nous appartiendra^t d'examiner maintenant quelle attitude Niemeyer adopte à l'égard des courants que nous venons de caractériser.

a) La pédagogie piétiste.

Réagissant contre la sécheresse dogmatique et rebutante à laquelle le luthéranisme avait rapidement abouti, Spener (+1705)

50

revint à une religion centrée sur la ferveur et l'amour actif du prochain. Ce piétisme présentait aussi un certain caractère mystique le rattachant à J. Böhme et à J. Scheffler (Angelus Silesius)(1). C'est A.H. Francke, protégé de Sponer, fondateur des écoles de Halle, qui transposa de façon décisive le piétisme sur le plan pédagogique (2).

(1) Nous ne retenons du piétisme que des aspects qui intéressent immédiatement notre propos. L'histoire du piétisme est, en le sait, fort complexe et devrait d'ailleurs être envisagée au niveau de toute l'Europe occidentale.

(2) Emu par la misère du peuple, Francke fonda d'abord une école des pauvres et un orphelinat. Pour faire vivre ces établissements, il y ajouta des écoles payantes, puis une pharmacie et une imprimerie. Son entreprise fut couronnée de succès et, à sa mort, les fondations de Halle constituaient un énorme complexe, fréquenté par quelque 3.000 élèves, l'enseignement y étant donné par plus de 200 professeurs (Université non comprise) (Cf. VON DEN DRIESCH und ESTERHUES, Geschichte der Erziehung und Bildung, Paderborn, Schöningh, 1954, II, p. 60). Les écoles réunies dans ce complexe étaient les suivantes:

1. Une école pour enfants pauvres.
 2. Un orphelinat.
 3. Une école primaire (Bürgersehule) destinée aux enfants des artisans et des petits bourgeois.
 4. Un Pädagogium, sorte d'académie réservée aux enfants de parents "riches et de condition" (Cf. KRAMER, Francke's Pädagogische Schriften, Langensalza, Beyer, 1885, p. 452).
 5. Un gymnase formant les enfants destinés aux études supérieures.
 6. Une école normale d'instituteurs (Seminarium praeceptorum).
 7. Une école normale secondaire (Selectum praeceptorum).
- (Cf. A.H. NIEMEYER, Chronologischer Abriss des Lebens und der Stiftungen A.H. Franckens, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1828, p. 13 ss.).

Nous donnons ces détails parce que Niemeyer dirigera à son tour les écoles de Halle, y compris - cette fois - l'Université, et leur rendra le lustre qu'elles avaient perdu après la mort de Francke.

Toutes les écoles de Francke présentent une double caractéristique: par delà une inspiration religieuse très authentique qui leur est commune, elles sont diversifiées selon les classes sociales, et chacune d'elles prépare à un "état" bien déterminé. Elles allient donc assez paradoxalement le mysticisme au réalisme.

Francke estime en effet que si l'homme doit se rapprocher continuellement de Dieu, il doit aussi vivre dignement sa vie terrestre, l'oisiveté étant le pire ennemi de la vertu. A chacun, les écoles de Halle s'efforcent donc de procurer un ensemble de connaissances pratiques ou scientifiques qui le sauveront au moins de la misère et de la dépravation en lui ouvrant l'accès à une profession déterminée.

La formation religieuse de Halle est très sévère. L'enfant étant considéré comme souillé par le péché originel, il importe de le surveiller étroitement et de redresser ses mauvais penchants: la volonté devra donc se plier continuellement et l'obéissance sera vertu cardinale (1).

Dans sa partie réaliste, l'enseignement participe directement au mouvement qui fait échouer à la révolution bacennienne. Et la liaison est d'ailleurs fort nette. Francke est ancien élève du gymnase de Gotha fondé par A. Reyher, disciple direct

à vérifier

(1) O. VOGELHUBER, Geschichte der neueren Pädagogik, München, Ehrenwirt Verlag, s.d., p. 63.

(2) P. BARTH, o.c., p. 484.

de Comenius et de Ratich (1), collaborateur d'Ernest le Pieux de G^etha (2). On sait que celui-ci fut le premier à transposer sur le plan des institutions les théories de Comenius (3).

✓

D'autre part, le Pädagogium est une Ritterakademie. Or, les écoles de ce type, destinées à former les gouvernants et les grands administrateurs, adoptèrent très tôt un programme directement adapté au réel; elles sont l'expression "d'une pédagogie dont le caractère positif et complet répond parfaitement aux exigences de ceux auxquels elle s'adresse" (4).

Enfin, le mercantilisme contribua, à l'époque de Francke, non seulement au développement des industries nationales, mais aussi, par voie de conséquence, à la prise de conscience du nationalisme. Même si l'Allemagne est en retard à cause de son manque d'unité, elle est cependant sensible au mouvement créé par la France et l'Angleterre. Frédéric II est d'ailleurs partisan de l'isolationisme économique.

C'est sous l'influence de ces différents éléments que les écoles de Halle accueillent dans leur programme des branches réalistes: géographie, sciences naturelles, étude du milieu, etc.. Ainsi, la Realschule prend son essor. Et, signe des temps, l'allemand y ^{supplante} ~~prend le pas~~ sur le latin.

✗

(1) P. BARTH, o.c., p. 484.
(2) O. FISCHER, Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen, Gütersloh, Bertelsmann, 1895, p. 97.
(3) La figure du duc Ernest le Pieux de G^etha est fort attachante. Il rédige le "Schulmethedus" (1642), plan complet de l'organisation de l'enseignement primaire, dont Francke s'inspire nettement et dont Niemeyer s'inspirera, à son tour, à travers Francke.

✗

✗

(ch)

A la fin du XVIII^e siècle, les écoles de Franckes ont cependant perdu leur éclat. La discipline y est poussée à l'extrême, et elles sont devenues "des établissements de correction au service de la police ecclésiastique" (1); l'esprit religieux y est tué par le formalisme. Face au philanthropinisme, Halle est devenu le symbole d'une pédagogie ancienne.

b) Les Philanthropes.

Alors que le piétisme constituait un moyen terme entre la tradition et le monde moderne, le philanthropinisme représente la pédagogie naturelle, rationaliste à l'état pur (2). Déjà avant la parution de l'Emile de Rousseau, Basedow avait défini ses principes de base réalistes (3). Mais il n'engage un combat vigoureux contre toute la pédagogie traditionaliste qu'après la

-
- (1) K. SCHMIDT, Geschichte der Pädagogik, Cöthen, 1870, III, p.449.
 - (2) Voici en quels termes Basedow annonce la création du Philanthropinum de Dessau en 1774: "La poussière s'accumule sur l'école depuis des siècles! Jeunes et vieux qui s'y trouvent et qui y respirent deviennent malades du cerveau; autour du siège de la raison, se créer une dure écorce qui laisse à peine pénétrer la vérité et le bien. Dans les poitrines, le contentement meurt de langueur, même pour les enfants au printemps de leur vie! Oh, combien d'enfants obéissants, de jeunes gens dignes, répètent pendant les heures maudites de l'école les paroles d'un Dieu ou d'un sage qu'en leur a inculquées à coups de fouet marquant de bleu leur corps, et ces paroles, ou bien ils ne les comprendront jamais, ou bien ils n'en tiendront plus compte dès qu'ils échapperont à la férule du maître. La voûte retentit journellement des cris des enfants qu'en frappe, -des enfants qui devraient avoir plus d'intelligence et de mémoire que Dieu ne leur en a donné, - ou des plaintes d'un futur Newton qui a oublié la déclinaison d'un mot qu'il n'a jamais compris..." Cf. PAULSEN, o.c., II, p.51.
 - (3) dans De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methode, Kiel, 1752.

parution du chef-d'oeuvre de Jean-Jacques, auquel il se rallie sans réserve. Etablissant une synthèse des idées de Montaigne, Comenius, Locke et Rousseau, Basedow aboutit à un réalisme beaucoup plus exclusif que celui de Francke.

Au début du mouvement, le philanthropisme présente la même contradiction que le rationalisme: sur le plan théorique, il prétend former l'homme avant de former le membre d'une profession ou d'une classe sociale mais, à l'origine, les écoles de Dessau sont strictement orientées au seul profit des enfants de la haute bourgeoisie et de la noblesse.

Basedow rejette l'étude des langues anciennes selon les méthodes traditionnelles et introduit même un enseignement actif du latin. Le choix des branches s'opère d'après leur utilité pratique, et le travail manuel prend une place importante dans le programme. Enfin, l'éducation physique se voit réserver un temps considérable (1).

Pour les Philanthropes, le but de l'éducation est le "bonheur temporel et éternel" (2). La marche vers ce dernier sera celle de la religion naturelle et les écoles de Dessau se contentent de donner les grands principes communs à toutes les religions.

Pour Basedow et ses disciples, comme pour Rousseau, l'enfant naît bon. Il importe avant tout d'éviter qu'il ne se révolte sous l'influence de traitements trop durs ou injustes. Les récompenses prennent le pas sur les punitions; de plus, l'esprit d'émulation sera exploité au maximum.

(1) Cf. BARTH, o.c., p. 496.
(2) Cf. SCHÖLER, Der fortschrittliche Einfluss des Philanthropismus, Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1957, p. 46.



Malheureusement, les éducateurs de Dessau et leurs initiateurs dépasseront les bornes de la sagesse. Comme tout mouvement révolutionnaire, le philanthropisme ne peut éviter certains excès. Alors que les écoles piétistes de Halle avaient fini par ressembler à des prisons, celles de Dessau devinrent à certains moments des salles de fêtes. La caprice de l'enfant y fit la loi, et le jeu des récompenses conduisit au ridicule. Aussi, l'enthousiasme considérable qu'avait suscité Basedow s'éteignit-il rapidement.

x e x

A notre avis, on a cependant insisté avec trop de complaisance sur cette sorte de dégénérescence. Les Philanthropes apportent une contribution décisive à la pédagogie moderne: Pestalozzi s'en inspirera et Diesterweg, revenant à une plus juste mesure, jettera les bases d'un enseignement primaire qui prépare celui que Dewey préconisera plus tard.

Il importe en outre de souligner que les Philanthropes s'écartent de Rousseau sur un point: ils accordent à la spécialisation une valeur éducative très grande.

✓ ✓ ✓

De plus, à mesure que les années passèrent, ils vont acquérir un sens social de caractère moderne. Alors que Basedow s'était presque exclusivement préoccupé de la noblesse et de la haute bourgeoisie, ses successeurs vont se pencher avec une sollicitude toujours plus grande sur la misère du peuple. L'action de Rechow, à qui on doit les expressions "Elementarschule" et "Elementarunterricht" (1) en fournit un exemple parfait. De plus,

✓

✓

dans une étude récente, W. Schöler vient de démentir, grâce à des archives nouvellement découvertes, qu'à la fin du XVIIIe siècle, les Philanthropes proclament que tous les enfants, paysans ou nobles, ont droit à la culture (1). Ainsi, la Dessauer Landes-
schulreform de 1785 permet aux parents d'envoyer leurs enfants dans l'école de leur choix et, comme Schöler le prouve de façon irréfutable, ils font usage de ce droit (2).

Il est certain qu'une démocratisation aussi totale des études était contraire à l'esprit de l'Ancien Régime. Aussi croyons-nous que l'échec des Philanthropes s'explique aussi par le fait que la noblesse cesse d'appuyer leur mouvement au moment où la tendance démocratique y apparaît trop nettement.

c) Les néo-humanistes.

En réaction contre les Philanthropes, qu'ils accusent de développer surtout le côté animal de l'homme (3), et contre les piétistes, les néo-humanistes de stricte observance souhaitent que l'éducation ne poursuive pas de fins pratiques. Ils prônent la culture désintéressée, fondée sur l'apprentissage des langues anciennes, qu'ils considèrent comme moyen idéal de gymnastique intellectuelle. Comme, depuis la Renaissance, le latin est entaché

(1) Ce qui infirme gravement la thèse de Pinloche, qui attribue aux écoles de Dessau un caractère exclusivement aristocratique Cf. A. PINLOCHE, La réforme de l'éducation en Allemagne au 18e siècle, Basedow et le Philanthropisme, Paris, Colin, 1889.
 (2) W. SCHÖLER, o.c., p. 58.
 (3) NIETHAMMER, Der Streit des Philanthropismus und Humanismus, Jena, 1808, cité par SCHMID, Encyklopedie, o.c., V, p. 234.

Vérifier sur Philanthropisme ?

d'un certain utilitarisme, c'est de préférence vers le grec qu'ils se tournent. Les hellénistes du XVIIIe siècle cherchent dans l'antiquité un idéal humain, idéal fait d'équilibre, de sérénité, de mesure, "de noble simplicité et de calme grandeur" (1).

Sur le plan culturel, les néo-humanistes cherchent dans le passé, dans la beauté et l'ordre éternels, une quiétude et une sécurité que le présent ne leur donne plus. Evidemment, seuls quelques privilégiés peuvent ainsi éluder les réalités de la vie. Aussi le néo-humanisme est-il l'apanage de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie.

d) Pestalozzi.

Il faut enfin réserver une place spéciale à Pestalozzi, ce géant. Sans tenter de présenter une analyse de son oeuvre, si brève soit-elle, nous nous bornerons à en rappeler quelques grands caractères.

Mû par un sens social véritable, Pestalozzi veut avant tout aider le peuple. Et il ne s'agit pas pour lui d'un vœu platonique, comme c'est le cas pour beaucoup de rationalistes du XVIIIe siècle, mais bien d'un idéal qu'il essaie de réaliser concrètement.

Eloigné de tout académisme, bohème de la pédagogie, Pestalozzi ne nous offre pas un système bien structuré. Pourtant,

*Vérifier
bohème
bohème*

(1) WINCKELMANN, Laeken.

58

son objectif est, lui, bien net. A la formation utilitariste des Philanthropes, il veut ajouter une éducation de base générale - en quasi il est d'ailleurs le précurseur de notre enseignement primaire. Inversement, il s'oppose aux néo-humanistes en souhaitant que tout savoir soit accompagné de son application pratique. Malheureusement, si juste le principe d'une formation générale puisse-t-il être, le pédagogue suisse entend atteindre son but par les fameux exercices gravitant autour du nom, du nombre et de la forme. Ainsi, il tombe à son tour dans le formalisme.

Peut-on voir en lui un révolutionnaire? Nous ne le croyons pas. Comme l'a bien montré Barth (1), si Pestalozzi pratique un libéralisme social en ce qui concerne la culture élémentaire, il est, par contre, fort éloigné du véritable libéralisme politique. Il demande aide aux forces d'Ancien Régime sans contester leurs prérogatives. Comment Gertrude instruit ses enfants illustre le mieux cette attitude.

e) La position générale de Niemeyer.

La position que Niemeyer adopte vis-à-vis de ces quatre courants est révélatrice de sa Weltanschauung en général. En effet, le pédagogue qui examine "l'esprit pédagogique actuel avec tous ses errements regrettables" (43/1), se montre adversaire résolu des deux tendances considérées comme radicales: des Philanthropes contre lesquels il éprouve une espèce de haine contenue avec difficulté, et de Pestalozzi qu'il dédaigne.

(1) BARTH, o.c., pp. 641 ss.

Aux premiers, Niemeyer reproche "un esprit superficiel
condamnable" (1). S'il concède que Basedow et ses disciples ont
imprimé un élan considérable à l'enseignement (401/III), il ne
peut cependant leur pardonner leur dédain du grec et du latin et
leur esprit pratique: "... le ~~nécessaire~~ ^{travalement} absolu-
ment injuste ~~des An-~~ ^{de l'an-}
~~ciens~~ ^{ciens}, la surestimation de ce qui est ~~d'usage~~ ^{immédiatement} pratique ~~immédiat~~,
~~les futilités~~ ^{des futilités}, la facilitation exagérée du travail, ~~le fait que~~ ^{plus encore}
"Kraftgenies" ^{qui se joignirent au Philanthropinum,} furent adoptées par les "Kraftge-
nies" (2), ~~un nombre de maîtres~~ ^{d'élèves} excellents quittèrent l'institut,
~~les pauvres résultats~~ ^{le fait que} que la méthode nouvelle atteignit pour
beaucoup ~~d'élèves~~ ^{des premiers élèves}, - tout cela devait freiner l'enthousiasme et
rendre nécessaire une révision de ce qui avait été entrepris avec
tant de précipitation" (400-401/III).

l'abondance
le fait que
de l'an-
immédiatement
plus encore
qui se joignirent au Philanthropinum,
d'élèves
automatiquement
révision au 7^e séminaire

Comme de telles accusations sont peu nuancées! Niemeyer
affirme, par exemple, que les pédagogues de Dessau ont agi avec
trop de précipitation. Or, il ne peut ignorer qu'avant d'intro-
duire une réforme, les Philanthropes expérimentaient longuement.
Schöler l'a bien montré et a rappelé, en particulier, comment la
réforme de 1785 fut préparée par la création d'une classe expéri-
mentale (3). Kant a d'ailleurs reconnu explicitement que l'insti-
tut de Dessau avait frayé la voie aux expériences pédagogiques en
matière de réorganisation de l'enseignement (4).

(1) NIEMEYER, Antiwilibald, e.c., p. 9.
(2) Allusion aux héros favoris du Sturm und Drang, personnages
doués d'une très forte personnalité qu'ils entendent exté-
rioriser sans contrainte.
(3) Cf. SCHÖLER, e.c., p. 41.
(4) ibid., p. 39.

Il est pratiquement impossible que Niemeyer n'ait pas entendu parler de la réforme de 1785; car, dans le but de préparer l'opinion publique, le prince de Dessau avait ordonné que les changements en préparation fussent commentés en chaire de vérité et dans les journaux (1). Or, Dessau se trouve à quelques kilomètres de Halle...

Bien entendu, il faut aussi tenir compte de la possibilité d'une certaine rivalité entre Halle et Dessau. Niemeyer devait voir d'un assez mauvais oeil les nobles et les grands intellectuels qui, traditionnellement, seulesaient les écoles de Francke, s'intéresser soudain aux expériences du Philanthropinum (2).

En Pestalozzi, Niemeyer voit l'autodidacte, le franc-tireur de la pédagogie qui, au moment où il expose ses théories, ose avouer qu'il ne connaît rien de la littérature pédagogique des trente dernières années (420/III). Le ton révolutionnaire du maître suisse lui déplaît profondément: "Beaucoup de pédagogues savants et dignes, qui croyaient aussi comprendre quelque chose à la méthodologie de l'enseignement et pensaient avoir enseigné jusqu'alors avec un certain succès, furent vexés et fâchés *particulièrement* par son dédain pour tout ce qui existait..." (421/III).

Certes, Niemeyer n'attaque pas Pestalozzi de front; sa condamnation s'accompagne de précautions oratoires, de concessions

(1) Cf. SCHÖLER, o.c., p. 43.

(2) La création du Philanthropinum de Dessau avait eu considérablement au Pädagogium de Halle. En 1784, ce dernier ne comptait plus que 13 élèves. Cf. DICESCU, o.c., p. 45.

de forme. Mais sa réaction est clairement négative. Lindner l'a bien caractérisée: "Malgré la similitude des objectifs qu'ils poursuivaient, ces deux contemporains de premier plan furent des antagonistes; leur opposition est indéniable. Pestalozzi annonce des théories nouvelles qu'il prétend avoir puisées en lui-même, alors que Niemeyer s'appuie sur le passé, sur ce que l'expérience a éprouvé. Pestalozzi est révolutionnaire, Niemeyer est conservateur" (1).

Certes, les critiques que Niemeyer adresse à Pestalozzi ne manquent pas toujours de pertinence, et c'est à juste titre qu'il condamne la théorie qui place la forme, le nom et le membre à la base de l'activité méthodologique (2), parce qu'ils seraient à l'origine de la connaissance. Mais il est beaucoup plus injuste lorsqu'il lui conteste toute originalité et lorsque, par exemple, soulignant la place essentielle réservée par Pestalozzi à l'intuition, il s'empresse de signaler que Comenius, Rousseau, Basedow et Rochow l'avaient fait avant lui (3). Nullément impressionné par les résultats remarquables obtenus dans les écoles pestalozziennes, il explique qu'il ne s'agit peut-être que d'un entraînement systématique de la mémoire des enfants, et non d'une éducation véritable (4).

(1) LINDNER, o.c., p. XXI.
 (2) NIEMEYER, Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methode des Unterrichts, in Principes, 4e éd., 1806, III, p. 330 ss.
 (3) *ibid.*, p. 330.
 (4) *ibid.*, p. 377.

Grundsätze

Niemeyer ne se contente pas de critiquer la technique méthodologique; il s'attaque aussi au principe fondamental en contestant la nécessité et la possibilité d'une culture élémentaire semblable pour toutes les classes de la société (1).

Ainsi, de critique en critique, Niemeyer en arrive à ne reconnaître à Pestalozzi que le seul mérite d'avoir rappelé quelques vieux principes, parfois tombés dans l'oubli: limitation stricte de la matière, progression rigoureuse, réaction contre l'abus de la méthode secratique, importance des exercices d'éducation, ... (2).

L'étude détaillée de l'œuvre de Pestalozzi fut supprimée dès la 7ème édition des Principes, mais la conclusion négative en fut cependant maintenue jusqu'à la mort de Niemeyer. Il semble avoir voulu écarter de sa grande œuvre pédagogique la seule partie essentiellement polémique qui s'y trouvait.

Niemeyer approuve, par contre, les piétistes et les néo-humanistes.

Certes, pas plus qu'il ne condamne trop ouvertement Pestalozzi, il n'ose pas chanter sans précautions la louange de l'école de Francke. Pourtant, après avoir analysé la pédagogie piétiste, il conclut: "Qui peut nier que, dans toutes ces ^{idées} théories, se trouve déjà soit l'annonce, soit les principes d'une pédagogie et d'une didactique que l'on a souvent présentées comme le fruit

(1) NIEMEYER, Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methode des Unterrichts, in Principes, 4e éd., 1806, III, p. 374.
 (2) ibid., p. 383.
 Grundsätze

de beaucoup de décennies ultérieures" (383/III). Et, en effet, Niemeyer trouve chez Francke ce dont il a besoin: une religiosité profonde, à résonance plus affective que rationnelle, et une orientation vers les realia. Or, ceux-ci deviennent indispensables à l'ère de la révolution industrielle.

Les néo-humanistes apportent à Niemeyer les éléments de la culture aristocratique, c'est-à-dire désintéressée, parfaitement entidote des conceptions des Philanthropes. L'auteur considère les néo-humanistes comme les véritables sauveurs de la science et de la civilisation (sans cependant étayer cette affirmation par des arguments). Il écrit, par exemple: "Les humanistes du (XVIII^e) siècle avaient le droit pour eux, et un regard dans l'histoire montre avec une clarté totale que le mépris pour la littérature classique a, jusqu'à présent, toujours entraîné la déca- dence des sciences" (390/III).

En résumé, Niemeyer se tourne donc vers les mouvements pédagogiques les plus conservateurs. Il paraît d'ailleurs assez symptomatique que, dans son histoire de la pédagogie, il ne consacre pas, dans la section française, une seule ligne aux vastes projets qui sont discutés avant et pendant la Révolution: depuis 1789, il retient, en tout et pour tout, l'Abbé de l'Epée et de Sicard, puis dit quelques mots, totalement dénués d'intérêt, de la période napoléonienne. Or, nous savons qu'il connaît, par exemple, les propositions de Mirabeau (7/III) dont Rechow avait traduit en allemand, dès 1792, le Discours sur l'éducation nationale.

64

V. CONCLUSION

Face au bouillonnement d'idées qui caractérise une crise culturelle, Niemeyer pratique un sélectisme dont nous ne pouvons suspecter l'honnêteté. Toutefois, il apparaît bien que, dans le choix qu'il opère, c'est toujours vers l'élément modéré qu'il s'oriente.

Sur le plan politique, il approuve Metternich; sur le plan religieux, il continue à professer des conceptions traditionnelles, notamment les idées piétistes, et réduit considérablement la portée de la philosophie critique.

Niemeyer est un grand bourgeois, et il défend les intérêts de sa classe. S'il ménage la noblesse, il la considère cependant comme presque irrémédiablement perdue. Il n'accorde aucune valeur culturelle au peuple, et précise d'ailleurs qu'il n'entend pas changer l'ordre social.

Enfin, placé au confluent de mouvements pédagogiques les plus divers, il se tourne vers les plus conservateurs d'entre eux et combat durement l'aile radicale, représentée par les Philanthropes et Pestalozzi.

Remarquons qu'en dernière analyse, tout, dans les attitudes que nous nous sommes efforcé de dégager, concourt au maintien du régime existant.

Mais ce n'est là qu'une des faces de la personnalité de Niemeyer. Lorsqu'il échappe aux préoccupations que lui dicte

le maintien de l'ordre établi, c'est avec une grande indépendance d'esprit et avec une lucidité totale qu'il discute les problèmes de l'éducation. Il se révèle alors un psychologue très averti, et très nuancé, en même temps qu'un pédagogue généreux, dont les idées seront confirmées et largement exploitées par ceux qui le suivront.

9
 ✓ ✓ *

Cet aspect particulièrement significatif et attirant de l'oeuvre de Niemeyer a généralement été ignoré par les exégètes et par les historiens de la pédagogie. Nous voudrions tenter de réparer cette injustice.

S E C O N D E P A R T I E

~~LA PEDAGOGIE DE NIEMEYER~~
~~LA~~
LA PEDAGOGIE DE NIEMEYER

~~S E C T I O N I~~
S E C T I O N I

64

A.- L' HOMME , ANIMAL EDUCANDUM .

Imprégné de rationalisme, Niemeyer construit son vaste traité de l'éducation selon une méthode rigoureuse. Aussi statta-
che-t-il d'abord à définir l'homme, afin de démontrer qu'en prin-
cipe, l'éducation n'est pas une violation des droits naturels de
l'enfant. Il écrit: "L'homme vient au monde doué de potentiali-
tés (1) physiques et spirituelles, qui ne se retrouvent dans au-
cun être que nous connaissons. Tout ce qu'il peut devenir appa-
raît sous forme de germe en attente de développement, comme une
fleur dont naîtra un fruit qui, dans des circonstances favorables,
mûrira. Ce développement et cette formation s'opèrent, partielle-
ment et comme pour d'autres êtres organiques, selon les lois im-
muables de la nature, sans intervention étrangère. Le corps gran-
dit, les membres s'allongent et peuvent être utilisés à des fins
déterminées. De nombreux instincts s'éveillent. Les sens reçoivent
des impressions du monde extérieur. A partir de ces impres-
sions, une force interne invisible forme des représentations.

(1) En allemand: "Anlage". Plusieurs auteurs du siècle dernier traduisent "Anlage" par "aptitude" (p.ex. GOY, Diesterweg, Oeuvres choisies, Paris, Hachette, 1884, p. 57). Dans la littérature psychologique et pédagogique moderne, "aptitude" est donné comme traduction de l'allemand "Eignung" (LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 1956, 7e éd., p. 75). Nous pensons que le mot "Anlage" doit être traduit par "disposition" ou, pour utiliser un mot que la psychologie moderne a consacré, "potentialité". Diesterweg définit "Anlage" comme "la 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, etc...", cf. Wegweiser, Paderborn, Schöningh, 1921, p. 73.

Les représentations produisent le désir ou la répulsion. La raison entre en activité et, lors même d'un développement imparfait, elle imprime à l'homme une empreinte qui semble le différencier de l'animal, non seulement de façon quantitative, mais essentielle.

Cette différence apparaît, d'autre part, dans sa façon de se développer. Dès l'instant de sa naissance, dans son enfance et dans sa jeunesse, l'homme a besoin d'une aide extérieure beaucoup plus grande (...). S'il ne subit pas l'influence d'autres êtres raisonnables, la partie de l'homme qui le distingue de l'animal n'atteint jamais le degré de perfection qu'elle aurait pu atteindre grâce à la perfectibilité originelle de ses potentialités", (27/1).

Cette définition de l'homme contient trois éléments essentiels:

- 1.- L'homme diffère des autres êtres vivants, même par son aspect physique.
- 2.- La raison humaine est une qualité non contingente, mais essentielle.
- 3.- L'homme est un être essentiellement perfectible; sans l'aide d'autres êtres doués de raison, il n'atteint pas son plein développement.

Le point 1 n'appelle guère de commentaires, et le point 2 restera, momentanément du moins, en dehors de notre enquête. Nous nous attacherons spécialement, dans ce chapitre, au troisième point, qui fait de l'éducation, dans son acception la plus large, une condition de l'accession à la qualité d'homme.

69

Neus avens déjà eu l'occasion de démontrer (1) que si, comme l'écrit Stern (2), il faut attendre le XXe siècle pour que la psychologie génétique devienne une branche particulière, les fondements de cette science sont jetés depuis longtemps déjà. Le texte que nous venons de citer date de 1796 et nous paraît appuyer particulièrement cette affirmation.

Niemeyer a bien vu que l'enfant qui vient au monde n'est homme qu'en virtualité. Il porte en lui "tout ce qu'il peut devenir", "sous forme de germe", mais, de ce germe, le fruit ne sortira que dans des circonstances favorables.

Le développement revêt deux aspects. Une partie de l'homme se forme "selon les lois immuables de la nature", "sans intervention étrangère", c'est-à-dire sans la collaboration indispensable d'autres hommes. L'auteur entend ici ce que l'homme possède en commun avec l'animal: le corps et les instincts.

Par contre, "la partie de l'homme qui le distingue de l'animal" n'atteint pas le degré de perfection auquel elle aurait pu accéder si elle ne subit pas l'influence d'autres êtres raisonnables.

Si Niemeyer semble admettre que, même sans contact avec d'autres humains, l'homme pourrait s'élever jusqu'à un certain niveau supra-animal, d'autres notations montrent qu'il s'exprime ainsi par honnêteté intellectuelle. Nous sentons très bien qu'il

(1) ⁱⁿ Introduction à l'étude de Diesterweg, Mémoire de licence, 1957-1958, inédit, pp. 25 ss.

(2) STERN, Allgemeine Psychologie, Den Haag, Nijhoff, 1950, p. 43.

x in

est convaincu que la fréquentation d'autres hommes est condition sine qua non du développement; n'écrit-il pas: "Nous ne possédons en tout cas aucune expérience sûre montrant qu'un être serait ^{réellement} devenu raisonnable en étant isolé de toute société humaine"? (242/1). Peu après la mort de Niemeyer, Diesterweg, qui adopte la même position génétique que lui, pourra, à l'appui de sa thèse, se référer entre autres au cas fameux de Kaspar Hauser (1), tout comme aujourd'hui nous tirons argument des cas d'enfants-loups.

Niemeyer prend une position de départ fort proche de celle des psychologues actuels. Ceux-ci soulignent, en effet, que l'homme vient au monde doué de potentialités déterminées qualitativement et quantitativement par l'hérédité. Le milieu apportera les stimuli nécessaires au développement physique et intellectuel (2).

Evidemment, le pédagogue de Halle ne pouvait préciser nettement le rôle de l'hérédité à une époque où elle n'avait pas encore été étudiée scientifiquement. Mais il en connaît l'importance, plusieurs passages le prouvent: "Tels parents, tels enfants; de même qu'on peut hériter des infirmités corporelles, pourquoi n'en serait-il pas de même dans le domaine moral..." (3).

(1) in Rheinische Blätter, 1833.
 (2) Voici, par exemple, la position de Langeveld: "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". M. J. LANGEVELD, Ontwikkelingspsychologie, Groningen, Welters, 1953, p. 35.
 (3) Briefe an christliche Religionslehrer, e.c., 2. Teil, p. 92.

7

Constatant une ressemblance de caractère entre père et fils, bien que, parfois, le père soit mort jeune et que le fils l'ait à peine connu, il conclut: "Son héritage de qualités peut être inexplicable, il n'en est pas moins indéniable" (354/I). Et il rappelle une observation de Lavater: "Une physionomie, fortement dessinée chez le père ou la mère, se perd souvent entièrement chez les enfants, mais réapparaît entièrement chez les petits-enfants" (ibid.) (355/I). Nous le verrons aussi mettre en garde contre les suites néfastes du mariage consanguin (280/I)(1).

On peut donc considérer que Niemeyer adopte une perspective génétique moderne.

Puisque, dans une mesure importante, l'éducateur a la faculté de déterminer arbitrairement les types de stimulations auxquelles il va soumettre l'enfant, il pourra, par le fait même, tenter de le façonner en fonction d'un idéal déterminé. Niemeyer est ainsi amené à définir ses "principes suprêmes de l'éducation".

(1) Familier d'Aristote, l'auteur connaît certainement les idées du philosophe sur la biologie et, en particulier, sur l'hérédité. Ces idées ont été bien synthétisées par W.D. ROSS, dans son ouvrage maintenant classique: Aristote, Paris, Payot, 1930 (voir notamment p. 176).

72

B.- LES PRINCIPES SUPREMES DE
L'EDUCATION.

Après avoir établi la raison d'être de l'éducation, Niemeyer la subordonne à quatre principes suprêmes.

1.- "Eveille et développe toute potentialité et toute aptitude données à l'enfant en tant qu'homme et qu'individu" (38/I).

Ce premier principe implique que la nature de l'enfant est acceptée telle qu'elle est. De plus, la règle, qui nous est d'ailleurs présentée sous la forme d'un impératif, exige que toutes les potentialités et les aptitudes soient développées, ce qui sous-entend un postulat de confiance en la nature. On imagine difficilement, en effet, que l'auteur réclame le développement de dispositions pernicieuses (1).

Toutefois, il existe entre la conception optimiste de Rousseau et la conception de Niemeyer une différence importante. Alors que Rousseau croit que l'homme naît bon, le pédagogue de Halle estime plutôt que les potentialités originelles se situent au-delà du bien et du mal; elles sont neutres. Niemeyer limite le rôle du Créateur à l'installation en l'homme de forces auxquelles l'éducation imprimera une direction déterminée (37/I), ce qui montre bien qu'au départ, ces forces ne sont pas orientées. Il épouse donc l'opinion de Kant qui, continuant

(1) Cf.: "En règle générale, on estime (...) que l'enfant est innocent et non corrompu" (140/I).

B

Locke, écrit: "De nature, l'homme n'est moralement ni bon, ni mauvais. Car il n'est pas par nature un être moral" (1).

D'autre part, ce premier principe érige au rang d'une règle directrice le respect de l'individualité. Niemeyer fournit une justification métaphysique de cette attitude: puisque les potentialités viennent de Dieu, c'est se conformer à sa volonté que de les respecter. "La raison trouve le fil directeur de son activité (...) dans les desseins du Créateur de la nature. D'aucun être, elle ne peut vouloir faire autre chose que ce dont la nature originelle ^a établit le fondement" (37/I). ~~XXXX~~

Or, comme chacun de nous possède des potentialités éducatives qui lui sont propres (37/I), le respect de l'individualité est donc bien une exigence fondamentale.

Par conséquent, nous pouvons dire que la base du système pédagogique de Niemeyer est le principe formel de la conformité à la nature.

On s'étonnera peut-être que l'auteur semble considérer un tel principe comme pratiquement évident, alors que, plus tard, Diesterweg croira devoir en donner encore une justification dialectique (2). Mais il ne faut pas perdre de vue que l'idée même est formulée depuis longtemps. Ratich (+1633), préoccupé par le problème de l'enseignement des langues, écrit: "Omnia juxta methodum naturae" et Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi ~~XXXX~~ prennent le même point de départ. ~~XXXX~~

(1) KANT, Pädagogik, cité par Niemeyer p. 139/I.

(2) DIESTERWEG, Du principe suprême de l'éducation, in GOY, o.c., pp. 52 ss.

2.- "Apporte l'unité et l'harmonie dans leur développement en prenant clairement conscience du destin naturel de ces potentialités et du rapport qui existe entre elles." (38/I)

Si Niemeyer accorde une valeur positive à toutes les potentialités, il ne manque cependant pas de les hiérarchiser, estimant suivre en cela la nature elle-même: "La nature a amplement indiqué la subordination des potentialités inférieures aux potentialités supérieures." (252/I) L'auteur croit notamment pouvoir affirmer que le corps n'a de valeur que comme support de la spiritualité: "Toute habileté physique, la force musculaire, l'acuité et la sûreté des sens, la plénitude et la beauté du corps ne font l'objet de notre estime que pour autant que l'esprit se manifeste à travers elles, qu'il y soit représenté et que la pensée en ennoblit l'usage. Que l'on supprime cette harmonie et le développement corporel perd non seulement presque toute sa valeur (...), mais il peut devenir un objet déplaisant et regrettable." (252/I)

La position du pédagogue confine à un dualisme sur lequel nous devons revenir au moment où nous traiterons des bases de l'éducation systématique; elle est en tout cas logique dans sa justification.

Niemeyer, a compris, nous l'avons vu au chapitre précédent, que la qualité d'homme se conquiert. Comme l'a joliment dit Langeveld: "Ce dont l'homme hérite, il doit encore l'acquérir pour le posséder." (1) L'homme est donc un être essentiellement perfectible et, avec Fichte, Niemeyer prend le degré de perfecti-

(1) LANGEVELD, o.c., p. 35.

bilité comme critère de valeur. Or, selon lui, le corps ne peut se perfectionner que dans une mesure fort restreinte alors que l'esprit se voit ouvrir des horizons illimités dans son ascension vers l'idéal: "Il en est tout autrement de l'élément supérieur en l'homme dont la perfectibilité (...) montre clairement qu'il doit être l'objet véritable de tous ses efforts et par rapport auquel tout développement des potentialités et des aptitudes physiques doit être considéré comme moyen." (252/I). Au sommet de la hiérarchie, nous trouverons la raison, "la plus noble de toutes les potentialités humaines." (38/I)

On voit donc dès maintenant que le critérium introduit par l'auteur permet d'opposer le monde spirituel au monde physique et justifie, sur le plan théorique, la subordination du physique au spirituel, du manuel à l'intellectuel.

..

Dans l'optique idéaliste, au principal formel de la conformité à la nature doit correspondre un principe matériel, faute de quoi le premier resterait une formule sans contenu. C'est l'objet du troisième principe.

3.- "Par tous les moyens compatibles avec les droits de l'enfant, en tant qu'être doué de raison, dirige la force ainsi éveillée vers tout ce qui apparaît à la raison comme digne de l'homme." (38/I)

Au moment où l'éducateur entreprendra de former consciemment l'enfant, c'est donc la raison qui opérera le choix des matières. On sent immédiatement ^{les conséquences} ~~vers quel autoritarisme~~

principe comporte. En effet, dans une nation, un homme ou un petit groupe d'hommes, théoriquement plus raisonnables que d'autres, pourraient toujours se croire justifiés à imposer leur manière de voir à leurs concitoyens.

Niemeyer a tellement bien prévu ce danger qu'il introduit, dans son troisième principe, une notion capitale pour l'avenir de la pédagogie, celle des droits de l'enfant qui, lui aussi, est, potentiellement au moins, doué de raison. Malheureusement, dans le système de Niemeyer, cette précaution se révélera inefficace, dans une large mesure, pour des motifs que nous étudierons.

Enfin, le pédagogue définit le but suprême de l'éducation.

4.- "Que l'harmonie de la liberté et de la raison soit ton but suprême, car c'est sur cette harmonie que repose la valeur morale de l'homme et, par là, sa valeur inconditionnelle et suprême" (38/I).

Ce but est nettement fourni par l'éthique idéaliste. La notion de "l'harmonie de la liberté et de la raison" vient directement de Kant. Au moment où, au terme de l'acheminement vers la perfection, la raison exerce sur l'homme une domination totale, elle trouve par le fait même une liberté d'action illimitée; or, comme on postule que le bien est raisonnable, l'homme qui serait parvenu à ce haut degré ne pourrait vouloir que ce qu'il doit.

Ainsi est atteinte l'harmonie.(1)

Après cette brève analyse, il nous est possible de schématiser le système fondamental de Niemeier:

- 1.- Toute sa pédagogie aura une finalité éthique
- 2.- L'éducation s'opérera: a) selon un principe formel, la conformité à la nature, qui implique le développement de toutes les potentialités dans la mesure où une autorité douée de raison en décide;
- b) selon un principe matériel, c-à-d. sur la base d'une matière choisie également selon les indications de la raison.

Il nous appartiendra de montrer d'abord que le principe formel est fécond car il implique la connaissance de l'enfant. Ce désir de connaître l'enfant conduit Niemeier à la psychologie. Nous verrons ensuite qu'au moment où l'auteur essaie de déterminer systématiquement la matière de l'éducation et de l'enseignement, sa "raison" le conduit à ^{choisir} ~~élaborer~~ un programme qui tend à édicter un ordre social où la bourgeoisie doit exercer son

(1) "La plus noble de toutes les potentialités de l'homme est l'aptitude à la raison, et, indissociable d'elle d'ailleurs, la faculté de déterminer librement la volonté. Par la raison, l'homme reconnaît et prend conscience de ce qui convient le mieux à sa nature et en est le plus digne. La raison établit une loi du bien et du mal dont le respect est seul à pouvoir harmoniser ses instincts et ses penchants qui se combattent mutuellement et ce qui, dans sa nature, semble en contradiction. La raison laisse à l'homme le choix de s'approcher de la divinité ou de se ravalier au rang des animaux selon qu'il respecte ou rejette cette loi. Mieux il comprendra tout cela, plus vivement il deviendra conscient de pouvoir choisir en être libre ce qu'il a reconnu comme le meilleur et le plus digne." (38/I) *Je souligne*

hégémonie. Car si Niemeyer adopte une éthique idéaliste, en apparence fort détachée des contingences temporelles, il n'attend pas moins de la diffusion de cette éthique des résultats très positifs. Il écrit: "Si toutes les potentialités magnifiques de la nature humaine sont développées en chaque élève, on peut s'attendre à ce que la raison, la plus haute de ces potentialités, soit la moins négligée de toutes. Or l'homme raisonnable sera inmanquablement le meilleur citoyen et sera le plus utile pour la société. La raison qui dominera en lui disciplinera avant tout les instincts vulgaires mais réfrénera aussi le désir de liberté et d'indépendance. Elle lui fera reconnaître que l'homme n'a pas seulement des droits naturels mais aussi des devoirs sociaux et que ceux-ci sont déterminés par les circonstances temporelles parmi lesquelles il faut aussi ranger les formes de gouvernement. (...) Elle lui rendra l'obéissance à la loi, plus légère sans exiger de lui un esprit servile. De cette façon, il pourra, quelle que soit sa situation, affirmer sa liberté intérieure, promouvoir une liberté raisonnable autour de lui sans du tout vouloir pour cela changer l'ordre de choses existant et vouloir remplacer le monde réel par un monde idéal." (50/I)(1)

Niemeyer ajoute cependant que le citoyen ainsi instruit ne pourra se contenter paresseusement d'une réalité parfois fort attristante et qu'il devra s'efforcer de rapprocher la société

(1) Je souligne.

79

de son idéal de perfection. Mais il semble bien que cet idéal ne mettra pas, ^{en cause, avant long temps,} ~~cependant longtemps,~~ les privilèges existants.

L'auteur estime en effet que "bien des maux indéniables" caractérisent son époque, "notamment la tendance à rejeter toutes les contraintes que l'on acceptait avant, de bon gré, sans pour cela être un esclave." (49/1) Une pédagogie libérale, telle qu'il la comprend, permettra à chacun "de prendre conscience de l'égalité naturelle ^{véritable} de tous les hommes, ce qui ne signifie pas ^{du tout} la suppression des castes sociales ni le renversement de tout ordre social." (50/1)

X

X

X

X

S E C T I O N I I

LA PSYCHOLOGIE, BASE DE
LA CONNAISSANCE DE L'ENFANT

821

Le premier principe suprême de l'éducation retenu par Niemeyer implique l'étude systématique de toutes les potentialités de l'enfant.

S'appuyant sur sa connaissance étendue de la littérature pédagogique et sur une expérience pratique extrêmement riche, l'auteur a su élargir sa vision et nous propose un programme théorique d'études psychologiques extraordinaires pour l'époque. On peut dire que, par certaines de ses propositions, Niemeyer ouvre directement la voie à la psychologie expérimentale. ✓

Il affirme clairement que ni l'éducation, ni l'enseignement ne s'opèreront valablement sans l'aide de la psychologie, et cette affirmation de principe est déjà significative en soi. Tantôt, il s'exprime de façon générale, comme - par exemple à dans l'extrait suivant: "Celui qui a approfondi au maximum la connaissance de l'homme, celui qui a le mieux compris l'essence de ses forces, celui qui a observé avec le plus d'acuité la marche de son développement extérieur ou intérieur, qui ne se laisse pas égarer par des spéculations vides sur l'invérifiable dans la nature, mais s'en tient de préférence à ce qui peut être considéré comme la règle de la nature, parce que l'expérience quotidienne le vérifie, celui-là commettra certainement le moins de fautes de méthode et pourra transmettre, de la façon la plus heureuse, son savoir et ses capacités" (7-8/II). ✓

La position est saine, le pragmatisme de bon aloi! ✓

Tantôt, le pédagogue s'exprime plus nettement encore: "Une étude sérieuse de la psychologie empirique est essentielle pour celui qui s'occupe de former moralement de jeunes âmes" (193/I) (1).

Mais Niemeyer ne se borne pas à renvoyer à Locke, Rousseau, Basedow, Kant, Schwarz, Salzmann et autres, il indique aussi, en plusieurs endroits de son oeuvre, comment il entend étudier directement l'enfant. C'est à ces considérations que nous attachons le plus de valeur.

Dans son étude sur le précepterat, Niemeyer nous dit comment il conçoit l'étude de la psychologie qui, à côté de la logique, de l'éthique et de l'esthétique, est une branche philosophique de la plus haute importance pour la pédagogie (212/III).

Aux futurs précepteurs, il conseille d'abord de suivre des cours et de lire des ouvrages de psychologie, chaque fois que l'occasion s'en présente. Il recommande, en outre, la lecture "de toutes les oeuvres où l'homme en général et en particulier est ^{fidèlement} décrit dans les circonstances ordinaires et extraordinaires, où la démarche secrète de son âme est exactement ^{dépeint} ~~dépeint~~, où les motifs et les ressorts cachés de ses actions sont découverts avec perspicacité..." (213/III). En d'autres termes, Niemeyer ne néglige nullement la PSYCHOLOGIE LITTÉRAIRE.

(1) Voir aussi 87/I, 212/III, etc...

Handwritten notes:
- "est bien décrit" crossed out, replaced by "fidèlement"
- "démarche secrète" crossed out, replaced by "dépense"
- "dépense" crossed out, replaced by "va faire sentir par l'..."
- "213-"
- "par l'..."

83

Cependant, il sent combien cette préparation serait incomplète. Il veut qu'à tout instant, la formation théorique soit vivifiée par l'observation et l'expérience personnelle. Et il s'attache d'abord à l'introspection.

1.- L'INTROSPECTION.

Avant le grand développement de la psychologie expérimentale, à la fin du XIX^e siècle, l'introspection constituait le principal moyen d'investigation pour le chercheur. Les travaux de Weber, Fechner, Wundt, etc... ~~jetèrent~~ momentanément le discrédit sur l'observation interne. Nous en sommes revenus maintenant à une plus juste appréciation et admettons que, comme le médecin, le psychologue trouve en lui-même un champ d'exploration et de comparaison dont on ne peut sous-estimer la richesse.

Niemeyer envisage implicitement deux types d'introspection, que nous voudrions qualifier d'immédiate et de rétrospective. Cette distinction est évidemment arbitraire. Nous entendons différencier simplement l'observation des réactions au moment précis où elles viennent de se produire, de l'observation qui porte sur des faits éloignés - parfois de plusieurs années -

84

avec tout ce que le recul du temps peut apporter de déformations.

A propos du premier type d'introspection, Niemeyer écrit: "... en s'observera à toute occasion en général, et spécialement lorsque des phénomènes particuliers se passent en nous, lors de changements curieux de notre façon de penser ou de ressentir, lors de l'éveil ou de l'affaiblissement de certains instincts, et en notera les impressions diverses que des actions extérieures laissent en nous. Que l'en recherche les motifs des actions, que l'en compare ce que les autres pensent de nous à ce que nous en pensons nous-mêmes; que l'en se retienne lorsque l'amour-propre veut nous faire prendre la fuite; que l'en étudie en soi-même les faiblesses et les forces de la nature humaine" (218/III).

[Handwritten scribbles in blue and green ink]

213

Nous savons combien une telle introspection est difficile et nécessite de maturité psychologique de la part de l'observateur. Les dangers de l'inexpérience n'ont pas échappé à Niemeyer; il précise bien qu'une formation préalable est nécessaire. Il faut que l'en se soit d'abord "familiarisé avec les règles qui nous apprennent ce que nous devons observer en nous" et que nous sachions "de quelles illusions nous devons nous garder" (213/III).

[Large handwritten signature in red ink, possibly "L'Amour"]

L'auteur recommande surtout l'introspection du second type pour aider l'éducateur à comprendre l'enfant. En feuillant

16

nos propres souvenirs de jeunesse, ne retrouvons-nous pas l'explication d'actes, d'attitudes, d'inhibitions qui risquent de paraître étranges à notre esprit adulte, lorsque nous les observons chez des enfants?

"Mais que le futur éducateur ^{très} porte particulièrement son attention sur l'histoire de ^{sa} sa propre enfance et de sa jeunesse et tâche de se représenter, de façon aussi exacte que possible, sa manière de sentir, de juger, de se déterminer à agir à cette époque (...). C'est seulement ainsi:

- 1.- qu'il trouvera ^{très} compréhensibles de nombreux phénomènes qui concernent les enfants et les jeunes gens, phénomènes qui, autrement, lui paraîtraient étranges et le conduiraient à des jugements erronés;
- 2.- qu'il deviendra plus modeste dans ses exigences, plus élément dans ses jugements mais, dans maints cas aussi, plus sévère, parce qu'il saura quelles conséquences graves résultent de petites causes;
- 3.- qu'il ne prendra pas des mesures dont il sait par expérience qu'elles manqueront plus ou moins leur objectif" (213/II I).

Niemeyer nous épargne même le soin de conclure. Car il termine le passage remarquable auquel nous avons emprunté la citation ci-dessus par des considérations pédagogiques auxquelles nous n'avons rien à ajouter:

"Les parents ou les maîtres éviteraient un très grand nombre de

56

fautes éducatives qui sont commises à la maison ou à l'école, s'ils ne négligeaient pas cette chose si importante: faire re-
teur d'un oeil critique sur leurs propres années de jeunesse. On veut que les enfants ressentent comme nous, voient les choses sous le même angle que nous, les jugent et les estiment de la même façon. Ils doivent souhaiter ce qui est nettement en contradiction avec leurs instincts naturels; ils doivent considérer comme un grand bienfaiteur celui qui freine ou réprime si souvent leurs penchants; ils doivent embrasser la verge qui leur fait mal, bénir la main qui leur met un mors. Ils doivent trouver intéressant ce que nous trouvons nous-mêmes intéressant. Alors qu'ils ne sont pas encore formés, ils ne doivent pas trouver
d'ennui là où des gens formés trouvent leur plaisir; ce que nous lisions nous-mêmes avec intérêt, quand nous étions enfants, doit les dégouter" (213/III).

On peut cependant regretter que Niemeyer n'ait pas mis en garde contre les faiblesses et les limites de l'introspection. Il est pour le moins étonnant qu'il ne rappelle pas, ne révoque par un renvoi à d'autres chapitres, toute la place que doivent aussi prendre l'observation externe et l'expérimentation. Car, comme nous allons le montrer immédiatement, il n'a nullement ignoré cet aspect fondamental de l'étude psychologique; mais c'est vers un autre tome des Principes que nous devons pour cela orienter nos recherches.

87

2.- L'OBSERVATION EXTERNE OU OBJECTIVE.

Les études de psychologie générale nous révèlent un enfant abstrait. Mais, s'il est intéressant d'être instruit "de tout ce qui a été recherché ou dit jusqu'à présent par les meilleurs observateurs de la nature physique et spirituelle de l'homme" (259/1), il ne faut cependant pas perdre de vue que chaque enfant constitue un cas particulier.

Pour nous faire part de sa théorie de l'éducation, Rousseau a choisi de nous dépeindre Emile, et non un enfant quelconque. Il l'a accompagné tout au long de sa croissance physique et spirituelle, après nous avoir informé de façon précise du niveau social de son élève et du milieu dans lequel il grandit. L'Emile est l'étude monographique de l'éducation d'un être imaginaire.

Niemeyer, qui admire Jean-Jacques, a senti le danger d'une pédagogie subjective, telle qu'elle s'exprime dans l'Emile: la pédagogie ne progressera vraiment qu'en s'appuyant sur une série d'études monographiques d'enfants réels.

"Si l'image était tirée d'une personne qui existe réellement et si on la décrivait, avec le plus de fidélité possible, les moyens employés, les changements observés, les résultats qui ont récompensé les efforts déployés, on disposerait alors à la fois de l'histoire naturelle et de l'histoire de la formation d'un

de quelle façon l'éducateur entendait former cette individu

88

p9

être humain déterminé. Pour l'enrichissement de notre théorie de l'éducation, l'élaboration de nombreuses monographies anthropo-pédagogiques serait souhaitable." (258/I) (1)

Ainsi, les idées déjà présentes chez Rousseau et Pestalozzi arrivent à leur maturité chez Niemeyer. De déductive, la pédagogie va devenir inductive.

L'auteur avait noté que, dès le plus jeune ^{âge}, les enfants diffèrent entre eux par la sensibilité, l'activité plus ou moins grande, le sens de l'harmonie et de la symétrie; que tel possède une mémoire fidèle mais verse dans le psittacisme, tandis que tel autre qui s'attache plus au sens des faits qu'à leur image ou à leur forme se révèle plus intelligent. Il avait aussi remarqué l'imagination plus ou moins vive selon les sujets, l'aspect pratique ou abstrait de l'intelligence, et repris une observation de Arndt selon laquelle des enfants intellectuellement très prometteurs dans leur jeune âge, plafonnent à un moment donné, alors que d'autres restent longtemps médiocres avant de manifester leurs grandes possibilités. (2)

Pour tenter de faire le point de façon scientifique, Niemeyer écrivit un petit traité spécial intitulé: Über die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt und mit beson-

(1) Je souligne.
(2) cf. 114, 115, 116/I
ARNDT, Fragmente über Menschenbildung, 2.Teil, p. 119, cité par Niemeyer, 116/I

Jo 89

derer Rücksicht auf einige neuere Hypothesen." (328/I, ss) On

peut y distinguer le plan suivant:

I. L'observation de l'enfant depuis la naissance jusqu'à l'âge scolaire

II^X L'observation de l'enfant en âge scolaire:

a.- Le physique dans sa relation avec le psychique

b.- La technique de l'observation psychologique:

1.- Ce qu'il faut observer

2.- Quand et comment

3.- Comment utiliser les résultats de l'observation en pédagogie pratique

c.- L'enquête auprès des parents, des éducateurs, des frères et soeurs et des compagnons. (1)

..

I. L'observation de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge scolaire.

Les remarques formulées par Niemeyer constitue^t un modèle de bon sens. Le but de l'examen qu'il envisage est de déterminer le plus tôt possible la valeur des potentialités. Or, conscient de l'union étroite entre le physique et le psychique, particulièrement dans le premier âge, des psychologues - dont Schwarz (2)-

(1) L'auteur signale que Francis Bacon avait déjà tracé le plan d'une étude psychologique de l'homme: "Notitia hominis sex modis elici et hauriri potest:
1. per vultus et ora ipsorum
2. per verba
3. per facta
4. per ingenia sua
5. per fines suos
6. denique per relationes et iudicia aliorum." (331/I)

(2) SCHWARZ, Erziehungslehre, 2.Bd: Das Kind, oder Entwicklung des Kindes von seinem Entstehen bis zum 4. Jahre, Leipzig, 1802.

p 10

P. 11

professaient une sémiologie souvent douteuse. Schwarz concluait, par exemple, au caractère naturellement obéissant d'un enfant qui n'avait que très peu pleuré lors d'un bain froid administré à l'âge de 10 jours ! (329/I) Niemeyer s'insurge contre de telles déductions et estime avec raison qu'il est fallacieux de vouloir interpréter, sur le plan psychologique pur, des réactions qui, au début surtout, sont indissociables de la vie végétative. Il est pour le moins hasardeux d'affirmer qu'un enfant sera de caractère difficile parce qu'il pleure beaucoup, nous dit le pédagogue; il souffre peut-être simplement de crampes intestinales. Le sourire qu'un petit adresse à sa mère peut-il être interprété comme une manifestation d'amour, ou s'agit-il simplement d'une réaction du visage qui traduit la sensation du bien-être physique ?

Certes, Niemeyer ne rejette pas l'étude de la petite enfance. Mais il demande que l'on travaille avec prudence et que l'on s'entoure d'abord des résultats de nombreuses études avant de tirer des conclusions: " C'est pourquoi celui qui en a le temps peut ^{soit} suivre les propositions et l'exemple de plusieurs pédagogues anciens et modernes ^{ou} tenir un journal sur le développement progressif de l'enfant, depuis sa naissance (et même avant), et ^{noter} chaque ^{phénomène} physique, intellectuel et moral avec le rôle d'un naturaliste. Mais seul un esprit observateur entraîné peut saisir exactement les phénomènes et les consigner avec précision. Que l'on se garde cependant de conclure trop hâtivement à des lois génétiques générales ou de voir plus que la réalité ne permet de démontrer." (329/I)

91

Malheureusement, après avoir défini le principe de la méthode, l'auteur n'a pas cru devoir grouper déjà les résultats de ses propres observations. Or, nous pourrions montrer, au chapitre consacré à l'éducation en général, combien celles-ci étaient riches.

II. L'observation de l'enfant en âge scolaire.

a. - Le physique dans sa relation avec le psychique.

Les anciens déjà avaient tenté de définir le caractère de l'homme et de tirer des conclusions intéressant son psychisme, en partant de son aspect extérieur. Aristote, ou un de ses épigones, écrit une physiognomonie (1); Adamantius, un sophiste, son Physiognomicorum ad Constantium. Plus près de nous, il faut citer le De humana physiognomica de J.B. Porta et les travaux de l'Espagnol Huarte que Lessing fit connaître. Mais les études les plus fameuses à ce sujet sont celles de Lavater, dont les Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe (2) parurent de 1775 à 1778.

Les travaux de Lavater intéressaient vivement les contemporains de Niemeyer, et ce dernier s'efforce de discerner ce que la physiognomonie peut apporter à la pédagogie. Rappelons d'abord qu'il importe de distinguer la physiognomonie, qui étudie la conformation du crâne et des os de la face, de la pathognomonie, qui considère les parties souples du visage et les mouvements en

(1) W.D. ROSS estime que les Physiognomica sont une combinaison de deux traités apocryphes. Cf. Aristote, Paris, Payot, 1930, p.24.
(2) Référence citée par Niemeyer, 332/I.

19

général dans leurs rapports avec les changements de situation, les affects et les passions.

Niemeyer ne s'arrête guère à la pathognomonie, car il trouve que son principe est tellement confirmé par l'observation quotidienne qu'une démonstration est superflue. Il a certes raison, mais il est néanmoins dommage qu'il n'ait pas expliqué dans quelles occasions il appliquait surtout cette méthode, et ne nous ait pas communiqué le résultat de ses observations dans des cas concrets. W. Wolff nous montre aujourd'hui quel champ d'investigation magnifique l'étude des mouvements offre au point de vue psychologique.

Remarquons que Niemeyer signale encore que l'examen de l'écriture peut aussi nous éclairer sur la personnalité d'un sujet; il utilise donc la graphologie sans en prononcer le mot (333/I).

Les considérations sur la physiognomonie sont beaucoup plus riches. Le pédagogue conseille aux maîtres d'observer chacun de leurs élèves et d'essayer de les classer dans quelques grandes catégories: les plus intelligents et les moins doués, les plus expansifs et les plus renfermés, etc... Les éducateurs noteront toutes leurs observations et s'efforceront de dégager les caractères physiognomoniques correspondants. Niemeyer croit que certains traits apparaîtront, qui constitueront l'alphabet physiognomonique. Et il conclut avec beaucoup de bon sens: "Cet exercice est, à tous points de vue, de la plus grande importance

pour le pédagogue. Car, même si on ne tient pas compte de l'étude physiognomonique, l'exercice apprend à l'enseignant à ne plus se contenter d'une impression superficielle sur le caractère de ses élèves, mais à l'étudier de façon claire et précise" (334/I)(1).

C'est là, en effet, que réside le résultat le plus indiscutable de la physiognomonie; même si son principe est faux, elle n'en a pas moins conduit à l'étude systématique du caractère, rendant ainsi service à la psychologie.

Il faut enfin souligner la prudence extrême dont Nie-
~~I~~meyer fait preuve: "... l'éducateur praticien fera, des résultats de ses observations, l'usage le plus circonspect" (335/I).

Une autre science, qui nous semble aujourd'hui bien naïve, préparait, à l'époque, la voie à la psychologie expérimentale: la cranioscopie.

Inspiré sans doute aussi par la physiognomonie, Gall, estimant que la forme du crâne épouse exactement celle du cerveau, croyait pouvoir pratiquer la "craniognomonie". Disons immédiatement que les conclusions qu'il en tira sont le plus souvent dépourvues de valeur pour la psychologie. Ne croyait-il pas avoir localisé le centre du sens de l'altitude, qu'il considérait aussi comme le centre de l'élévation morale!

(1) Je souligne.

Il serait cependant erroné de sous-estimer l'importance des recherches du docteur viennois. Car elle l'amenèrent à étudier le système nerveux et, ici, ses découvertes nous paraissent capitales. Gall considéra le système nerveux dans son ensemble, montra bien l'unité organique entre la moelle épinière et le cerveau, identifia les faisceaux nerveux et démontra certaines localisations cérébrales en se basant notamment sur l'observation des troubles d'origine traumatique (1).

Niemeyer se révèle très au fait des travaux de Gall et de la polémique qu'ils soulèvent. Et en comprend qu'il fut très attentif à ces théories, car certains partisans de Gall voulaient même faire de la phrénologie la base des études pédagogiques (2).

Comme pour la physiognomonie, Niemeyer adopte une attitude constructive. Il sent les faiblesses scientifiques de la cranioscopie, fait remarquer que certaines conformations du crâne - il cite l'hypertrophie - peuvent aussi indiquer l'anormalité et que, malgré toutes les réserves faites par Gall lui-même, la systématisation que lui et ses élèves ont faite repose sur des principes "qui se situent en dehors ^{du domaine d'une} ~~de la~~ sciences expérimentales" (340/I)(3). Mais comme rien de ce qui touche à l'enfant ne peut rester indifférent aux éducateurs, l'auteur invite

- (1) Après son établissement à Paris, Gall publie l'Introduction au cours de physiologie du cerveau (1808) puis, en collaboration avec Spurgheim, les Recherches sur le système nerveux (1809) et l'Anatomie et physiologie du système nerveux (avec atlas).
- (2) s.a. LEUWE, Entwicklung der Gallischen Theorie, Leipzig, 1803.
- (3) Je souligne.

~~de la~~ sciences expérimentales

x
Z
v

~~X~~ ^{de} nouveau les maîtres à observer, à noter leurs remarques: du moment qu'ils s'arment au départ d'une ^b doune dose de scepticisme, ils ne ceurent aucun danger... (341/I). ~~X~~

Nous avons tenu à indiquer de façon assez complète l'intérêt suscité par la physiognomie et la phrénologie, afin de donner une image aussi fidèle que possible du climat hautement favorable au développement de la psychologie expérimentale qui règne au début du XIXe siècle.

En praticien éclairé, Niemeier est loin de se contenter de spéculations trop sujettes à caution. Mais il tire cependant la leçon du mouvement scientifique de son temps: l'unité organique du corps et de l'esprit. Il écrit: "... tous les éducateurs qui observent doivent constater très tôt que la constitution corporelle ^{qui diffère selon les} ~~des~~ enfants se trouve en rapport étroit avec leurs potentialités intérieures, leurs capacités, leurs penchants et, en général, avec tout ce qui ~~forme plus tard le caractère~~ ^{par la suite, est à la base du développ. du caractère}" (342/I). ~~X~~

Il passe ensuite à une série de ^{de} propositions pratiques. Parmi celles-ci, nous retiendrons d'abord le principe de l'étude des stimuli et des réponses. Car, après avoir noté ~~à~~ ^{de} nouveau que l'activité des facultés de l'âme "est presque toujours en rapport avec des particularités physiques ^{rapport} que l'en peut souvent percevoir clairement" (343/I), Niemeier demande que l'en examine avec soin ~~"comment, chez les enfants, l'impression reçue, les sensations,~~ ^{"l'élève au moment où apparaît l'impression que"}

96

exercer ~~une influence~~ intérieure", puis que l'en voie "comment ils réagissent extérieurement..." (ibid.).

Il nous paraît en outre remarquable que le pédagogue signale à cet endroit que le degré d'inhibition varie selon les individus: "... où le sensuel - l'animal - domine, le spirituel a moins d'activité; où, par contre, le spirituel passe têt à l'avant-plan, le sensuel - l'animal - est plus faible, faible parfois jusqu'à l'état pathologique" (343/I). Nous comparons aujourd'hui l'influence respective de l'hypothalamus et du cortex, mais le phénomène observé est le même...

Niemeyer s'attache ensuite au problème des tempéraments. Il connaît évidemment la division traditionnelle en sanguins, mélancoliques, colériques et flegmatiques, mais estime, avec raison, que cette répartition est trop schématique pour être valable. "Mais ils (ces groupes de tempéraments) n'épuisent nullement la question et l'étude des hommes dans la vie réelle (...) nous amène incomparablement plus loin" (344/I). Aussi l'auteur demande-t-il que les maîtres étudient avec soin le caractère de leurs élèves, afin de pouvoir dresser un tableau individuel qui permettra d'éduquer l'enfant en respectant véritablement sa nature.

Le pédagogue fournit plusieurs exemples de tableaux caractériels et esquisse parallèlement la méthode éducative qui lui semble le mieux convenir dans chaque cas. Il nous a paru utile de reproduire un groupe complet, où Niemeyer décrit un type fort proche de celui que Jung a appelé extraverti.

CARACTEREMETHODE

" Sang léger et esprit léger. Réceptif à toutes impressions; aucune d'elles n'est profonde et durable. Joie débordante allant jusqu'à la turbulence. Suppose le même caractère chez les autres ou essaie de le créer par tous les moyens à sa disposition.

*et que l'esprit
se s'annihilant
à toutes les sottises
en finissant à tout
mal.*

à tout X

*dans l'inconstance
ne s'abandonne
à l'esprit le s'abandonne*
Peu exigeant pour lui-même, il accorde aussi peu d'attention aux exigences des autres; ainsi, il risque souvent d'offenser sans le vouloir. Serviabile, complaisant, promettant facilement, mais oublieux et peu sûr.

La douleur le met hors de lui pendant un moment; peu après, il est consolé et, un peu plus tard encore, joyeux.

D'un bon naturel, sans mauvais penchant défini, mais se laisse volontiers et vite impressionner par les autres et est ainsi ouvert à toutes les séductions.

Se repent rapidement mais jamais jamais jusqu'au profond chagrin; pas d'influence notable sur les actions suivantes.

Ne se soucie pas de l'avenir; croit et espère les choses les plus invraisemblables quand elle la peut écarter ses traces.

L'éducation doit prendre chacune de ces manifestations assez légèrement; ni trop se réjouir de ce qui est bien, ni trop s'alarmer de ce qui est mal. Elle ne doit pas détruire l'aptitude au bonheur en étouffant toute tendance instinctive à la joie; elle doit simplement empêcher que ~~l'esprit joyeux ne dégénère en légèreté conduisant finalement à toutes les sottises et au mal.~~

Elle essaie de faire apparaître clairement que la bonne intention et la bonne volonté sont plus qu'un sentiment rapide, plus que de la sensibilité, plus qu'une serviabilité vite déclarée mais vite fatiguée, et que la justice est la première de toutes les vertus.

Elle n'exige pas la profondeur et la grande tendresse là où tout est tourné vers l'extérieur, mais elle essaie d'apporter de la constance et de la persévérance là où elle trouve de l'inconstance.

L'action éducative doit être aussi rapide que l'enfant est vif; elle doit s'appuyer sur une ligne de conduite bien ferme; elle exécute vite promesses comme menaces. Tout attermolement, les longues explications, les réprimandes manqueraient leur effet et plongeraient l'enfant dans le désespoir.

Elle ne se laisse pas fléchir par le repentir et s'en tient aux actes.

Elle n'attribue pas des desseins per graves et elle ne cherche pas à découvrir de suite logique là où les sentiments et les idées changent continuellement."

19

Certes, un tel tableau caractériel nous paraît au-
 jourd'hui bien sommaire. Il a cependant le mérite de démentir
 de façon péremptoire la volonté de fonder l'oeuvre éducative sur
~~de façon péremptoire la volonté de fonder l'oeuvre~~
 une psychologie de caractère dynamique. Comme la perspective pé-
 dagogique s'élargit ainsi! Le mal comme le bien seront appréciés
 de façon relative et non absolue, la lenteur et la rapidité se
 mesureront par rapport à l'enfant lui-même; les stimulants, les
 calmants, les encouragements et les réprimandes, les récompenses
 et les punitions seront adaptés au cas de chacun. Et, d'un autre
 côté, les résultats obtenus par l'éducateur ne seront plus appré-
 ciés in abstracto, mais bien selon leur mérite méritoire. L'indi-
 vidualisation de l'éducation devient ici une réalité.

b.- La technique de l'observation psychologique.

1. Ce qu'il faut observer.

Les analyses caractérielles préconisées par Niemeyer
 nous ont montré qu'il n'entend pas se contenter d'un jugement
 schématique sur l'enfant, mais s'efforce, au contraire, de con-
 sidérer sa nature dans toute sa complexité. Le passage suivant
 nous montrera avec quelle sûreté l'auteur pose le problème sur
 le plan général.

"L'objet de l'observation doit ^{toujours} être la nature tout
entière. Même si, dans un cas particulier, un trait de caractère
 apparaît, on doit se demander dans quel rapport il se trouve avec
isolé?

teus les autres traits. On ne connaît encore que bien peu l'élève
lorsqu'en sait simplement qu'il est paresseux, sensible, emporté,
coquin, renfermé, ce que l'œil le moins entraîné aperçoit immé-
diatement. On ne connaît pas l'enfant, ~~parce qu'en ne sait pas~~

il s'échappe même pas à
qu'à partir du moment
On l'on sait au même temps
le cœur et l'esprit
par exemple se
qu'en face de certaines activités
montent comme bien
qu'est-ce

quelle est la raison de ces particularités et quels effets elles
exercent sur l'esprit et la sensibilité tout entiers, la paresse,
~~par exemple, ne se~~ manifeste-t-elle qu'en certaines occasions, ou
bien s'étend-elle à l'être tout entier (...)?

Il résulte de ces considérations que les appellations
et classifications habituelles des caractères, établies sur la
base de traits saillants isolés, ne signifient pas grand-chose
et que tout revient à la totalité ou à l'ensemble des rapports"
(352/1) (1).

Une fois de plus, nous avons pu laisser la parole au
pédagogue. Car la sagesse de sa position saute aux yeux. Nous
nous bornons à souligner qu'il arrive, il y a plus de 150 ans,
à une conception globaliste du psychisme qui reste certainement
l'attitude la plus féconde de la psychologie moderne.

2. Comment et quand observer?

A ce propos aussi, Niemeyer révèle une grande perspicacité
psychologique. Habituellement, nous dit-il, on ne s'intéresse
réellement à un enfant ou à un élève qu'à un moment de crise.

(1) Je souligne le dernier membre de phrase.

100

A-t-il commis un méfait, les résultats scolaires deviennent-ils catastrophiques, en s'avise alors de l'existence probable d'un problème. Il ne faut évidemment pas attendre un état de tension pour examiner un enfant, mais l'étudier d'abord en conditions normales, quitte à trouver dans une crise éventuelle des éléments corroborants ou complémentaires du diagnostic (1).

On observera l'enfant en toutes circonstances: lorsqu'il est seul, inactif ou occupé par un jeu; on verra comment il procède pour atteindre un but déterminé, on notera ce qui l'attire ou le repousse particulièrement; on surveillera son comportement en société, par exemple, lorsqu'il est en compagnie de ses camarades.

Pour Niemeyer, l'enfance n'est pas une réalité immuable, mais un devenir constant: si l'auteur n'a pas développé explicitement une psychologie génétique, il a pris soin néanmoins de distinguer différents stades, dont il souligne certaines caractéristiques. Il demande, par exemple, que l'en soit très attentif aux réactions du jeune enfant aux histoires qu'en lui raconte. Il veut que l'en note "ce qui l'attire, le laisse froid, ce qu'il n'aime pas entendre de crainte d'éprouver des sentiments désagréables, ce qu'il fait répéter sans cesse ^{parce que} ce qui le réjouit" (353/1).

Il est, d'autre part, remarquable que, pour la période de 8 à 14 ans, l'auteur souhaite voir étudier surtout les types d'activité, les jeux et la socialisation, ce qui semble indiquer

(1) cf. 352 - 353/1.

que le pédagogue a bien vu que l'aspect social constitue le caractère le plus saillant de ce stade (1).

Pour l'adolescence enfin, Niemeyer centre son attention sur "la lutte inhabituelle qui se livre entre l'esprit et les sens" (353/I), sur l'épreuve du moi infantin, sur la crise qui "rend ^{font} l'être indéfinissable" (ibid.). Si l'auteur n'emploie pas la formule, il décrit très exactement cette période comme celle de la "seconde naissance". Il nous montre combien la transformation physique accélérée, la manifestation soudaine de potentialités qui ne s'étaient pas encore révélées, le "plafonnement" inattendu de certains enfants, offrent une matière riche à l'observateur attentif.

3. Comment utiliser les résultats de l'observation?

Pour l'auteur, comme pour nous, la réponse à cette question pourrait tenir en une demi-ligne: avec la plus grande prudence!

Mais le pédagogue justifie sa circonspection d'une façon qui nous paraît étonnante pour l'époque: il tient en fait compte du subscscient. N'est-ce pas, en effet, aux profondeurs inconnues de l'être qu'il fait allusion lorsqu'il cite ces paroles

(1) "Ceusinet parle en effet du présent stade comme d'un "âge de grâce social", où l'individu vit en symbiose avec le groupe plus qu'il ne le fera à aucun autre moment de sa vie..."
P.A. OSTERRIETH, Introduction à la psychologie de l'enfant, Liège, Thene, 1957, pp. 220-221.

109

d'un certain Rehberg: "Aussi finement que le bon observateur puisse distinguer ce qui revient à l'humeur du moment ou à l'âge, de ce qui traduit les traits définitifs du caractère, ces traits primaires et décisifs ne se dessinent et n'apparaissent pas nettement chez beaucoup d'hommes; et pourtant, il n'en sent pas moins enfeus profondément dans leur cœur et sent, pour cette raison, plus insurmentables encore" (1). La notation n'est certes pas très explicite. Elle rappelle en tout cas à l'éducateur combien la nature humaine reste mystérieuse dans sa complexité.

c.- L'enquête.

L'enquête, qui permet tra à l'éducateur de confronter ses propres observations avec celles d'autres témoins, est aussi très justement appréciée par Niemeyer. Il la mène auprès des parents et auprès de personnes qui e connaissent l'enfant, mais ~~sait~~ moins affectivement influencées que le père et la mère: auprès des frères et sœurs, des compagnons de jeux et des maîtres.

Parmi les commentaires dell'auteur sur ce que nous appelons aujourd'hui l'interview des parents, nous voudrions signaler quelques points qui témoignent à nouveau d'une belle sagacité.

Le pédagogue sait que le jugement du père et de la mère est difficilement objectif, même s'ils connaissent mieux l'enfant que le maître, qui le voit seulement quelques heures par jour,

(1) REHBERG, Prüfung der Erziehungskunst, cité par Niemeyer, p. 356/III.

109
3

dans le milieu artificiel de l'école. Niemeyer écrit:

"... même les jugements erronés" (prononcés par les parents) "peuvent être très instructifs pour l'éducateur; il peut s'expliquer ainsi maintes directions prises par l'esprit de l'enfant à cause des erreurs éducatives ou de l'attitude rejetante des parents; il peut trouver maints éléments, pour porter son jugement, dans le récit que font les parents d'anciennes attitudes particulières de l'enfant, et ces éléments peuvent même le conduire à des conclusions toutes différentes de celles que les parents auraient souhaitées. Qu'il soit particulièrement attentif aux points sur lesquels les avis du père et de la mère concordent, et à ceux sur lesquels ils sont divergents" (348/I).

Cette citation évoque bien l'attitude du psychologue moderne qui, à mesure qu'il écoute les parents, tente de reconstituer objectivement l'histoire de l'enfant, de discerner les lignes maîtresses de l'attitude parentale, de découvrir éventuellement les incidents traumatisants, qui s'intéresse au moins autant aux réticences qu'aux déclarations apparemment ouvertes, et s'efforce de poser un diagnostic qui, bien souvent, transforme les accusateurs en accusés...

Alors qu'il se défie du jugement souvent trop schématique des maîtres d'école (1), Niemeyer accorde par contre une grande valeur à l'opinion que les enfants peuvent avoir d'un de

(1) "Rien n'est souvent plus contradictoire que les jugements portés dans les écoles et les instituts par différents éducateurs sur un même élève" (349/I).

✓ X

1054

leurs compagnons. Certes, l'attitude des jeunes, - des frères et des sœurs en particulier, - peut aussi être partisane, mais, en général, ils se comprennent le mieux mutuellement. Avec raison, le pédagogue croit en l'excellence du jugement des compagnons de jeux surtout (349/1). Il observe qu'avec ses petits camarades, l'enfant est d'autant moins inhibé qu'il croit en même temps échapper à la surveillance et à la censure de l'adulte. Or, nous savons avec quelle rapidité les enfants décèlent les faiblesses et les qualités de leurs petits amis et... des grandes personnes.

3.- CONCLUSION.

Un examen plus approfondi de la psychologie de Niemeyer dépasserait le cadre de cette étude. Ce que nous avons dit suffit à montrer que, lorsqu'il parle de psychologie, l'auteur n'emploie nullement un mot vide de sens ou ne se contente pas de quelques vues philosophiques ou littéraires, comme tant de théoriciens de l'éducation l'ont fait avant lui. Les nombreuses citations que nous avons appelées à l'appui de notre démonstration prouvent qu'il connaît l'enfant, qu'il ne considère pas son psychisme comme une mécanique grossière dont il suffit de connaître les grands rouages pour pouvoir tout expliquer. Il insiste au contraire sur la complexité de l'âme enfantine, souligne l'action profonde du milieu éducatif et envisage les problèmes sous l'angle social là où ils doivent l'être.

105

Il importe de bien souligner surtout que sa position psychologique en fait un précurseur des pédagogues "globalistes" d'aujourd'hui. Nous allons d'ailleurs voir que, dans ses propositions concernant l'éducation familiale non systématique, il prend directement place à côté des théoriciens contemporains.

S E C T I O N III

~~LE DEVELOPPEMENT DES POTENTIALITES~~
LE DEVELOPPEMENT DES
POTENTIALITES

=====

107

Ayant adopté implicitement le point de vue génétique, Niemeyer recherche les différents moyens de développer les potentialités que la psychologie lui a permis d'identifier.

Grâce à des soins attentifs qui s'efforcent de maintenir l'intégrité de la vie, et à des stimulations multiples, l'enfant "s'humanise" progressivement. Dans un processus normal d'évolution, il acquiert peu à peu son indépendance; il sera adulte quand il l'aura entièrement conquis: "... rendre l'enfant à même de se passer toujours plus d'une aide étrangère" (7/II).

Au sens large du terme, tout ce qui aide l'enfant à se libérer de la tutelle adulte, l'éduque. L'étude des stimulations éducatives doit donc partir de la naissance - sinon d'avant - et suivre l'enfant pendant tout son développement.

Dans cette ascension vers la liberté, Niemeyer distingue deux temps principaux: l'éducation dans la famille et l'enseignement. Entre les deux, le pédagogue voit une nette solution de continuité: "Si l'éducation se borne à conserver, à améliorer, à développer ce qui est donné dans les dispositions naturelles de l'enfant, l'enseignement, par contre, cherche à fournir des connaissances et des expériences du dehors et, en appliquant des règles et des méthodes avérées, il essaie de donner aux forces de l'enfant l'orientation la plus heureuse possible" (28/I). Une telle distinction est fondamentalement fautive et aura, nous le montrons, des conséquences graves.



Une phrase par année

108
~~X~~

Dans notre étude du développement des potentialités, nous sommes donc amenés à considérer plusieurs aspects:

1.- L'éducation, qu'on peut diviser en:

- a. éducation non systématique, telle qu'elle est opérée par le milieu, en général, et par le milieu familial, en particulier;
- b. éducation systématique, soit la stimulation consciente et intentionnelle des potentialités, en vue de les orienter dans un sens déterminé.

2.- L'enseignement qui, sans renoncer aux objectifs éducatifs, se consacre essentiellement à l'acquisition ordonnées des connaissances (Cf. p. 167).



410
109

CHAPITRE I : L'EDUCATION

A. L'EDUCATION NON SYSTEMATIQUE

Nous ne trouvons pas, dans l'oeuvre de Niemeyer, un traité spécial sur l'éducation non systématique, c'est-à-dire, avant tout, sur le développement de l'enfant au cours de ses premières années et sur l'influence du milieu parental. Ceci ne signifie en aucune façon que le pédagogue a été inattentif à cet aspect de l'éducation. Les remarques qu'il a faites à ce sujet sont au contraire du plus haut intérêt, mais il ne nous les communique souvent que de façon occasionnelle. A côté du théoricien, nous rencontrons ici le père de famille, le praticien intelligent qui, toute sa vie, s'intéressa à l'enfance et à l'adolescence. Lorsqu'il nous fournit le fruit de son expérience, il semble même redevenir que l'on y voie le résultat de savants raisonnements, et il dit: "... je puis assurer que toutes les remarques que j'écris ici sont le résultat d'observations qui se sont étendues sur plusieurs années et de ma propre pratique de l'enseignement" (234/III).

Pour la clarté de notre étude, il importait naturellement de regrouper et de structurer les matériaux mis ainsi à

notre disposition.

LA CONCEPTION DYNAMIQUE DE L'EDUCATION

"Sans avoir l'aspect intentionnel, rien ne forme plus l'enfant que son entourage" (150/I). L'affirmation est nette et départage sans équivoque l'influence générale du milieu de l'édu- cation systématique telle que l'école la pratique. ✓

La notion même de milieu éducatif est clairement dégagée par Niemeier; il ne la limite pas au cercle parental, mais l'envisage dans toute son étendue. Il écrit: "On peut affirmer hardiment que l'éducation, au sens propre du mot", (entendons éducation intentionnelle) mais joué, pour la plupart des hommes, que le plus petit rôle dans ce qu'ils sont devenus. Car la plus grande part d'influence revient, de loin, aux choses extérieures et à beaucoup d'autres hommes qui, intentionnellement ou non, ont agit sur l'enfant" (243/I). Et le pédagogue dira plus loin: "... car, au sens large du mot, tout ce qui nous entoure nous enseigne dès la moment de la naissance" (290/I). ✗

Deux citations nous permettent d'abord d'indiquer globalement la façon magistrale avec laquelle Niemeier voit le processus dynamique de la formation de la personnalité.

"Dans beaucoup de cas, le pédagogue sait-il dans quelle mesure les parents sont responsables de l'irritation que lui cause ^{si facilement} son élève? Connait-il la matière dont il est né? Connait-il le mélange des éléments qui constituent son corps, ses conditions d'organisation interne? Sait-il quelles impressions ineffaçables l'embryon a reçues au moment de la conception, avant sa naissance, lors de son entrée dans le monde ou au contact de celle, qui, la première, l'a nourri et soigné? Sait-il comment, à l'âge de l'adolescence, son développement physique s'est déroulé, quels effets le passage de la non maturité à la maturité a eus sur son esprit, et dans quelles situations éternellement compliquées il se trouve ^{souvent} pendant cette crise? Connait-il toujours dans quelle situation terrible il s'est trouvé, particulièrement dans les institutions d'enseignement, face à des compagnons qu'il craignait ou qu'il devait ménager, et contre la violence secrète desquels aucun maître ne pouvait le protéger? Enfin, n'oubliez-en pas trop facilement combien il est extrêmement difficile à la plupart des jeunes caractères de se soustraire aux influences étrangères?" (231/III). Et encore: "Rien que par la sphère dans laquelle les enfants ont grandi, par le milieu qui a agi d'abord sur eux, par le traitement qu'ils ont reçu, on peut souvent expliquer leur bonté morale ou leur corruption. C'est pourquoi ~~ceux qui ont l'esprit faussé, les~~ ^{tant de dégénérés} ~~les parents~~ ^{et de mal éduqués} éveillent surtout notre regret; nous accusons moins ceux qui ont l'esprit mal fermé que ceux qui le leur ont défermé (...). Qui entretient la gaieté en l'enfant, qui sait

X

V

V

X

la plupart

X

tant de dégénérés

et de mal éduqués

X

V

119

l'occuper, qui nourrit en lui le sentiment de la liberté et lui fait confiance chaque fois qu'il le mérite, qui sait - sans le laisser paraître - diminuer l'attraction des instincts et des tendances néfastes et sait entourer de tous côtés l'enfant d'exemples qui montrent le bien et le beau, celui-là peut au moins être beaucoup plus certain que les autres que le bon côté de la nature enfantine a des chances de se développer" (145/I).

Dans ces deux citations, nous retrouvons pratiquement toutes les grandes données de l'histoire de l'enfant. Dans la première, le rôle de l'hérédité est indiqué dès l'abord. Le choc de la naissance n'est pas oublié, et l'auteur marque l'influence décisive du premier être humain qui nourrit et seigne le nouveau-né. Avec une lucidité magnifique, le pédagogue aborde alors le problème de l'adolescence. En une interrogation, nous voyons évoqué le drame physique et psychique de la puberté. Et le premier extrait se termine sur les heurs et les malheurs de la socialisation, en particulier de la scolarisation.

Le second passage insiste plus particulièrement sur l'action profonde du milieu parental. La nécessité d'un entourage aimant est partout sous-jacente. Les besoins d'activité, de liberté, d'estime sont reconnus; l'influence décisive de l'exemple est signalée. Enfin, Niemeier indique, un peu maladroitement peut-être, l'action bénéfique de la sollicitude parentale qui, sans se manifester de façon trop apparente, écarte les grands dangers et s'efforce de sublimer les tendances néfastes.

Cet exposé n'épuise certes pas tous les problèmes éducatifs soulevés par Niemeyer. Il exprime néanmoins les positions fondamentales dont notre auteur s'inspire pour résoudre les multiples questions de détail qui se présentent à lui chemin faisant.

L'INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL, PARTICULIEREMENT EN CE QUI CONCERNE LA PETITE ENFANCE.

Les rapports avec sa mère sont, sans conteste, l'expérience humaine la plus décisive pour l'avenir de l'enfant. Niemeyer l'a bien compris, et ceci est très important pour l'époque. Il ne faut en effet pas perdre de vue que l'auteur a passé sa vie dans les milieux aristocratiques d'Ancien Régime, milieux où la mère se consacrait, presque exclusivement, à la vie mondaine et laissait aux nourrices et aux servantes le soin d'élever les enfants. D'autre part, le pédagogue avait aussi devant les yeux l'image du prolétariat, où la mère de famille, succombant sous le fardeau des soucis vitaux ^{quotidiens} quotidiens, ne pouvait souvent ✓ prodiguer à ses enfants que des soins extrêmement frustes (la mortalité infantile en témoigne).

Or, à ce propos, Niemeyer, que nous accuserons plus tard du plus grave des formalismes, se révèle ici très réaliste.

114

Loins de poétiser, loins de nous parler de quelque amour filial inné et idéal, le pédagogue situe le problème sous son vrai jour: "L'amour que l'enfant éprouve pour sa mère ne résulte pas du fait qu'elle l'a ^{conçu et} porté dans son sein et qu'elle l'a mis au monde dans la douleur. Pour l'enfant, la mère n'est pas celle qui l'a mis au monde, mais celle qui l'a nourri. Aussi longtemps que l'enfant n'a d'intérêt que pour la satisfaction indispensable de ses besoins les plus pressants - satisfaction qu'il ne peut se procurer lui-même -, nourriture, chaleur, absence de douleur, ces besoins passent pour lui avant toute chose et l'instinct le dirige simplement vers le sein chaud et nourrissant, vers le bras qui protège, le giron où il trouve le calme. La première, la deuxième, la troisième année peuvent passer: aussi longtemps que la nourrice ne lui fait pas subir de mauvais traitements, ou ne les lui fait subir que rarement, la plus laide, la plus immonde, la plus sale et même la plus sévère des nourrices tiendra souvent une plus grande place que la mère dans le cœur de l'enfant"

(359/I).

Si justes soient-elles, ces notations ne concernent cependant que la mère nourricière. Or, nous savons que la nature des relations affectives entre l'enfant et son milieu parental joue aussi un rôle capital. Alors que la citation précédente pourrait faire croire que Niemeyer se satisfait de relations affectives neutres, il a reconnu nettement l'influence destructrice du milieu sans amour et sans sollicitations stimulantes,

115

et il condamne ces "... mères ou gouvernantes muettes ou paresseuses, qui cherchent leurs aises et ne se préoccupent de rien d'autre, sinon d'avoir des enfants tranquilles et silencieux, ces mères qui laissent sommeiller ^{longuement} leurs yeux les sens et les forces de l'âme et les habituent à une certaine indifférence ⁿ envers tout ce qui les entoure" (90/I). Dans ses considérations sur l'éducation sensorielle, l'auteur insiste d'ailleurs beaucoup sur l'influence bénéfique d'un milieu riche en stimulations (89-90/I).

V
X

D'autre part, le pédagogue réagit bien contre une tendance de son temps, quand il proclame que l'éducatrice naturelle est la mère elle-même, et non une domestique: "Il est conforme aux conditions de vie, et d'ailleurs confirmé par beaucoup d'exemples, que la mère est celle qui, le plus naturellement, nourrit, protège, soigne et éduque, et qu'elle peut exercer une très grande influence sur la formation tout entière de l'enfant..." (358/I).

X

Plus que de longs commentaires, une petite remarque de Niemeier nous montre qu'il a vu combien les traumatismes psychologiques du jeune âge sont graves pour l'avenir de l'enfant: "Combien de mollesse, de faiblesse de caractère, de désirs égoïstes du jeune homme ne doit-on pas attribuer à ceux qui l'ont fermé dans les toutes premières années de sa vie" (360/I).

X

A ce propos, il a souligné en particulier la gravité du traumatisme causé par la séparation du milieu familial, même lorsque ce dernier est loin d'être idéal: "L'enfant ressemble à une jeune plante à laquelle tout changement de terrain peut être

16

défavorable, alors même que le terrain étranger serait le meilleur. Ce n'est que dans la vie familiale que certaines impressions peuvent être reçues, certains sentiments éveillés, dont il faut souhaiter qu'ils s'enracinent et se développent profondément dans le cœur de chacun, parce qu'ils sont les plus humains: amour des parents, des frères et sœurs, sens du bonheur domestique, participations précoces à tout ce qui concerne la maison (...). Des enfants qui sont éloignés trop tôt de leur maison, pour passer aux mains d'étrangers, cessent en général d'être enfants à partir de ce moment, de réagir affectivement comme des enfants, d'être ouverts aux contacts sociaux comme le sont les enfants (...). Ils sautent un stade qui, selon la sage ordonnance de la nature, ne devrait pas être sauté" (184/I).

Sans doute, il manque à ces notations la notion de régression, à laquelle nous attachons aujourd'hui tant d'importance, mais le traumatisme de la séparation y est marqué de façon saisissante.

~~meimble~~

LES GRANDS FAISCEAUX DE BESOINS AUXQUELS L'EDUCATION DOIT REPENDRE

~~16~~

L'enfant est, normalement, un être dilaté. Il aspire à la joie, à la bonne humeur; s'il jouit d'une bonne santé, il déborde d'énergie. Niemeyer plaint les petits "qui ont le malheur de fréquenter trop tôt des personnes renfermées, capricieuses, violentes..." (145/I). A maintes reprises, le pédagogue insiste

117

sur l'importance d'un milieu gai, compréhensif pour la vivacité ✓
de l'enfant: "... la gaieté d'humeur que l'en entretient par
l'amabilité, la cordialité, la bienveillance, la douceur - qui
n'exclut pas le sérieux et la fermeté -, l'encouragement de tout
plaisir inoffensif, les entretiens agréables et les jeux, tout
cela ouvre l'âme à toutes les impressions favorables, rend l'obéis-
sance spontanée et renforce le self-contrô^l en même temps que ✕
les forces intérieures se développent librement" (145/I). ✕

L'enfance est donc ici pleinement acceptée. Pour l'au-
teur, elle est "l'âge d'or", et il souhaite que le petit n'en soit
pas "violamment arraché" (93/I). Si Niemeyer conçoit l'enfance
comme le temps qui prépare à l'avenir, il rejoint cependant la
pédagogie moderne en considérant cette même enfance comme une
tranche de vie qui a aussi sa valeur intrinsèque (1). L'auteur
proteste avec raison contre l'attitude des parents qui, privant
leurs enfants des joies les plus saines, les contraignent à la
passivité, à l'étude précoce, "tolérant leur pâleur et leur santé
malade parce que c'est souvent la complexion des savants, et
qu'ainsi s'annonce une haute destinée" (93/I). Et Niemeyer de nous
dire: "Mais celui qui connaît la nature de l'enfant et aime l'en-
fance, qui sait aussi quelles forces et quels germes magnifiques

(1) Il est frappant de constater qu'à la même époque, Schleierma-
cher appuie le principe du respect du temps d'enfance comme tel ✕
sur un argument purement moral: pour éduquer un enfant en vue
d'un état futur, on n'a en effet pas le droit de sacrifier une
période de sa vie, notamment sa jeunesse. Ce serait, en quelque
que sorte, attenter partiellement aux jours d'un être humain. ✓
SCHLEIERMACHER, Erziehungslehre, Langensalza, Beyer, 1871, p.62.

118

se perdent par cette éducation en serre chaude et par l'exagération de l'esprit industriel, forcés et germes qui s'épanouissent si joyeusement dans la jouissance heureuse des années où tout doit d'abord se développer et se renforcer pour être utilisable à l'avenir, celui-là ne participera pas à ces erreurs" (93/I).

Peur clôturer ces notations concernant l'acceptation et l'amour, nous voudrions enfin citer un passage où l'auteur montre qu'il sait aussi voir les causes sociales de certaines situations déchirantes. C'est aux enfants du peuple qu'il pense dans les lignes suivantes, et aussi à leurs parents, en qui les leurs fardeaux de l'existence étouffent les réactions les plus humaines: "Qui sait dans quel milieu et dans quelle société, d'innombrables enfants du peuple grandissent, avec quelle mauvaise humeur leurs parents les reçoivent et les ^{éduquent}, presque dès le jour de leur naissance, parce que les enfants sont là et que l'en ne peut rien y faire (le plus souvent, ils n'étaient pas du tout désirés); qui pense (p..) combien rarement les paroles qui touchent l'oreille de l'enfant sont empreintes d'amour, combien rarement un regard tendre et humain touche les yeux de ces malheureux, celui-là ne s'étonne plus de la perversité précédée du peuple. Et son chagrin sera double s'il doit en même temps convenir que la situation désespérée dans laquelle se trouvent tant de parents ne leur laisse à eux-mêmes aucun moment de joie" (146/I). Le ton est ici pathétique et nous pensons à ces vers de Rilke:

"Là grandissent des enfants près d'appuis de fenêtres
qui sent toujours dans la même ombre,
et ils ne savent pas que dehors des fleurs appellent
vers un jour plein d'espace, de bonheur et de vent, -
et ils doivent être enfants, et sont des enfants tristes".

(Stundenbuch).

Le respect de la personnalité de l'enfant, de son in- ✓
dividualité, est l'aspect éducatif qui réclamera sans doute le
moins notre commentaire. En effet, Niemeyer en a fait une sorte
de postulat pédagogique auquel il revient souvent. Nous aurons
même l'occasion de dire qu'il insiste d'une façon peut-être exa-
gérée sur ce point, et de tenter d'expliquer cette attitude par
les nécessités culturelles de la bourgeoisie montante. Quel qu'il
en soit, le principe général du respect de la nature rejette
tout "artifice" qui voudrait empêcher "que chaque nature devienne
ce qu'elle est potentiellement" (240/I).

Corollairement, une éducation saine ne peut s'opérer
sans la reconnaissance du besoin de liberté, d'indépendance et
d'aventure que nous rencontrons, à des degrés divers, en chaque
enfant. Niemeyer a bien compris qu'on peut éduquer tout en res-
tant fidèle à la nature, aider à la vie sans couper de la vie.
Il compare l'éducateur à un jardinier qui, pour cultiver un ar-
bre, ne compose pas de la terre spéciale, ne dirige pas chaque
branche, etc..., mais bien en écarte les trois grands dangers, ✓
donne de l'eau en cas de sécheresse et place un tuteur en cas de
nécessité. Ainsi, le pédagogue rejette la tutelle excessive,

laisse l'enfant expérimenter aussi librement que possible et se borne à "préserver, surveiller, veiller à la sécurité" (292/I). Aussi accorde-t-il à l'enfant "une certaine autonomie, en retirant ^{Souvent} parfois la main qui guide et en le laissant agir seul. Il se peut qu'il glisse et tombe; il se peut qu'il commette des étourderies! Jeune, il apprend plus ainsi que si on le tenait en laisse" (189/I).

Niemeyer souligne avec raison qu'une telle attitude de l'éducateur n'apporte pas seulement un bénéfice intellectuel, mais contribue aussi directement à la formation morale: "Plus tôt les enfants se sentent libres, moins leur liberté de parole et d'action est limitée par quantité d'interdictions et de règles, plus tôt se développe en eux le caractère moral" (148/I).

Après avoir rappelé que "les enfants sont déjà sensibles à l'estime qu'on leur témoigne et ont besoin de la mériter", (149/I), l'auteur observe, en faisant allusion aux éducateurs qui ne peuvent se résoudre à croire en l'enfant: "...^{dupes} tout éducateur qui veut surveiller, épier, surprendre les enfants, peut être sûr qu'il sera le plus souvent trompé. Comme il ne cherche pas à les gagner par la confiance, les enfants trouvent un intérêt à être plus rusés que lui, ce à quoi ils ne penseraient pas si on les traitait bien" (149/I).

Les deux passages suivants achèveront de nous convaincre de la finesse pédagogique de Niemeyer: "Maint enfant, qui n'a jamais échappé à la tutelle de ses parents, reste ainsi

121

presque toute sa vie et est, pour toujours, une créature inintelligente, malhabile et puérile" (112/I). Et surtout: "... que l'éducation tende à lui apprendre à temps à user de sa liberté. Ce but sera d'autant moins atteint par une surveillance anxieuse, un désir d'intrusion dans toutes ses pensées et dans tous ses plans, afin qu'il ne commette pas d'erreurs, une garde craintive sous les yeux des mères et des grands-mères; une éducation trop menaçante ^à pour beaucoup une dépravation totale dès leur entrée dans la vie. Celui en qui on ne croit jamais perd finalement confiance en lui..." (298-299/III).

~~✓ supprimer le point, maintenir la virgule~~

Si l'enfant aspire à la liberté et aime faire l'expérience personnelle du monde qui l'entoure, il n'en désire pas moins aussi se sentir guidé par l'adulte, car il trouve dans cette direction un facteur de sécurité. Niemeyer écrit: "Les enfants eux-mêmes souhaitent être dirigés ..." (147/I).

Il n'est pas étonnant que l'auteur se soit arrêté au problème de l'autorité; ses contemporains n'avaient que trop tendance à y voir un des principaux facteurs de l'éducation. Ce qui nous frappe cependant, ce sont toutes les petites notations en taille deuce qui nuancent les considérations de Niemeyer, et où il fait apparaître les déviations éducatives. Il rappelle, par exemple, qu'une sage autorité, loin d'amoindrir l'amour que l'enfant éprouve pour ses parents, le confirme plutôt: "Ainsi, les parents et les maîtres qui savent allier le sérieux à la bonté

sent toujours ^{beaucoup} plus aimés que ceux qui ne montrent que faiblesse" ~~★~~
(205/I).

Le pédagogue évêque aussi cet orgueil si mal placé qui durcit certains parents et les empêche de prononcer les mots d'apaisement qui mettent fin à un conflit disciplinaire: "Beaucoup ont la fierté pleine de petitesse de ne pas vouloir adresser le premier mot à l'enfant coupable; ils préfèrent passer des jours et des semaines pénibles dans un mutisme commun, plutôt que de lui adresser la parole (...). Comme si on perdait ainsi une partie de son autorité (...) et comme si la demande de pardon en bonne et due forme que l'enfant avait une utilité pédagogique quelconque!" (205/I).

Avec énormément de sagesse, Niemeyer nous parle des punitions au niveau de l'éducation familiale. Alors qu'à propos de la discipline scolaire, il se sentira obligé de construire un édifice savant, il joue ici avec virtuosité sur les ressorts affectifs les plus sûrs: "Aussi une réaction du visage, un mot, un peu plus de chaleur ou de froideur dans le traitement suffisent pour tout arranger. L'enfant sensible et de bon naturel préférerait subir la pire correction que de déplaire à son père, à sa mère ou aux amis de son père" (160/I). Ceci suppose évidemment l'amour et l'estime pour l'éducateur.

Parmi d'autres problèmes éducatifs, Niemeyer a aussi bien senti l'importance très grande de l'harmonie du milieu

123

familial. Accrochons d'abord une notation restée d'une actualité totale: "Dans beaucoup de familles, la dissension règne au lieu de l'esprit de famille: manque d'harmonie entre les parents, immixtion de personnes étrangères - mêmes les amis de la maison sont souvent dangereux -, simple renouveau de la famille aux repas, qui sont pris hâtivement pour précipiter la séparation; telle n'est pas seulement, comme on le dit souvent, la vie des grands de ce monde; c'est aussi souvent le cas dans la bourgeoisie. Et l'esprit du temps, fait d'égoïsme et de soif de plaisirs, contribue largement à détruire ce qui reste" (de l'esprit de famille) (184/I).

Cette harmonie familiale, l'auteur la désire aussi dans l'attitude prise par les parents au sujet de tous les problèmes éducatifs: "... il est de la plus haute importance que les pères et les mères aient une conception harmonieuse à ce sujet" (185/III). Ce vœu ne suppose en rien que les parents doivent avoir une personnalité strictement pareille, mais insiste sur l'unité de vues nécessaire à l'action éducative: "La différence de tempérament et de caractère des parents et une différence de culture intellectuelle peuvent être très grandes sans constituer un obstacle, pour autant que l'accord sur les principes éducatifs, qu'ils envisagent le but ou les moyens, existe" (186/III).

V 186

L'auteur évoque d'ailleurs le rôle spécifiquement joué par le père et la mère dans l'éducation. Lorsqu'on aborde un tel

1251

sujet, il faut naturellement se garder de toute généralisation, mais essayer plutôt de dégager des tendances. Niemeyer, une fois encore, est proche de la position des pédagogues modernes: "Le sérieux et la dextérité physique conviennent au père; la douceur, la tendresse, la patience, mais aussi une certaine sévérité toujours égale à elle-même, conviennent à la mère" (186/III) (1).

LES ERREURS EDUCATIVES

En plus de celles que nous avons signalées occasionnellement, Niemeyer a aussi défini certaines erreurs éducatives importantes. Nous envisagerons d'abord les deux grands faisceaux de déviations: le rejet et la surprotection, autour desquels tous les autres problèmes semblent graviter.

Le rejet est nettement marqué quand l'auteur écrit: "Si seulement beaucoup de parents comprenaient à quel mal ils

-
- (1) A ce propos, Niemeyer cite une série d'observations de Lavater qui sont loin d'être dépourvues d'intérêt. Il ne nous appartient pas d'en discuter en détail dans le cadre de ce travail. Mais on peut s'interroger sur la validité d'une pensée comme celle-ci: "Où le père est niais et la mère très intelligente, la plupart des enfants ressembleront à leur mère" (355/I). Ne voyons-nous pas dégager ici l'influence prépondérante exercée par la mère au cours de la première enfance? Ou encore: "D'un bon père, les fils héritent surtout du caractère moral; d'une mère sage, ils héritent surtout du caractère intellectuel" (ibid.), ce qui semble confirmer des observations récentes selon lesquelles le père apparaîtrait comme le guide moral dans les grandes choses, alors que, comme nous l'avons signalé déjà, l'action presque continue de la mère, dans le premier âge, se marquerait sur le plan intellectuel.

exposent leur enfant en cherchant à s'en débarrasser..." (147/I).
 Nous savons que le rejet prend souvent des formes beaucoup plus
 atténuées ou, en tout cas, moins brutales. "Il y a des parents",
 dit le pédagogue, "qui n'épargnent rien pour leurs enfants, sinon
 le temps qu'ils leur consacrent; ils trouvent le temps pour tout,
 non seulement pour leurs affaires, mais aussi pour leur plaisir,
 mais pas pour leurs enfants. Et pourtant, tant d'avantages de
 l'éducation familiale se perdent ainsi..." (187/III).

Ces notations sont tellement justes que nous ne pour-
 rions que les paraphraser ou les amplifier; le lecteur voudra
 donc bien nous excuser de laisser aussi souvent la parole à Nie-
 meyer. Qu'ajouterions-nous, par exemple, au passage suivant, où
 les suites néfastes de la mollesse, de la dureté exagérée ou de
 l'inconsistance sont dégagées en quelques lignes: "Deux erreurs
 éducatives exactement opposées ont souvent le même résultat. La
 mollesse, la trop grande souplesse, l'acceptation de chaque sou-
 hait et de chaque volonté des enfants, "parce qu'ils sont encore
 petits et ne savent pas mieux", doivent naturellement leur donner
 l'impression qu'ils sont les personnes les plus importantes de la
 famille et qu'en doit se plier à toutes leurs volontés. La dureté
 despotique et inintelligente, l'arbitraire pur dans le traitement,
 dans l'aquiescement ou le refus, dans la critique ou l'appreba-
 tion, selon l'humeur du moment, étoufferont les caractères très
 faibles et les rendront sans volonté; d'autres, qui ont quelque
 force, deviendront intraitables ^{inobéissables} et souvent insolents. De même,
 l'inconsistance rend capricieux" (203-204/I).

Pour être complet, nous devrions encore montrer comment Niemeyer parle aussi valablement de l'enfant préféré à ses frères et sœurs, de l'influence destructrice des comparaisons avec d'autres enfants au désavantage d'une petite victime, du mensonge dont les éducateurs malsadroits sont la cause première, du vel qui ne s'explique que par un conflit affectif, du triste sort de l'enfant unique, de l'enfant trop admiré dont on mente en épingle la moindre réflexion un peu comique, etc... L'auteur dit lui-même, à propos de ces problèmes éducatifs: "Le champ des remarques psychologiques est ici illimité" (171/I).

Ces quelques observations montrent que le pédagogue a estimé à sa juste valeur l'influence de la famille. Il a bien vu que la personnalité n'est pas uniquement l'expression d'un tempérament ou d'une organisation innée, qu'elle est largement déterminée par le milieu éducatif (1) et que, en cas de conflit dramatique, le changement de milieu peut constituer un remède (208/I).

Nous voudrions terminer ce chapitre par une dernière citation qui mériterait d'être lue et méditée par tous ceux, parents et maîtres, qui se trouvent devant une difficulté éducative et rêvent d'une thérapie miraculeuse, - à moins qu'ils ne condamnent l'enfant, sans appel, du haut de leur autorité:

"Si l'on pouvait plus souvent considérer précisément les faiblesses et les méfaits divers de la jeunesse exactement comme

(1) Voir aussi, à ce propos, les belles notations pp.207-208/I.

127

le médecin (1) considère les faiblesses et les maux physiques de ses patients, c'est-à-dire comme des phénomènes résultant d'une nature faible ou malade, auxquels on tente de remédier avec d'autant plus de circonspection qu'on les trouve graves, - comme on réussirait beaucoup mieux! Le docteur ne se met pas en colère contre son malade parce qu'il est malade; il ne s'acharne pas sur lui parce qu'il n'a pas de forces; il ne se chagrine pas parce que tout remède n'a pas un effet ^{est suivi de} immédiat. S'il agissait ainsi, qui aurait confiance en lui? Il peut partager des sentiments humains avec celui qui souffre; mais, comme médecin, le cas et le mal sont intéressants en soi. Il concentre son attention pour observer avec acuité, il domine ses impressions par sa circonspection, et le malade va d'autant mieux que le médecin reste froid et calme" (230-231/III).

CONCLUSION.

En conclusion, Niemeyer apparaît comme un éducateur intelligent et averti. On serait tenté de dire qu'il fait en quelque sorte fructifier l'héritage de Rousseau. Car il passe d'un pédantisme théorique à un pédantisme pratique. Les entrées du philosophe français ont fait place à un réalisme de

(1) Cette image du médecin sera reprise par Herbart, Cf. les Aphorismes pédagogiques et aussi Über Erziehung unter öffentlichen Mitwirkung, 1808, cité par GOCKLER, o.c., p. 82.

128

ben alei. A Emile , élève ^{1 dans} d'un monde artificiel, s'est substitué
un enfant plongé dans la vie, en butte aux obstacles et aux dif-
ficultés que comporte la société à laquelle il doit s'adapter.

B. L'EDUCATION SYSTEMATIQUE

Alors que l'éducation de caractère général dont nous
venons de parler effrait un caractère synthétique fortement accu-
sé, la personnalité entière de l'enfant y étant toujours impli-
quée et les éléments du milieu agissant n'étant jamais nettement
dissociés, l'éducation systématique, telle que Niemeyer la pré-
sente, présente, au contraire, un caractère analytique.

La position théorique de l'auteur contient, au départ,
une contradiction profonde. Celle-ci doit retenir notre attention,
parce qu'elle entraînera des conséquences funestes dont les pro-
longements vicient, aujourd'hui encore, notre système éducatif.

Lors de notre examen des principes suprêmes de l'édu-
cation, nous avons vu que Niemeyer n'accorde de valeur au corps
que dans la mesure où il est le substrat de l'esprit. Mais, si le
corps lui apparaît comme une chose bien concrète, l'esprit, par
contre, lui semble insaisissable dans sa réalité profonde. Il croit
empiriquement à l'existence d'une chose qu'il ne peut définir,

129

mais qu'il sent exister: "En l'homme, tel qu'il nous apparaît, le corps et l'esprit constituent une unité si parfaite que seuls les différents effets de la force qui l'anime nous ^{font} ~~font~~ conclure à l'hétérogénéité de sa nature, sans que nous ayons pourtant une représentation claire de son être le plus profond ni de la relation qui existe entre le corps et l'esprit" (85/I).

Une première conséquence découle de cette position: soutien de l'esprit, le corps sera digne de nos soins, ce qui justifie la large place que Niemeyer réserve à l'éducation physique en général (1).

Mais il faut noter que, dans une perspective qui évoque l'hylémorphisme aristotélicien, le corps va perdre pratiquement de son importance dans la mesure où l'esprit en gagnera par son élévation progressive vers la raison: "Nous observons simplement qu'à côté de l'aspect végétal et animal de l'homme, quelque chose apparaît bientôt en lui qui tend à dépasser les limites du sensoriel et veut se rapprocher de l'infini. Voilà en quoi l'esprit ou l'âme de l'homme nous apparaît; dans son état terrestre, l'esprit ne peut jamais être séparé de l'organe; plus il est jeune, plus il semble dépendant du corps mais, dans l'éducation, c'est lui qui reste pourtant le but véritable, le but ultime et le plus noble" (85/I).

Pour pouvoir agir sur l'esprit qu'il sent être en l'homme "un tout indissociable, une force centrale" (85/I), Niemeyer recourt, comme Kant, à la division en facultés pour pouvoir (1) Voir les paragraphes 21 à 41/I.

"trouver plus facilement les lois de la pédagogie" (ibid.). Il distingue;

- 1.- La faculté de connaître.
- 2.- La faculté de sentir ou de ressentir.
- 3.- La faculté de vouloir, c'est-à-dire de désirer ou d'abher-
rer.

Et l'auteur poursuit: "Le traité suivant sur la cul-
ture de l'esprit humain ou de l'âme se basera sur cette division;
mais il ne faut toutefois oublier en aucun cas qu'en ne peut
jamaï concevoir qu'une potentialité ou une faculté soit ^{en réalité} ~~isolée~~
des autres, et qu'en ne peut jamais tendre à fermer l'une d'elles
sans tenir compte des autres" (85/I) (1).

En d'autres termes, quelque catégorique et explicite
qu'elle soit, l'affirmation que les diverses facultés sont étroi-
tement interdépendantes restera théorique, et c'est au développe-
ment et à la culture systématique de chacune d'elles prise isolé-
ment, - c'est-à-dire à un pur formalisme pédagogique, - que Nie-
meyer va consacrer ses efforts.

(1) Je souligne.

1.- L'EDUCATION INTELLECTUELLE.

C'est d'une psychologie déjà devenue traditionnelle à l'époque où il écrit, que Niemeyer s'inspire pour analyser la faculté cognitive. Pour la facilité de l'exposé, nous avons préféré regrouper d'abord, de façon schématique, les idées de base adoptées par l'auteur.

S'appuyant visiblement sur la psychologie de Locke, de Leibniz et de Wolff, le pédagogue estime que la vie mentale commence par des sensations qui, grâce à la perception, conduisent à la représentation (88/I). Les représentations seront d'autant plus riches que les sens seront affinés et qu'ils seront stimulés par un plus grand nombre d'objets.

L'attention sera "l'effort accompli pour prendre clairement conscience des perceptions" (98/I).

L'imagination n'assure pas seulement la conservation des représentations, mais "elle peut, d'elle-même, les faire réapparaître dans le champ de la conscience, associer ce qui est séparé dans la nature, dissocier ce qui est uni, et ainsi créer un élément nouveau auquel rien ne correspond dans la réalité" (101/I). Même les idées suprêmes de la raison, les idéaux, seront le résultat de son action. Elle est en rapport étroit avec les autres facultés de l'âme et, par son action vivifiante, elle exerce une influence très grande sur toute la conduite humaine.

La mémoire conserve les impressions reçues. Si elle n'existe pas, au moins à un certain degré, la culture de l'intelligence est pratiquement impossible. Elle est plus ou moins fidèle, plus ou moins rapide (105/I). Et, à propos de la mémoire, Niemeyer mentionne les lois de l'association par simultanéité, par ressemblance, par continuité et par contraste (106/I).

Enfin, l'intelligence est "la faculté cognitive supérieure qui se manifeste dans la clarté des concepts, l'exactitude des jugements, la concision des conclusions" (107/I).

Après avoir défini chacune des facultés par le rôle qu'elles jouent dans la vie mentale, Niemeyer s'efforce de les développer au maximum des possibilités, et entreprend ainsi de construire un édifice agencé de façon parfaitement logique.

L'EDUCATION DES SENS.

Puisque l'activité sensorielle constitue la base de la vie mentale, c'est d'abord vers elle que l'éducateur doit se tourner. Il entend suivre ainsi la voie de la nature, car:

"L'éducation ne peut que promouvoir le développement naturel des facultés de l'âme (...) et ne peut avoir d'autre effet" (87/I).

Et parce que l'activité sensorielle dépend à la fois du degré de perfection des organes des sens et du nombre de stimulations que ceux-ci enregistrent, il porte son attention sur ces deux facteurs (88/I). Certes, Niemeyer convient que l'enfant



139

n'attend pas d'être aidé par l'adulte pour faire usage de ses sens. Mais, à son avis, l'activité sensorielle restera imparfaite si on ne la dirige pas. Aussi, passé la première enfance, pour laquelle il sent bien qu'un milieu riche en sollicitations naturelles suffit, l'auteur recommande "les exercices sensoriels artificiels que l'on réalise d'autant plus facilement qu'en peut *le plus souv.* les présenter à la jeunesse sous forme de jeux et de distractions" (90/I) (1). Nous sentons ici l'influence de l'ABC der Anschauung de Pestalozzi et de la gymnastique sensorielle de Guths Muth.

Sur quels objets les sens vont-ils s'exercer? La nature fournira d'abord une source d'observations inépuisable. On montrera ses produits à l'enfant "en les analysant et en attirant son attention sur leurs caractéristiques les plus petites" (91/I). L'atelier de l'artisan et de l'artiste apporteront un complément considérable aux choses de la nature; viendront ensuite les modèles et les images, les jouets et les livres enfantins.

Il est intéressant de noter que, s'insérant dans la lignée réaliste (Comenius!), Niemeyer fonde son premier enseignement sur les realia du milieu. Toutefois, l'approche ne s'opère pas de façon fonctionnelle, ce qui conduit à la leçon de choses. Même s'il n'est pas intéressant de connaître toutes les expressions techniques, tous les détails, nous dit le pédagogue, "l'utilité formelle, - l'exercice de l'esprit d'observation en rapport avec l'âge des enfants - reste toujours d'une importance décisive"

(1) Je souligne.

1307

(92/I). Le formalisme de l'observation, sous sa formulation la plus pure, entre ainsi dans un des premiers grands traités complets de l'éducation. Un siècle plus tard, par-delà Mme Montessori, il faussera encore la signification et la portée de l'étude du milieu préconisée par la "pédagogie nouvelle".

L'ATTENTION.

Mais il ne suffit pas d'aiguïser les sens et de leur fournir une stimulation, il faut, en outre, que l'enfant s'efforce de prendre clairement conscience des perceptions (1).

Cette notion d'effort, que nous trouvons présente dans la définition que Niemeyer donne de l'attention, semble bien indiquer qu'il conçoit celle-ci comme un phénomène essentiellement volontaire. Il néglige ainsi, au départ, dans son système éducatif, l'attention spontanée qui dérive d'un intérêt actuel et direct. En fait, Niemeyer retourne le problème: pour cultiver l'attention, il recourt éventuellement à l'intérêt, et il ne paraît pas se rendre compte qu'il ignore ainsi la démarche naturelle sur laquelle il prétend pourtant se fonder. Le pédagogue "réclame, exige" l'attention (99/I), il n'entend pas "la prolonger beaucoup

~~plus-(2)-que-le-penchant~~ naturel des enfants" (ibid.). Le

(1) Niemeyer préconise tous ces exercices pour l'éducation à demi-elle. Il se rend cependant compte que bien peu de familles

(2) ~~pratiquent ces formations~~ aussi rigoureuses que précédentes de façon irrégulière et arbitraire (37/II). Aussi, pour plus de sûreté, l'école recommencera-t-elle cette formation, considérée comme essentielle. C'est pourquoi nous traitons de la leçon de choses au chapitre de la méthode de la pédagogie spéciale.

135 ✓

plus (2) que le penchant naturel des enfants" (ibid.). Le développement de la volonté favorisera l'attention! L'intelligence éclairera aussi sur l'intérêt lointain qu'effrent sans doute des exercices ou des notions dont l'enfant ne sent pas le besoin au moment où on les lui présente. Et ce n'est que dans une remarque, imprimée en petits caractères, que l'auteur signale que l'enfant regarde avec un effort exceptionnel ce qui éveille sa participation (100/I).

Ainsi se précise à nos yeux la tendance d'un enseignement qui ignore le principe fonctionnel, d'un enseignement où l'éducateur plie l'enfant à sa volonté. Nous en sommes d'autant ~~mieux~~ ^{plus} convaincus qu'au moment où Niemyer nous parle des troubles de l'attention, distraction causée par la crainte, imagination trop riche, etc... il estime qu'il faut "déshabituer de ces défauts" (100/I), mais n'envisage pas de changer sa méthode d'éducation.

Nous aurons l'occasion de revenir de façon plus complète sur les problèmes posés ici lorsque nous traiterons de l'intérêt au chapitre de la méthodologie générale.

L'IMAGINATION.

L'imagination joue un très grand rôle dans l'édifice de Niemyer; non seulement elle collabore à la fixation des représentations dans la mémoire, mais elle participe directement au mécanisme associatif. A l'époque où l'auteur écrit, il se

(1) Je souligne.

treuve véritablement à la croisée de deux chemins. Si le mouvement rationaliste du XVIIIe siècle avait parfois abouti à la position extrême où l'imagination est considérée comme pernicieuse parce qu'elle ne laisse pas le champ entièrement libre à la raison, par contre, la réaction romantique de la fin du siècle, - dont on peut d'ailleurs trouver la base philosophique dans la Critique de la raison pure de Kant, - exaltait, de façon indubitablement exagérée, le rôle de l'imagination. Niemeyer écrit: "S'il est un domaine où la vérité est bien au milieu, c'est ici" (102/I). Et sa position nous paraît sage. Elle correspond parfaitement aux conceptions philosophiques de l'auteur qui, enfant du piétisme, a cherché toute sa vie à établir un compromis entre l'affectivité et la raison.

Les moyens que Niemeyer propose pour cultiver l'imagination sont cependant assez vagues. Il demande ~~qu'au~~ ^à ~~début de~~ ^{au} l'enseignement, en ne tue pas l'imagination par des considérations abstraites et rebutantes, sous prétexte d'entraîner la raison. Comme moyens positifs, il se tourne vers la poésie, les contes, les fables, mais bannit fermement tout ce qui peut impressionner malencontreusement l'enfant: histoires de fantômes, culture de la superstition, etc...

En réalité, Niemeyer s'appuie ici sur Herder, qui avait écrit: "Nous, les hommes, nous sommes organisés de telle sorte que nous ne pouvons nous passer de poésie. Notre raison ne se ferme que par des fictions; nous ne pouvons jamais être

137
~~Manque une phrase~~

entièrement sans poésie. Dans la poésie de l'âme, réside le bonheur de notre existence. Un enfant ne se sent jamais plus heureux que quand il imagine et quand l'inspiration poétique le place dans des situations ou dans des personnages étrangers" (cité 103/1).

Ce qui frappe dans toutes ces considérations, c'est que l'imagination est presque uniquement envisagée in abstracte et qu'ainsi son rôle n'est pas indiqué dans l'activité créatrice en contact avec le réel. Loin de nous l'idée de vouloir priver l'enfance de ses rêves, qui lui permettent de se projeter de façon souvent si féconde. Nous désirons simplement indiquer ici que l'imagination, chez Niemeyer, se réduit de nouveau à un principe formel.

LA MEMOIRE.

Mais si l'auteur devait assez normalement se trouver embarrassé pour établir des listes d'exercices systématiques développant l'imagination, il dispose, au contraire, de possibilités quasiment illimitées quand il entreprend de cultiver la mémoire.

Il nous paraît d'abord symptomatique que, dans le traité qu'il consacre à la mémoire, l'auteur ne propose ~~de~~ ^{de} ~~à~~ ^à nouveau que des moyens purement formels pour développer celle-ci. Les idées qui, à nos yeux, présentent un intérêt véritable, nous les trouvons dans une note complémentaire annexée au premier volume des Principes. ~~v R~~
(encore)

Si nous synthétisons toutes les remarques de Niemeier à ce sujet, nous découvrons qu'il a, d'une part, une conception fort variée du problème de la mémoire, mais que son désir de cultiver isolément la faculté le pousse à des inconséquences.

Après avoir convenu que l'expression "bonne mémoire" ne signifie rien en ce sens que, le plus souvent, la mémoire est fidèle dans tel domaine et ne l'est guère ou pas du tout dans tel autre (314/I), Niemeier - qui a observé qu'un militaire, par exemple, peut ne pas avoir la moindre mémoire des faits historiques et cependant être capable de restituer, dans les moindres détails, le texte complet du règlement du soldat -, dégage par la bande le rôle de l'intérêt: "... l'assimilation et la rétention plus ou moins difficiles indiquent, du moins souvent, l'intérêt plus ou moins grand pour la ^{ma} matière" (315/I). Et il écrit plus loin: "... le manque d'intérêt seul, qui peut découler soit de l'obscurité ou de la facilité de la matière, soit de la répulsion naturelle, soit d'une distraction accidentelle, rend difficile et même impossible la rétention" (318/I).

Après des considérations aussi justes, nous nous attendons à ce que l'auteur abandonne la culture artificielle de la mémoire ou, au moins, la place à l'arrière-plan de ses préoccupations. Mais une transition vient ruiner tout l'édifice: "Mais à côté de cette expérience" (lire: influence de l'intérêt), "un examen plus approfondi de la mémoire elle-même nous apprend que, si diverse la matière sur laquelle elle s'appuie puisse-t-elle être, sa fonction reste toujours la même" (318/I).

La conclusion déductive est prête: si la fonction est toujours la même, une gymnastique générale, c'est-à-dire purement formelle, doit pouvoir la renforcer. "On exerce trop peu la mémoire pour elle-même" (319/I) (1).

Il n'est pas sans intérêt d'examiner comment Niemeyer justifie, à l'aide d'arguments idéalistes, la culture formelle qu'il propose. On sait qu'un des grands critères de valeur est, pour les tenants de cette philosophie, la spontanéité de l'action guidée par la raison. Le pédagogue cite Niethammer: "En réalité, il est déjà très important *du point de vue formel* que l'élève fasse *(très) tôt* des exercices de mémoire. Cet exercice est le seul qu'il puisse faire de façon spontanée; personne ne peut l'y aider, et il se trouve même obligé de rechercher lui-même une méthode qui lui permette de surmonter les difficultés le plus *sûrement* possible" (320/I).

Affirmer que l'étude de mémoire est, pour l'enfant, la seule façon d'agir spontanément, est, pour le moins outrancier...

Neus n'imposerons pas au lecteur l'examen détaillé des exercices suggérés par Niemeyer pour réaliser son dessein, même si ces propositions ne manquent pas de pittoresque! Les plus jeunes enfants seront, par exemple, invités à observer, pendant un temps donné, l'ordre de classement ou la couleur des

(1) Cf.: "Pour cet âge" (enfance), "une harmonie heureuse entre la forme et la pensée se trouve très rarement. C'est pourquoi la culture intellectuelle formelle doit être considérée comme la plus bénéfique" (322/I). Et encore: "Il n'est d'ailleurs pas nécessaire que les enfants retiennent tout ce qu'ils ont appris; car le but peut être placément atteint par l'exercice de la faculté" (323/I).

140

reliures des livres qui se trouvent dans une bibliothèque, puis à réciter cette "leçon" pour le moins étrange (321/1). Ils seront même entraînés à retenir des listes incohérentes de mots et de chiffres (1).

Pour les plus grands, la mnémotechnique, la memoria artificialis des anciens, est appelée à la rescousse. Nous ne céderons pas à la tentation de dresser depuis Quintilien, en passant par le moyen âge, un florilège des exercices de mémoire, versus memoriales de la vieille grammaire. Même si Niemeyer convient que certains procédés de la mnémotechnique ^{il} sont ridicules (326/1); il ne fait lui-même ici, - si l'en paraphrase un texte célèbre -, que des vers nouveaux sur des pensées antiques... (2).

L'INTELLIGENCE.

Que la culture de l'intelligence se meuve également sur un plan détaché de la réalité, ne peut plus guère nous étonner.

Selon la terminologie herbartienne, nous pouvons dire que l'auteur s'est efforcé de développer d'abord les forces

-
- (1) Exemples proposés par Niemeyer, 107/1: "Bad, Ball, Biber, Bulle, Beck, Buxbaum, Bart, Bett, Bret, Bier, Buchstabe", mots qui n'ont en commun que leur lettre initiale. Pour graduer la difficulté, la liste qui précédait celle que nous venons de reproduire, ne contenait que des noms d'animaux commençant par la même lettre; la liste suivante est, par contre, sans cohésion aucune.
 - (2) C'est donc à tort que O. MOTZ écrit: "La mnémotechnie aussi est également condamnée par les deux auteurs (Kant et Niemeyer) ..." O. MOTZ, o.c., p. 58. Niemeyer va même jusqu'à proposer des conceurs mnémotechniques! (106/1).

N/A

nécessaires à la "pénétration". Il a, théoriquement s'entend, assuré les mécanismes de la perception; l'attention volontaire accompagnant l'observation aura conduit à la "clarté", l'imagination aura établi les ponts associatifs et la mémoire permettra la constitution de provisions d'idées. Il importe maintenant de pouvoir passer au "recueillement", qui sera fait de compréhension, de systématisation et d'application, et permettra à l'esprit de reconstituer son unité. Ceci nous conduit bien dans le domaine de l'intelligence, faculté qui nous apparaît "dans la clarté des idées, l'exactitude des jugements et la concision des conclusions" (107/I).

Précédant encore de façon analytique, Niémeyer espère promouvoir la clarté des idées, non pas en faisant coïncider la pensée et l'action, mais en faisant, par exemple, décrire avec exactitude ce que l'enfant a vu ou entendu.

Pour développer le jugement, il nous propose une règle plus séduisante: "Habituer le jeune esprit à l'activité personnelle et former le jugement en donnant l'occasion aux enfants d'appliquer par eux-mêmes, plutôt que de se berner à apprendre à juger par l'enseignement, et à corriger les jugements faux" (108/I).

Niemeyer sait que l'éducateur contribue à augmenter le nombre d'hommes qui ne sont pas capables de jugement personnel si "dès l'enfance, il expose la matière aux élèves au lieu de leur laisser examiner et découvrir comment les choses sont et ce qu'elles sont; s'il corrige immédiatement les jugements erronés

142

des enfants qui ^{peuvent dépendre} ~~dépendent~~ cependant de la constitution de leurs ~~organes de~~ ^{sens}, des apparences trompeuses ou du manque d'expérience, et rabroue même durement les petits pour leur ignorance, bien que souvent ils aient raison si l'on se place à leur point de vue; Si, au lieu de considérer les errements inévitables de l'intelligence comme un acheminement vers la vérité lointaine et de ne mettre en garde que là où il y a danger, il préfère enchaîner continuellement l'esprit de façon monacale, le conduire dans des entraves et empêcher ainsi que, lorsqu'il sera un jour abandonné à lui-même, l'homme ~~se~~ sache ~~pas~~ trouver son chemin." (109/I)

On pourrait voir dans ces sages paroles l'expression d'une règle pédagogique dont notre époque s'enorgueillit, - d'ailleurs souvent à tort. Car aujourd'hui comme au temps de Niemeyer, l'activité, la recherche selon le procédé des essais et des erreurs, sont souvent l'expression d'un formalisme aussi condamnable que celui de la leçon de choses. Qu'importe, en effet, que l'enfant soit "actif" si on l'invite à déployer son activité pour résoudre un problème qui ne l'intéresse pas profondément ?

Or le contexte nous indique bien que, chez Niemeyer, la forme ne coïncidera ^{de} ~~pas~~ nouveau pas avec la matière. Ne va-t-il pas nous proposer de développer la subtilité d'esprit à l'aide de devinettes et de charades et nous signaler d'ailleurs les manuels de devinettes qu'il recommande aux éducateurs ! (110-111/I)

LA RAISON.

Peur atteindre le but suprême de la culture de l'intelligence, il ne restera plus à développer que la raison, "cette faculté qui permet d'énoncer les causes premières et les lois". (III/T). Des exercices bien gradués entraîneront les enfants à déceler les causes de certains événements; les jeunes gens seront mis en contact de plus en plus étroit avec les règles générales et les systèmes.

Ainsi, l'esprit aura été parfaitement conditionné; il ne restera qu'à le remplir...

N'est-il pas étonnant qu'au moment où Niemeyer termine ses considérations sur la culture de l'intelligence, il mette en garde contre la tutelle des esprits qui, trop étroitement exercée, empêche l'enfant de passer à l'état adulte?

"Que l'on compare à maints produits maladroits d'une éducation trop scolaire d'autres jeunes gens que la vie, le monde, la détresse têt venue, l'entrée précoce dans un métier quelconque ont formés. Ces derniers sont peut-être en retard de connaissances verbales, mais combien ne sont-ils pas plus avancés en réflexion et en indépendance! Combien peu de raison ne rencontrons-nous pas, même chez des jeunes gens de vingt ans qui, depuis l'enfance, sont confinés au monde scolaire et qui quittent ce monde étroit pour entrer dans celui de l'Université, qui n'est souvent plus large

14.4

qu'en apparence, pour y échanger un préjugé enfantin contre un autre, une occupation dénuée de sens contre une autre. A 21 ans, Pitt était Premier Ministre d'Angleterre" (112/I).

C'est dans cette remarque finale, imprimée une fois de plus en petits caractères, que le pédagogue fait son propre procès. Alors qu'il semble parfaitement conscient de la richesse apportée par la vie réelle, il vient d'axer toute sa théorie sur l'activité artificielle.

2.- L'EDUCATION DE LA SENSIBILITE OU EDUCATION ESTHETIQUE.

Niemeyer entreprend de former analytiquement la sensibilité comme il a voulu former les facultés cognitives (1). Il commence par définir la sensibilité en général comme "la faculté de ressentir du plaisir ou du déplaisir lors de certaines représentations ou d'impressions reçues" (117/I).

Si la psychologie empirique fournissait à Niemeyer une division aisée de l'intelligence, elle ne pouvait guère l'aider à hiérarchiser les sentiments. C'est donc la valeur respective

(1) Il a cependant bien senti qu'une systématisation totale n'est plus possible en ce domaine: "On ne doit pas appliquer ici un système, un plan strictement ordonné comme, par exemple, pour la formation scolaire de l'intelligence" (363/I).

115

des objets de ces sentiments qui va, cette fois, le guider, et c'est l'axiologie de Niemeyer que nous devons tenter d'identifier (1). Comme l'épistémologie, l'axiologie est absolue. A la tradition aristotélicienne, l'auteur emprunte son intellectualisme, à la tradition platonicienne, l'idéal de la beauté transcendante, à la tradition chrétienne, la notion de Dieu. Ainsi apparaît le schéma suivant: si le plus grand bien est l'union

(1) K. BOECK, in Die Bildung des Gefühls nach A.H. Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts, Dissertation Paderborn, Schöningh, 1908, p. 18, estime que, pour classer les sentiments, Niemeyer a simplement suivi le développement de l'enfant: "Niemeyer semble ici tenir compte de l'ordre d'apparition des sentiments à mesure que l'enfant grandit. L'enfant est d'abord lié à son corps et au milieu environnant. Tout plaisir ou déplaisir découle de sensations, par exemple, visuelles, auditives, gustatives, qui sont accompagnées de sentiments. L'enfant grandit, il apprend à connaître son entourage, se sent attiré vers la personne qui lui veut du bien et se sent repoussé par celle qui lui veut du mal. Ainsi naissent les sentiments de sympathie. Dès que l'enfant est doué de raison, la conscience morale apparaît et il trouve plaisir à ce qui est juste et bon: le sentiment moral s'éveille. La culture du sentiment religieux est étroitement liée à la culture du sentiment moral, car cette dernière est très favorable à la piété. Mais, ni l'éducation, ni l'enseignement ne peuvent, en aucun cas, négliger la culture du sentiment esthétique. Celui-ci devra être éveillé plus tard, alors que la raison se montrera déjà active. L'enseignement doit éveiller les sentiments intellectuels qui conduisent la raison vers son épanouissement libre en l'éloignant de l'obscurité et de l'inactivité".

L'explication de Boeck ne nous paraît pas satisfaisante. On peut l'admettre sans réticences pour l'ordre d'apparition des deux premiers sentiments; la suite est contestable. On ne voit pas pourquoi le sentiment esthétique s'éveillerait plus tard que le sentiment moral, etc... Boeck se contredit d'ailleurs presque immédiatement. Il admet, p. 22, que le fait de faire entendre des sons harmonieux à un enfant qui se trouve au premier stade des sensations affectives a une signification esthétique: "Il n'est nullement indifférent que, dès les premières années, (...) l'oreille soit rendue ou non réceptive à des sons simples et harmonieux. Nous touchons déjà ainsi au domaine esthétique...".

146

avec Dieu, il est immédiatement suivi par la vie selon la raison qui, non seulement nous rapproche le plus directement de l'Être suprême, mais procure aussi le bonheur terrestre le plus élevé. Les vertus "intellectuelles" sont d'abord la raison spéculative, puis la prudence - expression de la raison dans l'action et l'art. Les vertus "morales", telles que la modération, occupent une place inférieure dans l'échelle des valeurs, à cause de leur caractère plus irrationnel: ne naissent-elles pas avant tout de l'habitude?

X
X

Or Niemeyer, qui construit son oeuvre avec la précision d'un architecte, ne nous présente certainement pas au hasard les différentes catégories de sentiments. En premier lieu, viennent les sensations affectives, c'est-à-dire celles qui correspondent au plaisir physique. Ces sentiments sont les plus bas; ils se rapportent au corps, cette partie inférieure de l'homme (116/T). Suivent les sentiments de sympathie, ceux qui permettent de partager la joie et la douleur du prochain. Sans doute l'autour place-t-il la sympathie aussi bas dans l'échelle, parce qu'elle constitue de toute façon une sorte d'échange entre êtres terrestres, qu'elle n'est pas transcendente.

8.9 X

Le pédagogue cite, en troisième lieu, la sensibilité morale; elle est suivie par le sentiment religieux. Selon la perspective aristotélicienne que nous venons d'évoquer (1), le

(1) Niemeyer est très influencé par l'Ethique à Nicomaque. Voir, p. ex., la large place qu'il réserve à l'Ethique à Nicomaque et à la Politique dans ses Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung.., Halle, Waisenhaus-Buchh., 1813.

✓
✓

147

sentiment esthétique occupe un rang supérieur au sentiment moral.
Le sens de la vérité, l'amour de la culture intellectuelle ^{élevée} ~~con-~~
rennera cet édifice. ✓ X

✓ X

LES SENTIMENTS DIRECTEMENT RATTACHES & L'ACTIVITE
CORPORELLE.

L'éducation de l'affectivité directement rattachée
à l'activité corporelle (sinnliche Gefühle) ne peut, comme l'a
compris Niemeyer, s'effectuer indépendamment de l'éducation phy-
sique. Les considérations de l'auteur offrent donc ici un caract- ✓
ère plus synthétique que les précédentes, ce qui explique sans
doute leur plus grande valeur.

Bien qu'il n'ait pas pu s'appuyer sur des données
scientifiques précises, Niemeyer a distingué la sensibilité nor-
male de l'hypersensibilité et de l'hypesensibilité. En bref, il
souhaite éviter que les enfants ne recherchent trop avidement le
plaisir des sens; ils doivent réaliser progressivement l'équili-
bre normal entre la sensualité et la raison. C'est pourquoi le
pédagogue préconise, par exemple, la frugalité et même un certain
entraînement à la privation, surtout pour les riches. Une telle
manière de procéder nous ramène évidemment à un ascétisme de ca-
ractère formaliste. Si, à la suite d'erreurs éducationnelles, le

148

mal est déjà fait, ce n'est certes pas par une ascèse imposée de l'extérieur que l'en pourra y remédier, mais bien en focalisant les intérêts de l'enfant de façon telle que des jouissances trop sensuelles passent naturellement à l'arrière-plan de ses préoccupations. En fait, le principe de la sublimation n'est pas absent des théories de Niemeier: "Si l'en y joint" (aux privations imposées directement), "la formation de l'esprit, si le sens de la vérité et de la beauté s'affine, on peut espérer que l'enfant pensera toujours moins à ces jouissances, qu'une lecture captivante ou la contemplation d'une oeuvre d'art fera oublier au jeune homme la nourriture et la boisson et toute espèce de confort physique" (121/I).

Nous ne sommes cependant pas du tout rassuré sur la nature même des sublimations préconisées. Nous craignons bien qu'elles ne remplacent un moyen entaché de formalisme par un autre tout aussi formel.

LE SENTIMENT DE PARTICIPATION.

Nous ferons des réserves bien plus grandes encore sur les moyens envisagés par Niemeier pour promouvoir le sentiment de participation, c'est-à-dire le sentiment de sympathie ou de pitié. Au lieu d'intégrer l'enfant dans une vie sociale intense qui donnerait à ce sentiment l'occasion de se manifester naturellement, le pédagogue s'attarde aux moyens de punir les fautes commises dans les relations sociales, de refréner par la froideur une trop

10
149

grande exubérance sentimentale que le romantisme a mise à la
mode. S'il sait et affirme avec raison que l'amour appelle l'a-
mour, il reste continuellement en marge de la vie et croit qu'il
fera oeuvre vraiment utile en discutant avec les jeunes gens de
cas sociaux, autrement dit, en raisonnant au lieu de "participer"
directement.

LE SENTIMENT MORAL.

La culture du sentiment moral, telle que Niemeyer la
précise, est, par contre, plus réaliste. Schwarz avait déjà
souligné que la morale est avant tout une habitude à créer, nous
dirions aujourd'hui un conditionnement qui permet l'intégration
de l'enfant dans la société. Peu nous importent en fait les con-
sidérations dialectiques de Niemeyer, qui entend démontrer que
le comportement de l'enfant, orienté par les règles morales qu'en
lui impose de l'extérieur, a une valeur morale réelle. En effet,
en dernière analyse, c'est à la raison que l'enfant obéit, celle
de l'éducateur, en attendant qu'il puisse faire usage de la
sienne. Après Niemeyer, Herbart consacra lui aussi une très
large place à l'habitude, au stade contraignant de la discipline.

L'auteur juge bien que l'exemple est ici le plus im-
portant des moyens. Et il insiste sur cet aspect social du senti-
ment moral: ce que les enfants voient autour d'eux leur paraît
être ce qui doit être fait. "Ainsi naissent les moeurs et la mo-
rale de nations entières, de sociétés ou de familles déterminées"
(124/I).

Très tôt, nous dit Niemeyer, l'enfant éprouve du plaisir à avoir bien agi (123/I). L'auteur a raison en ce qui concerne le fait, mais l'explication qu'il en donne est fausse. Ce n'est en effet pas parce qu'il a "conscience d'avoir bien agi", c'est-à-dire d'avoir respecté la loi morale, que, dans ses jeunes années, l'enfant se sent heureux, mais parce qu'il trouve ainsi l'approbation de celui qu'il aime, qui lui donne la sécurité. L'enfant se plie à une règle pour conserver un amour qui est indispensable à son épanouissement.

LE SENTIMENT RELIGIEUX.

La culture du sentiment religieux posait à l'auteur un problème plus complexe. Si l'existence même de ce sentiment lui paraît aussi une sorte de donnée a priori de la conscience (1), la façon même de ^ela développer devait inmanquablement conduire l'auteur au cœur de la polémique qui, pour nous exprimer schématiquement, opposait, depuis un siècle, les piétistes aux rationalistes. De plus, à l'époque où Niemeyer écrit, Pestalozzi s'est efforcé de déconfessionnaliser l'éducation religieuse, qu'il confie d'ailleurs à la mère.

La position que Niemeyer prend est en contradiction avec son principe de départ. En effet, si le sentiment religieux et l'idée de Dieu sont innés au cœur des hommes, ne suffit-il

(1) "Comme la religion est un besoin éprouvé par tous les hommes, elle se range donc aussi parmi leurs dispositions originelles" (127/I).

indisputablement

pas que l'enfant grandisse dans un milieu lui-même religieux pour que ce sentiment apparaisse et se développe spontanément? Kant et Rousseau, par exemple, estimaient qu'il est préférable de ne pas parler de Dieu à l'enfant tant que celui-ci ne dispose pas de la raison. Niemeyer répond que, de toute manière, l'enfant entendra parler de Dieu autour de lui, bien avant qu'il n'ait atteint l'âge de raison, et que, de plus, une simple cérémonie d'initiation, organisée à un âge relativement avancé, ne suffit pas pour exercer une influence durable (1).

C'est donc bien à la tendance piétiste que le pédagogue se rattache. Et les justifications complémentaires qu'il donne de sa position prouvent combien il est éloigné du rationalisme qu'il prétendait cependant défendre à Halle. Dans la religion, nous dit-il, "l'enfant trouvera le plus vite la solution de tout ce qu'il ne parvient pas à s'expliquer". Et encore: "Moins ils sont familiers avec les lois naturelles et les causes médiate, plus facilement ils trouveront dans Sa puissance illimitée la raison de tout ce qui leur reste incompréhensible" (128/I).

En matière de religion, Niemeyer rejette, d'autre part, l'éducation maternelle préconisée par Pestalozzi. L'auteur affirme que le pédagogue suisse verse dans le romantisme quand il croit la majorité des mères capables d'éduquer religieusement leurs

(1) Herbart défendait exactement le même point de vue: "Jamais la religion ne trouvera la place qui lui revient dans les profondeurs du cœur si sa base spirituelle ne se trouve pas parmi les premières pensées dont le souvenir a gardé la trace". in Pédagogie générale.

enfants. Non seulement elles lui paraissent manquer de formation morale, mais souvent aussi, d'expérience; elles ne disposent pas du temps suffisant pour se consacrer valablement à leurs enfants, ou elles les gâtent par leur amour.

Certes, Niemeyer est loin de refuser à la mère une influence capitale dans l'éducation, nous l'avons déjà vu. Mais c'est, nous le sentons bien, le principe même de l'éducation religieuse systématique qu'il sentient ici. Et, comme il le fait souvent quand il sent que ses arguments ne sont pas suffisamment démonstratifs, il recourt, en dernière analyse, à la sécurité de la tradition: "Car les espoirs incosidérés que l'on place en un moyen" (sentiment religieux qui découle de l'amour qui unit la mère à l'enfant) "peuvent faire négliger d'autres moyens qu'une longue expérience a éprouvés" (357/I).

LE SENTIMENT DU BEAU.

Que Niemeyer place le sentiment du beau après le sentiment religieux nous paraît particulièrement symptomatique de la perspective qu'il a adoptée. Le sentiment du beau n'est-il pas, en effet, une voie d'accès vers la forme pure? Certes, l'auteur déclare nettement que le beau diffère du bien et du vrai: "... le beau, quelle qu'en soit notre conception, diffère du vrai et du bien..." (132/I). Mais il nous dit également qu'au terme d'une ascension vers la vertu, les trois finissent par se rejoindre: "... on peut espérer que les enfants transmettent le

sentiment ainsi cultivé pour la beauté sous toutes ses formes dans leur façon de penser, de ressentir et d'agir, et que, selon la leçon de Platon, ils rendent eux-mêmes, en tout, hommage aux grâces" (135/I) (1).

Le sentiment esthétique a donc bien une valeur morale; il ennoblit véritablement tout notre comportement. Car celui qui qu'habite ce sentiment est rebuté "par tout ce qui est vétilleux, sophistiqué, forcé, non naturel" et on peut ajouter, par tout ce qui est plat, petit et commun dans la pensée et dans l'action" (132/I). Et Nismeyer écrira encore: "Si le beau ^{a été} est uni au bien et le bien au beau, un goût pur et noble naît, qui s'étend à tous les jugements, à toutes les actions, à toutes les paroles, et qui unit la vertu à la grâce" (133/I).

Aussi l'éducation esthétique ne pourra en rien être négligée. Non seulement l'enfant entrera en contact avec ce qui charme l'œil et l'oreille, mais le milieu général autant que le milieu scolaire doivent l'entourer de beauté, tant naturelle qu'artistique. Corollairement, il faudra aussi éloigner l'enfant de tout ce qui est sans goût, commun. On constate donc que l'éducation esthétique aussi est conçue passivement. L'enfant est amené à diverses façons à contempler le beau, mais il ne le crée pas.

(1) Cf. Herbart, pour qui l'éthique, but suprême de toute culture, appartient au domaine de l'esthétique.

LE SENTIMENT DU SUBLIME.

Dans son ascension vers les sommets, l'homme peut se rapprocher plus encore de la forme pure et atteindre le niveau du sublime, qui ¹¹ naît de la contemplation des forces qui nous dépassent largement et dont la grandeur ne peut être saisie que par un effort extraordinaire de notre propre sensibilité" (135/I).

Niemeyer est extrêmement prudent en ce domaine. Il nous dit en effet: "L'homme doit d'abord apprendre à bien agir avant de pouvoir agir avec grandeur" (136/I). Les enfants doivent d'abord se convaincre "qu'il faut d'abord être très bons en petit avant de pouvoir l'être en grand" (ibid.). On retrouve dans ces paroles la volonté pédagogique d'aller en tout du simple au composé ou du plus facile au plus difficile. Vue toute théorique en matière de beauté, est-il besoin de le souligner. Mais une autre préoccupation anime aussi Niemeyer: "En éveillant trop tôt le penchant vers l'extraordinaire qui, souvent, est à la limite de l'aventureux, on déshabitue la jeunesse du plaisir qu'elle pourrait éprouver au contact de la beauté naturelle (...)(...) le sens de la vertu douce et tranquille se perd" (135/I). L'auteur craint donc que le contact avec les choses les plus élevées n'éloigne trop l'enfant des vertus que nous appelons aujourd'hui...bourgeoises. Et, déguisant à peine son allusion à la littérature révolutionnaire du Sturm und Drang et à ses effets pernicioeux éventuels, il poursuit: "Ils ne voient plus la grandeur de la nature que dans les tempêtes et les orages; ils ne voient plus la grandeur de l'humanité que

dans ^ddes actions portées par un enthousiasme inconsidéré, et même dans les actes de criminels énergiques" (135-136/I).

Prises telles quelles, ces paroles expriment la sage prudence d'un pédagogue qui désire mettre en garde contre une éducation qui encouragerait les jeunes aux pires débordements. Mais, replacées dans le contexte de l'œuvre de Niemeyer, ne traduisent-elles pas plutôt une réaction bourgeoise qui trouve dans l'extravagance romantique un ennemi de l'ordre social? Ceci expliquerait peut-être pourquoi l'auteur insiste tant pour réserver le sublime à des moments et à des hommes exceptionnels, et appuie plus sur la façon d'agir bien dans la vie quotidienne que sur la façon d'agir grandement, plus sur les vertus domestiques que sur l'aventure de l'héroïsme.

L'AMOUR DE LA CULTURE INTELECTUELLE SUPERIEURE.

Enfin, au terme de son éducation du sentiment, Niemeyer veut aussi développer le sens de la vérité et l'amour de la culture intellectuelle supérieure. Nous arrivons ainsi au sommet de la pyramide où la possession du vrai, vers lequel la raison a conduit, s'accompagne du plaisir de le posséder, où le vrai et le beau ne sent qu'un.

Selon le pédagogue, l'amour, le désir de la vérité se trouvaient potentiellement en l'enfant, dès le plus jeune âge:

"Dans les premiers mouvements de ^{la} curiosité et de ^{de l'} attention portés

concomitante

sur les phénomènes extérieurs, dans la première recherche de l'enfant vers la raison et la cause, apparaît la tendance de son esprit vers la connaissance du vrai" (136/I).

Niemeyer ne nous éclaire guère sur les moyens qu'il emploiera pour cultiver l'amour de la vérité. Puisqu'on suscite bien la fierté de caste, nous dit-il, pourquoi serait-il impossible d'éveiller l'amour du vrai? Que, comme l'auteur l'affirme, l'enfant "se réjouisse de voir grandir sa provision d'idées" (137/I), nous semble une affirmation fort gratuite. Le pédagogue n'est-il pas bien plus près de la réalité lorsqu'il écrit qu'une bonne façon de faire aimer le savoir, c'est d'abord de ne pas en dégoûter l'enfant en lui enseignant des choses "pour lesquelles il ne peut encore éprouver d'intérêt" (ibid.).

✓
~~Pg. 2 points?~~

3.- L'EDUCATION DE LA VOIENTE OU EDUCATION MORALE.

Le traité que Niemeyer consacre à l'éducation morale n'offre pas le caractère monolithique des précédents. Non pas qu'il ne soit construit aussi selon un plan bien précis, mais l'auteur n'établit pas au départ une distinction nette entre le comportement moral en général et l'adhésion à une éthique bien déterminée. Or, ses considérations se situent tantôt sur un plan, tantôt sur l'autre.

✓
✓
✓

157

Si nous définissons la morale comme "l'ensemble des règles de conduite admises à une époque ou par un groupe d'hommes" (1), la morale pose essentiellement le problème de l'intégration de l'enfant à son milieu, de la confirmation de ses actes à un ensemble de règles acceptées, plus tacitement que rationnellement, par le groupe. On voit sans peine que nous sommes ainsi ramené, en ordre principal, aux questions dont nous avons traité au chapitre de l'éducation non systématique.

Notons d'abord schématiquement comment Niemeyer esquisse le plan de l'éducation morale:

- A.- Action négative ou indirecte.
- B.- Discipline morale
 - a) par l'habitude
 - b) par les règles et les lois
 - c) par les punitions et les récompenses.
- C.- Émergence supérieure de la moralité: par le raisonnement.

I. ÉDUCATION NÉGATIVE OU INDIRECTE.

À propos de l'éducation non systématique, Niemeyer parle - assez paradoxalement d'ailleurs - "éducation négative ou indirecte" (144/I). Il désigne ainsi l'ensemble des attitudes

(1) LALANDE, o.c., p. 654.

158

éducatives qui tendent à éviter que l'enfant n'entre en conflit avec son milieu. Comme, selon l'optique kantienne, la vertu, même la plus humble, est indissociable de la liberté, Niemeyer, nous l'avons dit, respecte le besoin d'indépendance de l'enfant, ce qui donne à ses idées une valeur indiscutable: influence déterminante du milieu éducatif général, confiance et liberté accordées à l'enfant, respect et exploitation sublimante de son besoin d'activité.

Si la morale est considérée comme un processus d'ajustement entre l'individu et la société, il est inévitable que l'éducateur, loin de se limiter au jeu de la faculté volitive, doit envisager l'enfant dans son intégralité. Comme le disait Dewey, l'éducation morale tend à rendre l'enfant "capable de comprendre sa dépendance à l'égard de la société et d'accepter cette solidarité" (1).

Mais le rationaliste qu'est Niemeyer ne pouvait voir qu'un aspect indirect et secondaire de la formation morale dans cet équilibre entre l'enfant et son milieu. Conformément à ses principes idéalistes, il ne conceit la moralité véritable que là où l'homme agit rationnellement, là où il axe sa conduite sur une éthique, sur une théorie raisonnée du bien et du mal. On sent combien le point de vue va se rétrécir et, en quelque sorte, se détacher du réel.

(1) DEWEY, L'école et l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 4^e éd., 1947, p. 135.

160
159

Lorsque l'enfant tout entier est impliqué dans l'éducation, sa volonté ne peut guère se définir que comme "une certaine attitude, une manière d'être de l'individu tout entier, son pouvoir d'initiative, sa capacité d'ajuster intelligemment et constamment les moyens à leurs fins", l'éducation comprenant "tout ce qui favorise l'indépendance et la sûreté d'action, en même temps qu'une connaissance rationnelle des choses et leur juste appréciation" (1).

Niemeyer considère la volonté sous un angle différent; c'est, pour lui, "l'action qui se détermine selon des principes" (138/1). Nous sommes ainsi ramenés à une conception éducative restreinte au champ de l'adhésion à des principes moraux premiers, champ où - chez l'auteur - le bien et le mal seront définis selon une référence idéaliste et même supranaturelle.

Nous sommes suffisamment familiarisés avec les conceptions du pédagogue pour comprendre que, pour lui, l'éducation morale "positive" consistera en l'acheminement de l'enfant de l'état d'ignorance à l'état de raison, stade terminal théorique où, jouissant d'une liberté sans limite, il choisira cependant toujours de faire le bien parce que la raison lui aura démontré la nécessité logique d'agir ainsi, atteignant l'objectif suprême défini par Niemeyer.

(1) DEWEY, e.c., p. 90.

"Comme la bonté morale et la vertu véritable sont des produits exclusifs de la liberté, en ne peut ^{par conséquent} rendre l'enfant en rien responsable avant qu'il ne soit parvenu au libre usage de la raison..." (141/I). Dans ces conditions, l'éducation morale véritable ne commencerait donc qu'au moment où l'enfant atteint "l'âge de raison". Mais le brillant praticien qu'est Niemeyer sait que si l'on permet l'implantation d'habitudes mauvaises pendant les premières années, le raisonnement le plus sûr ne pourra les déraciner (143/I). Et ainsi, nous retrouvons les deux grands échelons aristotéliens de la moralité: échelon inférieur, in-rationnel, où l'habitude oriente la conduite, en attendant l'accession à l'échelon supérieur, où la raison conduira vers la perfection.

Il est certain que l'éducation non systématique était déjà axée sur l'habitude ou, si l'on préfère, sur le conditionnement. Mais, nous insistons, ce conditionnement était opéré fonctionnellement, dans la vie réelle.

LA DISCIPLINE MORALE.

A côté de cette action considérée comme "négative ou indirecte", Niemeyer envisage maintenant un nouveau stade: celui de la discipline morale. A partir de ce moment, ses conceptions sont fort semblables à celles de Herbart, qui les lui emprunte d'ailleurs en modifiant, selon son habitude, la terminologie de son prédécesseur. Niemeyer désigne, par discipline, ce que Herbart

161

appelle gouvernement, la discipline de Herbart correspondant chez Niemeier à la "culture morale supérieure" (1).

Que l'habitude joue dans l'éducation un rôle fort important, personne n'en doute. Encore convient-il d'établir une distinction entre l'habitude acquise fonctionnellement et le conditionnement artificiel, qui n'est d'ailleurs pas très éloigné du dressage. Niemeier n'aboutit pas à une culture morale qui est la morale fort semblable à la culture de la mémoire ou de l'observation quand, pour réagir contre ce qu'il appelle la puissance "naturelle", il propose le durcissement du caractère par des privations, spéculé même sur l'émulation entre les enfants, qui mettraient un point d'honneur à endurer des situations de plus en plus désagréables, et préconise comme ultime remède l'éveil de l'esprit au beau, au bien et au vrai! (196/I).

Nous retrouvons ici la culture systématique de la volonté, à propos de laquelle Claparède écrivait, en condamnant la pédagogie traditionnelle: "Elle (cette pédagogie) leur fait faire des efforts qu'elle se figure être "volontaires" sans avoir acquis d'abord l'acquiescement de leur moi à la tâche imposée, assentiment intérieur qui donnerait à cette soumission au devoir la valeur morale escomptée" (2).

(1) Les paragraphes 151 à 195 de l'Umriss pädagogischer Vorlesungen de Herbart sont directement inspirés de Niemeier.

(2) in DEWEY, e.c., p. 22.

Cette condamnation s'applique d'ailleurs aussi aux
 considérations suivantes de Niemeyer. En effet, il justifie ra-
 tiennellement les règles et les lois auxquels l'enfant est sou-
 mis de l'extérieur: en attendant l'épanouissement d'une raison
 intérieure, n'est-il pas normal que le petit obéisse aux adultes
 qui, eux, sont doués de raison? L'argument ne manque pas de per-
 tinence, mais, pour peu que l'adulte tarde à reconnaître l'usage
 de la raison à l'enfant, la porte s'ouvre à tous les autoritaris-
 mes (1).

Enfin, les récompenses et les punitions doivent assurer
 le respect de la loi qui, souvent, poursuit des objectifs telle-
 ment éloignés qu'ils ne peuvent être compris. Niemeyer estime que,
 quel que nous fassions, quels que soient les inconvénients d'une
 telle attitude, "il reste certain que le gouvernement d'un monde
 enfantin, tel qu'il existe dans la réalité - car il ne peut être
 question ici d'un monde idéal -, est aussi peu possible sans lois
positives, et par conséquent sans récompenses et punitions posi-
tives, que le gouvernement des Etats" (157/I).

Les nombreuses considérations du pédagogue à ce propos
 ne peuvent guère nous intéresser. Nous le suivons, au moins par-
 tiellement, quand il dit, par exemple, que "la récompense naturel-
 le est l'estime, l'amour et la confiance" (166/I), mais nous devons

(1) "Car il est conforme à l'ordre éternel de la nature que la
 faiblesse se soumette à la force, la non-raison à la raison,
 l'inexpérience à l'expérience" (154/I).

↓ trait d'union ou pas

163

le contredire lorsqu'il prône, ~~et~~ avec Rousseau, nous dit-il, -
l'application de punitions naturelles et donne comme exemple que
l'enfant qui a trompé ses parents doit se voir refuser la confian-
ce à l'avenir, etc... (160/I). ✓

Nous nous bornons à souligner que le système de
discipline est conçu ici de façon statique. Des lois adultes exis-
tent, auxquelles il faut se conformer, de même que, plus tard,
nous verrons l'enfant mis en demeure d'épouser la vision adulte
du monde. Jamais, l'auteur ne perçoit que la discipline morale
réelle est indissociable d'une concentration des pouvoirs actifs
de l'enfant vers un but positif, en d'autres termes, que la disci-
pline aussi doit être fonctionnelle.

LA FORMATION SUPERIEURE DE LA MORALITE.

Avec la formation supérieure du caractère moral, nous
parvenons aux frontières du formalisme pur. "La tendance suprême
de toute éducation est l'enneblissement du caractère moral grâce
à l'accession de la raison au rang d'ordinatrice et à la soumis-
sion de la volonté à ses lois, par lesquelles nous entendons ^{en m} ~~en m~~
~~d'ailleurs~~ ^{temps} la voix de Dieu" (167/I). L'enfant arrive ainsi au sem-
met vers lequel la force de l'exemple, l'habitude, les règles et
les lois, les récompenses et les punitions, l'ont acheminé. C'est ✓
le stade de "l'amour pur du bien, pour lui-même" (169/I). ✓

Aussi les exercices de morale que nous propose l'auteur
ne peuvent-ils être, eux-mêmes, que formels. Kant, déjà, espérait ✓

en une sorte de transfert de la moralité, en faisant critiquer rationnellement par les élèves les actions des hommes célèbres: "... même si, jusqu'à ce moment, ce n'est qu'un jeu de jugement dans lequel les élèves rivalisent, il n'en restera pas moins une impression durable d'estime ou de mépris" (1).

✓
✓

Nous ne nous attarderons pas à l'influence bénéfique que peut exercer la lecture de biographies édifiantes, même si nous ne les cherchons plus, comme Niemeyer, chez Plutarque, Homère ou Richardson. Il nous paraît aussi inutile d'insister sur l'action profonde que les éducateurs doués d'une haute moralité peuvent avoir sur l'enfant.

La grande faiblesse du système de Niemeyer est de dissocier continuellement la pensée et l'action, de réserver une place trop large au jeu de la raison. Il n'ignore cependant pas le rôle éducatif du sentiment. N'écrit-il pas: "Une éducation qui touche le cœur ne peut pas être tout-à-fait vaine" (180/I). Il estime toutefois que les sacrifices que l'enfant consent, par amour pour ses parents, ne conduisent pas à des habitudes morales durables. Aussi reproche-t-il à Pestalozzi et à Schwarz d'avoir accordé trop d'importance à l'effectivité en ce domaine (181/I).

✗
✗

ou affectivité ?

.. .

(1) KANT, Kritik der praktischen Vernunft, cité par Niemeyer, 168/I.

Notre jugement sur l'éducation morale devra envisager deux plans différents. Aussi longtemps que Niemeyer considère l'enfant comme un tout se développant fonctionnellement au sein de son milieu naturel, il nous offre une série de considérations éducatives d'une valeur indiscutable.

Mais, contrairement à l'école progressiviste moderne, par exemple, l'auteur n'accorde à cette éducation qu'une valeur ~~à~~ fait secondaire, sinon négative. Elle prépare simplement le terrain qui permettra d'implanter peu à peu, - à mesure que l'enfant deviendra "raisonnable", - une morale de caractère abstrait. Ainsi, il entreprend de cultiver ce qu'il appelle la volonté, de façon artificielle.

CONCLUSION.

Comment peut-on expliquer la véritable volte-face psychologique que Niemeyer accomplit au moment où il jette les plans d'une éducation systématique? Comment peut-on expliquer qu'un éducateur dont nous avons découvert la profonde connaissance de l'âme enfantine fonde son système sur une psychologie d'un schématisme simpliste et trompeur?

Il existe entre les deux types de psychologie que nous venons d'évoquer une différence essentielle, qui nous conduira à la réponse que nous cherchons.

La psychologie génétique est centrée sur l'enfant même; elle l'étudie dans son milieu et suit, pas à pas, son

16/6

développement; elle est réelle. La psychologie des facultés est une vue de l'esprit, le résultat d'une analyse menée dans l'abstrait; elle est théorique.

La première éducation a pour but essentiel de maintenir l'enfant en vie et de l'intégrer de façon adaptable en plus active dans le milieu familial. Elle permet d'adaptation du comportement à des conditions données. C'est une éducation circonstancielle, c'est une éducation PAR LA VIE.

L'éducation systématique, telle que la concevait Niemyer, est déterminée par les éléments culturels que la société des adultes entend plus tard transmettre, voire imposer à l'enfant. C'est, si l'on veut, une éducation opérée en fonction du programme de l'enseignement que l'enfant recevra dans l'avenir (1).

En effet, dans sa perspective idéaliste, Niemyer ramène l'objet de tout enseignement aux trois grands concepts normatifs: le vrai, le beau et le bien. Ensuite, il cherche en l'enfant des dispositions qui, bien développées, ouvriront son esprit à la vérité, à la beauté et à la bonté.

Ainsi se trouve justifiée la culture formelle - préparatoire, pourrions-nous dire, - des trois facultés traditionnelles: intelligence, sentiment et volonté.

(1) Il nous paraît d'ailleurs frappant que, dans ses Originalstellen..., où Niemyer présente "les idées de l'antiquité qui sont restées valables jusqu'à nos jours" (cf. pp. XIV-XV), il rappelle, p. 43, le but que Platon assigne à l'éducation: "Ainsi, d'après nous, l'essentiel de l'éducation consiste dans la formation régulière qui amènera le mieux possible l'âme de l'enfant à aimer ce en quoi, une fois devenu homme, il lui faudra être aussi achevé que la matière le comporte" (Lois, I, 643e) (Nous empruntons cette traduction à E. DES PLACES, Platon, Oeuvres complètes, Paris, Les Belles Lettres, 1951, tome XI).

x a biefat
e x

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT
=====

A. LES METHODES

Alors qu'il établissait, au début de ses Principes,
une distinction nette entre l'éducation et l'enseignement, Niemeyer nuance considérablement sa pensée lorsqu'il traite de ce dernier point.

En effet, s'il faut attendre Herbart pour que soit forgée l'expression "enseignement éducatif", - formule que Diesterweg qualifiera avec raison de pléonasme (1), - l'idée même est déjà présente chez Niemeyer (2) lorsqu'il écrit:

"Tout enseignement doit toujours s'assigner un double but principal. Il doit:

prime, stimuler les forces qui habitent l'élève, les renforcer par l'exercice et les orienter soit vers une activité intellectuelle déterminée, soit vers une activité extérieure, afin de le

(1) in Rheinische Blätter, juin 1842.

(2) et chez des pédagogues plus anciens, d'ailleurs. Déjà John Case, d'Oxford, écrivait en 1594, dans son Speculum quaestionum moralium, que l'éducation et l'enseignement sont en rapport étroit.

Cf. K.A. SCHMID, Geschichte der Erziehung, Stuttgart, 1892, III, pp. 275-280.

Il nous paraît aussi remarquable que Niemeyer emprunte l'expression "erziehender Unterricht" à Herbart, dès la parution de la "Pédagogie générale" (1806). Voir notamment l'emploi de l'expression p. 43/III chez Niemeyer.

x d

x

168

mettre en mesure de recourir toujours moins à l'aide étrangère. En ce sens, tout enseignement reste une espèce d'éducation; secundo, fournir une matière aux forces de l'élève, matière qui est nécessaire, soit à l'homme en général, soit à certaines classes sociales ou pour l'exercice de certaines professions en particulier. L'action définie en premier lieu s'appelle culture formelle, la seconde, culture matérielle" (7/II).

Kant avait rappelé que la forme ne peut exister sans la matière, ni la matière sans la forme. Si les stimulations éducatives de caractère formel s'appuient sur la matière même de l'enseignement, l'unité profonde entre l'éducation et l'instruction se réalise. Mais si, par contre, l'éducation s'appuie sur une matière qui n'est pas celle de l'enseignement, nous aboutissons à un divorce de la forme et de la matière qui enlève toute valeur éducative à l'enseignement et toute signification véritable à l'éducation qui s'opère en dehors du réel.

L'étude des aspects principaux de la méthodologie générale et de la méthodologie spéciale nous permettra de préciser notre point de vue.

475
161

1.- LA METHODOLOGIE GENERALE.

Il n'entre pas dans nos intentions d'examiner point par point toutes les propositions méthodologiques de Niemeyer. Nombre d'entre elles appartiennent à ce que nous appellerions volontiers le fonds commun de toute pédagogie. N'affirme-t-on pas des évidences indiscutables en prétendant, comme il le fait, que l'enseignement doit commencer là où l'enfant est arrivé, que la quantité de matières enseignées doit tenir compte des possibilités d'assimilation de l'enfant, et autres banalités... Nous nous arrêterons plutôt à quelques grands aspects de la méthode qui nous semblent avoir une signification particulière dans l'œuvre de Niemeyer.

Pour lui, le problème méthodologique essentiel nous paraît être le suivant: pour pouvoir mieux transmettre sa vision du monde, - ce qu'il croit être le vrai, le beau et le bon, - l'adulte doit préparer les facultés de l'enfant pour qu'elles soient aptes à recevoir la matière qu'en leur destine; il faut en quelque sorte labourer le champ avant de l'ensemencer.

Mais l'action ultérieure de l'éducateur sera-t-elle possible si la nourriture qu'il offre à l'enfant ne préserve chez celui-ci aucun désir? Ici se pose le problème des motivations qu'il faut à tout prix susciter, même par des artifices. "Aucun

enseignement n'est profitable s'il laisse l'enfant indifférent" (16/II).

A propos de l'intérêt, qui constitue la clef de voûte de la méthodologie, nous retrouvons chez Niemeyer les contradictions que nous avons déjà rencontrées lorsque nous l'avons vu envisager, avec une grande pénétration psychologique, l'éducation de l'enfance, puis subitement méconnaître cette psychologie quand il traite de l'éducation systématique.

Concernant l'enfant d'âge pré-scolaire, il écrit: "Partez de l'objet qui l'occupe en ce moment et au sujet duquel il voudrait en savoir plus. A cet âge, c'est encore possible; et l'en se prive d'un grand avantage si on craint de s'éloigner du plan qu'on s'est tracé au lieu de profiter des occasions naturelles que l'enfant nous offre par ses propres extériorisations. L'enseignement selon un plan rigoureux viendra tôt assez avec l'école où, si souvent, le coup de cloche oblige à interrompre une idée ou à passer à une autre tout à fait hétérogène" (293-294/1).

Idel

la suite
x a
x

De plus, pour Niemeyer, l'intérêt immédiat (unmittelbar) est lié à une activité du moi et exprime une relation de convenance entre le sujet et l'objet. Par intérêt immédiat, il entend, en effet, "ce qui excite la curiosité naturelle, fait naître des sentiments agréables ou même mélangés, provoque l'expectation, semble favoriser les penchants ou leur être utile..." (100/1).

Malheureusement, l'auteur est obligé de renoncer tout de suite à cette conception extrêmement féconde. Si la première éducation peut s'appuyer sur l'intérêt véritable, sur l'intérêt qui émane de l'enfant lui-même, il n'est pas possible, selon Niemyer, de respecter cet intérêt naturel à l'école. L'appétit de l'élève sera sacrifié aux exigences du programme. Car tout l'enseignement est conditionné par ce plan, qui permettra à l'adulte de transfuser intégralement une matière qu'il a choisie et agencée selon sa logique propre.

Le maître procédera donc de façon parfaitement ordonnée, l'ordre étant d'ailleurs la caractéristique la plus frappante de l'enseignement traditionnel.

Le plan fixé au départ sera strictement suivi (11/II); s'en écarter est déjà un commencement d'indiscipline de la part du maître.

L'enseignement respectera une progression rigoureuse, grâce à l'agencement logique des matières: "Bien savoir ce qui a été étudié, ^{en} avoir une ^{idée} connaissance claire et précise, ne pas sauter d'enchaînement nécessaire". (13/II). "C'est ce qu'on a voulu dire quand, dans la méthode pestalozzienne surtout, on parlait tant d'un enseignement sans lacunes" (14/II)(1). En cherchant la

(1) "La progression la plus sévère est observée. Ce qui devra être enseigné est préparé à l'avance; ce qu'on enseigne est toujours une petite addition à ce qui est déjà connu. Il ne peut subsister de lacune, car la continuité la plus stricte est essentielle à la méthode. C'est la seule raison de son succès éternant". NIEMEYER, Beitrag zur Beurteilung der pestalozzischen Methode, o.c., p. 349.

172
dans la matière plutôt que dans le développement de l'enfant,

continuité et la cohérence, Niemeyer commet la même erreur que Pestalozzi.

Le pédagogue de Halle a bien précisé que l'enseignement fournit à l'enfant "des idées, des connaissances et des expériences du dehors" (28/I)(1); pour l'auteur, - il est absolument explicite à ce sujet, - l'intérêt doit être dans l'objet lui-même (16/II).

On comprend ainsi clairement la rupture qui s'opère dans sa conception lorsque, de l'intérêt immédiat, il passe à l'intérêt médiat. Conscient du fait que, le plus souvent, la matière présentée à l'enfant ne peut pas éveiller en lui de réaction spontanée positive (intérêt immédiat), Niemeyer n'a pas compris que le rôle du maître était d'amener progressivement l'enfant à s'identifier avec les matières du programme. En conséquence, au lieu de voir dans l'intérêt médiat une extension de l'intérêt immédiat, il a considéré le premier comme un ensemble d'artifices, de procédés ou de détours complètement étrangers à la relation sujet-objet. On peut donc dire qu'il y a, chez Niemeyer, deux conceptions contradictoires de l'intérêt.

En réalité, l'intérêt est subjectif et unique. Si le moi s'identifie avec un objet ou une idée, c'est qu'il a trouvé le moyen de s'y exprimer. Entre l'intérêt immédiat et l'intérêt médiat, on pourrait dire, en simplifiant, qu'il n'y a qu'une nuance de temps: dans le premier cas, le moi s'approprie l'objet sur

(1) Je souligne.

173

le champ alors que, dans le second, il se trouve devant une série d'étapes à parcourir, d'obstacles à surmonter. Pour reprendre l'exemple même donné par Dewey, le peintre qui désire fixer sa vision du moment s'intéresse à ses couleurs, à chaque coup de pinceau, lutte contre les difficultés d'ordre technique qui peuvent se présenter, parce qu'ainsi, - si nous utilisons la terminologie de Peirce, - il "médie" vers la fin qu'il s'est assignée.

La définition de base que Niemeyer donne de l'intérêt est donc exacte, mais, incapable d'en exploiter les conséquences, il est obligé de recourir à une stimulation fallacieuse, afin d'obtenir de l'enfant une attention que celui-ci ne manquerait pas de manifester spontanément si l'école lui permettait de s'exprimer réellement. Le procès que Dewey fait de l'enseignement traditionnel se révèle ici particulièrement pertinent: "C'est parce que l'objet ou la fin à saisir et à poursuivre sont posés comme extérieurs au moi qu'ils doivent être rendus intéressants, qu'il faut les entourer de stimulants artificiels et attirer sur eux l'attention par des fictions. C'est également parce que l'objet est situé en dehors de la sphère du moi que le pouvoir de la volonté nue, la capacité de faire un effort qui répugne, doivent être mis en jeu" (1).

Nous allons étudier brièvement, dans l'oeuvre de Niemeyer, quelques-uns des artifices auxquels Dewey fait allusion.

(1) DEWEY, o.c., p. 46.

Il importe d'abord de souligner que le maître occupe dans l'école de Niemeyer une position centrale: "Le plus difficile devient facile et agréable quand l'instituteur sait susciter et entretenir l'intérêt pour une matière" (16/II) (1).

Le passage suivant nous paraît particulièrement significatif: "Rien n'est plus changeant que les penchants de la jeunesse. Elle veut toujours du neuf. On peut satisfaire ce penchant, dans une certaine mesure, en changeant souvent de forme, en donnant l'apparence de s'attacher à quelque chose de neuf (...). Mais il ne faut pas trop de souplesse, surtout avec les jeunes gens; il ne faut pas trop tenir compte de ce qu'ils accusent une matière d'être trop sèche, qu'ils disent qu'elle les ennue, ne leur plaît pas, etc... Au lieu de s'attacher immédiatement à quelque chose de neuf, qu'en s'efforce plutôt d'éveiller du plaisir pour la matière que l'on est entraîné de traiter. Sinon, ils voudront quelque chose de neuf tous les mois" (13/II) (2).

La façon de présenter une matière va donc prendre une place prépondérante dans la pédagogie. Souvent, et même encore aujourd'hui d'ailleurs, celle-ci se réduit presque exclusivement à l'étude des techniques de présentation, dont on oublie qu'elles ne deviennent primordiales que parce qu'en veut communiquer à l'élève des connaissances dont il ne sent pas la nécessité ou qui n'éveillent en lui aucune résonance profonde.

(1) et (2) Je souligne.

Niemeyer spéculé aussi sur la contagion de l'exemple:

"Plus l'intérêt se manifeste chez le maître lui-même (...), plus l'ameur qu'il éprouve pour la chose qu'il enseigne apparait, moins les élèves manquent d'intérêt" (16/II).

L'auteur estime pourtant que l'intérêt "ne doit partir ni de l'espoir d'une récompense, ni de la crainte" (16/II). En ce qui concerne les récompenses, en particulier, il réagit, parfois avec violence, contre les Philanthropes et leur arsenal d'encouragements. Sans doute influencé aussi par Kant, dont on sait la haine pour tout hédanisme, Niemeyer met l'accent sur l'effort. Toutefois, il ne prend pas une position outrancière: "Si erroné soit en général le principe selon lequel on doit rendre à la jeunesse l'étude aussi facile que possible, car ses facultés sont alors le moins entraînées et ne se renferment pas, il existe cependant une certaine facilitation qui ne nuit ni à la sûreté ni à la profondeur du savoir" (15/II) (1). Le passage suivant prouve d'ailleurs que le pédagogue n'a nullement rejeté le plaisir de son système: "La recherche de sensations et de situations agréables, du bien-être et du contentement fait si essentiellement partie de notre nature que l'on ne peut imaginer la moindre de nos activités où elle ne participerait pas de près ou de loin" (161/I).

Certes, l'auteur n'a pas vu que "le plaisir dérive de l'action déployée" et qu'il "n'en est pas la force propulsive"(2).

(1) Je souligne.
(2) DEWEY, o.c., p. 77.

Mais ce qui importe ici, c'est qu'il reconnait que le plaisir fait partie intégrante de la vie. L'idéalisme de Kant se voit ainsi considérablement amenuisé.

L'émulation n'est, par exemple, pas exclue des moyens employés par Niemeyer: "Par l'émulation aussi, la jeunesse peut être intéressée à ce qu'elle doit apprendre. Elle apprend avec plaisir les matières qui lui valent louanges et encouragements" (18/II).

Nous ne nous arrêtons guère aux petits moyens utilisés par le maître pour susciter l'attention; ils sont bien connus: "... ne pas laisser les paresseux et les suspects au fond de la classe, parcourir souvent les rangs des élèves, interpellé fréquemment et de façon inattendue, vérifier régulièrement si les enfants sont bien munis de tout ce qu'ils ^{doivent} ~~devraient~~ avoir sous la main, déceler particulièrement toute ^o ~~trouille~~ trémperie" (55/III). Ces conseils évoquent parfaitement l'image de la classe qui vit anxieusement sous la férule du magister et qui boudit de joie au coup de cloche libérateur.

Enfin, le maître fera appel à la raison de l'enfant. Il s'efforcera de le persuader de l'importance d'un enseignement dispensé en vue d'un besoin futur et abstrait: "Que l'^o en n'enseigne rien sans que les élèves aient compris, aussi bien qu'ils peuvent le comprendre, le bénéfice qu'ils retireraient de cette étude pour leur formation intérieure et extérieure, et qu'en leur fasse remarquer par de petites expériences comme une connaissance eu

177

une technique conduit à l'autre. Qu'en leur montre aussi combien est méprisable l'ignorance de la chose qu'on enseigne..." (17/II).

Et quand les arguments rationnels n'empertent pas la conviction de l'enfant, l'adulte peut toujours user de son autorité: "Les enfants doivent être habitués à croire leur maître sur parole. Le magister dixit n'est pas si mauvais pour eux..." (17/II).

La coercition même n'est pas exclue. "En contraignant au travail, on réussit très souvent à faire du travail une habitude. Pour les enfants, le zèle est le plus souvent de l'obéissance". (54/III) L'auteur a souligné lui-même. En un raccourci saisissant, cette phrase est le symbole de toute la pédagogie autoritaire.

Pour conserver l'initiative de la leçon - faute de quoi l'attention se mourrait - le maître doit recourir à l'exposé ex cathedra et à la méthode socratique. Certes, Niemeier connaît les dangers du premier procédé et définit très bien les limites du second: "On n'aurait pas dû oublier que Socrate n'enseignait pas à des enfants, mais à des adultes en qui il pouvait supposer au départ une raison formée et une provision importante de concepts et de connaissances" (21/II). Et pourtant, c'est à une combinaison des deux méthodes que le pédagogue accorde sa préférence, à la catéchèse (23/II)(1). Est-il besoin de souligner que, pas

(1) Niemeier distingue nettement la méthode socratique (analytique) de la catéchèse (analytico-synthétique). La catéchèse sera "Heuristisch" (But: amener une connaissance nouvelle), "deklamatorisch" (But: évaluer les connaissances) ou "repetitorisch" (But: contrôler l'assimilation de ce qui a été enseigné)(23/II).

v h

178

plus que l'exposé ex cathedra, la méthode seocratique ne permet à l'enfant de s'exprimer librement. Tout au long de la leçon, le maître continue à diriger le jeu et, par la forme et le contenu même de ses questions, il enserre l'élève dans un raisonnement où, à chaque degré, l'adulte déploie toute sa logique pour arriver à une conclusion qu'il a soigneusement définie au préalable.

Dissectant une fois de plus la psychologie de la réalité scolaire, Niemeyer adopte ici encore une attitude qu'il réprouve en d'autres circonstances. Le passage suivant, écrit à propos de l'éducation morale, ne constitue-t-il pas une critique directe de la catéchèse? "Plus l'esprit est libre lorsqu'il réfléchit à un exemple, plus l'exemple aura d'effet. Il accepte moins volontiers et retient rarement ce qu'on veut lui imposer. Même les beautés de la nature et de l'art perdent de leur intérêt quand un guide ne nous laisse pas le temps de les examiner nous-mêmes et que nous devons tout le temps regarder avec ses yeux, car ainsi, le libre mouvement de nos facultés est contenu et interrompu" (189/I).

Que l'école, telle que la conçoit Niemeyer, n'offre guère de possibilités d'activité réelle, personne n'en doute. Le pédagogue en est d'ailleurs conscient. Comme "très souvent, pendant l'enseignement, les facultés de l'âme ne jouent qu'un rôle purement passif" (19/II), le maître s'efforcera de stimuler

220
179

l'activité personnelle de l'enfant en lui faisant effectuer certains petits travaux de recherche ou d'études préparatoires. Pendant la leçon, le maître fera réfléchir en posant des questions ou, autre activité, fera copier au cahier ou raconter ce qui vient d'être dit (19/II). La caricature d'activité que nous voyons proposer est bien celle de l'école traditionnelle où les mots occupation et activité sont trop souvent considérés comme des synonymes.

.
. .

Il pourrait paraître surprenant de trouver des propositions d'individualisation de l'enseignement dans un tel contexte. Sur le plan formel, il n'y a cependant pas d'incompatibilité. On peut en effet choisir une matière de façon absolument arbitraire, non n'existe pas intéressante pour l'enfant, et cependant déployer tout son génie pédagogique pour la lui faire accepter.

Niemeyer qui, sur le plan psychologique, s'était efforcé de définir avec précision le caractère de l'enfant, pense aussi à l'individualisation de l'enseignement (32/II). Très justement, il constate par ailleurs que "plus le nombre d'élèves sera petit, plus subjective la méthode pourra être, c'est-à-dire plus elle pourra s'adapter entièrement aux particularités de l'enfant, à ses besoins, à ses capacités, ses progrès et, à maints égards même, à son humeur et à ses penchants..." (31/II).

Neus verrons aussi aborder le problème des sur-doués et un enseignement adapté est prévu pour eux: alors que les leçons se donneront en fonction de la valeur moyenne des élèves, les mieux doués "seront dispensés de tâches qui les freineraient et les fatigueraient et se verront assigner des objectifs plus élevés (...). Car le vrai génie et le grand talent exigent leurs voies propres et se trouvent rarement à leur place dans l'enseignement ordinaire" (31-32/II).

Lorsqu'il traitera de l'organisation de l'enseignement, l'auteur envisagera un autre moyen d'individualisation; il précise ce que nous appelons aujourd'hui le groupe homogène.

Il est évident que nos classes actuelles, constituées au départ selon le critère unique de l'âge, imposent à tous les élèves une progression presque rigoureusement parallèle dans toutes les branches. Un élève excellent en langue maternelle, mais faible en arithmétique, subit le même traitement qu'un enfant qui se trouve dans la situation opposée. C'est pourquoi de nombreux pédagogues souhaitent voir la notion de classe céder le pas à la notion de groupes homogènes (1). Dans les siècles passés, la question de l'homogénéité se posait avec une acuité bien plus grande encore. Le système scolaire n'étant pas unifié, l'enseignement

(1) Neus savons que ce problème est fort complexe et ne se réduit nullement à un savant agencement des horaires; nous pensons, par exemple, au problème des élèves qui ont atteint des stades psychologiques différents. Neus restons ici sur le plan des principes.

primaire, par exemple, recevait des élèves d'âge et de formation très variables. Pour les orienter vers la classe qui leur convenait, on procédait souvent à un petit examen d'admission portant principalement sur la religion, l'écriture et la lecture (1).

L'enseignement secondaire connaissait une épreuve similaire. A la fin du XVIII^e siècle, A.H. Francke réalisa une adaptation plus poussée de l'enseignement, en utilisant la technique des groupes homogènes. Il écrit en 1698: "Les classes ont été disposées et ordonnées selon le savoir des élèves, en sorte que chacun (...) a comme compagnon, dans les différentes matières, ceux qui sont au même niveau que lui" (2).

Niemeyer estime, à son tour, que ce système est le plus favorable pour l'enseignement et voici les raisons qu'il donne:

1. Lorsqu'un groupe d'élèves entre dans l'enseignement secondaire, par exemple, le niveau des connaissances varie considérablement de l'un à l'autre et de branche à branche.
2. Cette différence entre élèves était d'autant plus importante à l'époque, où certaines écoles élémentaires consacraient presque tout leur temps à la religion, à la lecture et à l'écriture, alors que d'autres négligeaient moins les autres branches.
3. Il est impossible que tous les élèves d'une même classe progressent à la même allure, en supposant même qu'ils soient partis

(1) Cf. 39-40/III.

(2) A.H. FRANCKE, Præcipua capita quibus Pædagogium Glaucha - Hallense differt a plerisque scholis publicis, Halle, 1698, cité par Niemeyer, 41/III.

V

V ou m. ?
X X

V ?

o

189

du même point (40/III). Le système des groupes homogènes permet à chaque élève d'avancer au rythme de ses possibilités.

Niemeyer ajoute enfin que l'examen destiné à répartir les élèves doit porter sur l'ensemble des connaissances (41/III). Il est certain qu'un tel système constitue un des moyens les plus sûrs d'individualiser l'enseignement et, comme nous l'avons déjà dit, Niemeyer est, avec Francke, un précurseur en cette matière. ✓

La place énorme que la discipline prend à l'école s'explique bien aussi. L'élève qui reçoit un enseignement qui ne correspond pas à ses aspirations les plus naturelles n'est nullement disposé à écouter la parole du maître ou à étudier ses leçons. De plus, un gouvernement qui entend préparer un peuple respectueux des prérogatives traditionnelles aimera voir l'enfant habitué à une discipline rigoureuse et autoritaire. Il n'est donc pas étonnant que, pour Niemeyer, l'obéissance soit, à côté de l'application, la préoccupation essentielle de l'enseignement éducatif (43/III). ✓

Pour obtenir l'obéissance, l'école s'arme de tout l'appareil disciplinaire usuel. En voici les grands points:

1. A son entrée à l'école, l'enfant devra prendre connaissance des lois qui la régissent et devra s'engager à s'y conformer (44/III). L'enseignement "éducatif" commence par l'étude du règlement!

2. Avant d'utiliser les mesures disciplinaires proprement dites, le maître s'efforce de convaincre l'élève de respecter volontairement la loi. Ainsi se justifient les paroles édifiantes, les cérémonies d'accueil, etc... où, en grande solennité, les enfants seront invités à écouter des discours d'une haute portée morale.

3. Interviendront ensuite "la discipline scolaire et la police sévère" (47/III):

- a) Une surveillance de tous les instants essaiera de prévenir les fautes.
- b) Les notes de conduite prétendent donner à l'enfant une image de sa valeur morale. Ceci n'exclut d'ailleurs pas une certaine finesse psychologique. C'est ainsi que Niemeyer estime avec raison qu'il est dangereux d'espérer des classements où l'enfant se trouve moralement situé par comparaison avec ses compagnons. Le comparer à lui-même ne vaut-il pas beaucoup mieux? "Tancer, faire connaître les fautes en public n'est presque jamais utile, mais nuit le plus souvent, rend les parents et les enfants amers et ne sert à rien" (51/III).
- c) Enfin viendront les punitions et les récompenses, auxquelles le pédagogue recourt malgré la critique qu'il a faite des Philanthropes (53/III).

Mais comme toutes ces mesures partent à faux! N'est-il pas regrettable d'user de psychologie de la façon la plus négative qui soit,

c'est-à-dire... pour limiter les pertes? Car c'est bien de cela qu'il s'agit, et à quoi notre enseignement d'aujourd'hui se limite encore trop souvent.

Enfin, des notes et des examens de toutes espèces servent à estimer le rendement de l'enseignement. Il est inutile de les décrire: ils sont encore les mêmes aujourd'hui... Nous ne l'analyserons donc pas les considérations du pédagogue qui tentent à nous apprendre par le menu comment le maître doit se comporter pour mesurer objectivement la ration de connaissances acquise par l'élève. Ce qu'il importe de souligner, c'est que ces examens visent à mesurer le savoir et non la valeur humaine.

CONCLUSION.

Les notes qui précèdent mettent en lumière un principe qui, bien qu'il exprime un truisme, est cependant fort méconnu dans la pratique scolaire: la méthodologie n'a pas de valeur en soi et les techniques d'enseignement dites progressistes ou nouvelles n'impliquent pas que l'enseignement est, lui, d'avant-garde, loin s'en faut.

Pour juger de la valeur d'une pédagogie, il faut déterminer avant tout quelle Weltanschauung, quelles préoccupations culturelles y président. On peut individualiser l'enseignement pour faire acquérir à l'enfant des vues extrêmement différentes!

Le regroupement des conceptions de Niemeyer montre que les lignes essentielles de sa méthode sont déterminées par le but qu'il s'est fixé: transmettre à l'enfant un faisceau de connaissances et de croyances dont beaucoup ne seront utiles que dans un avenir ^{e!} souvent éloigné. ✓

L'enfant n'éprouvant pas d'intérêt réel pour les matières de l'enseignement, une série d'artifices méthodologiques et psychologiques s'efforcent de retenir son attention. Au besoin, le pédagogue recourt même à la contrainte.

L'explication de toutes ces attitudes se résume en une phrase: l'éducation proposée par Niemeyer est autoritaire et, pour la majeure partie des enfants, elle entend plus former le caractère que l'intelligence. Les chapitres suivants préciseront ce point de vue.

2.- LES METHODOLOGIES SPECIALES.

Parallèlement à l'action éducative qui part de l'enfant et l'enseignement qui s'opère de l'extérieur, Niemeyer distingue aussi deux groupes de matières. Les unes sont philosophiques, et trouvent leur fondement dans l'homme; elles "reposent uniquement sur les lois nécessaires de l'intelligence, de la sensibilité et de la volonté" (21/II). Ce sont les mathématiques, les sciences philosophiques, la grammaire, l'éthique et la religion.

Les autres matières sont historiques, empiriques, positives, extérieures à l'homme: ce sont l'histoire, les sciences naturelles, les phénomènes accidentels de la langue, l'aspect positif (matériel) des institutions humaines et des lois (ibid.)(1).

Il est certain qu'un enseignement qui se donne pour but premier d'apprendre à penser avant de s'occuper des realia culturels centrera ses efforts sur les matières du premier groupe.

(1) Cette répartition évoque la division des arts libéraux en trivium ou groupe logique (grammaire, rhétorique, dialectique) et quadrivium ou groupe physique (arithmétique, géométrie, musique et astronomie). Mais, avec Niemeyer, la répartition est réinterprétée. En effet, les deux groupes anciens présentaient un caractère rationnel; l'un était centré sur l'homme, l'autre sur le monde extérieur. Chez le pédagogue de Halle, on peut parler du groupe des logica et du groupe des realia; le premier réunit les matières considérées comme purement rationnelles, le second contient les sciences empiriques. Alors que le trivium et le quadrivium accusaient tous deux une tendance formaliste, le second ensemble de matières distingué par l'auteur est purement réaliste. La réinterprétation est à l'image de l'époque de transition où vit le pédagogue.

187

Puisque seul l'enseignement élémentaire est - au moins théoriquement - reçu par tous les enfants, il devra apporter la culture la plus essentielle aux yeux du pédagogue, "la formation religieuse et morale" (42/III), il devra jeter les bases du développement de "l'humanité et de son plus grand bien, la raison" (33/II). Le passage suivant nous montre comment Niemeyer entend poursuivre cet objectif:

"La raison se développe ^(...) d'abord par l'observation du monde extérieur qui l'entoure. Elle se développera d'autant plus parfaitement qu'elle assimilera, comparera, distinguera exactement les phénomènes individuels et fixera les représentations par la langue. A mesure qu'elle s'éveille et devient plus forte, des idées apparaissent ^{en elle} qui n'ont rien de commun avec le monde sensible et sont le produit des lois de la pensée ou des dispositions religieuses et morales. Si l'enseignement veut aider au développement naturel, il aura pour premier objectif de diriger l'attention sur tout ce qui est observable, en faisant exprimer le résultat de l'observation par la langue; et comme l'homme a un usage d'autant meilleur de la langue si, outre qu'il la comprend et la parle, il connaît aussi ses signes visibles et sait les appliquer, (...) la lecture et l'écriture comptent indiscutablement parmi les techniques les plus importantes. ^{mais} En ce qui concerne les représentations indépendantes du monde sensible, la matière la plus naturelle et la plus générale est d'abord fournie par la religion et la morale, puis par l'exercice des lois de la pensée, en se basant soit sur des jugements

pratiques, soit sur le nombre et la forme. Depuis longtemps, tel est généralement l'objet de l'enseignement élémentaire" (33/II).

Cet extrait nous permet de schématiser facilement le programme de l'école primaire. On étudiera:

I. Le monde sensible: observation et expression par le langage parlé et le langage écrit.

II. Le monde suprasensible:

a) La religion et la morale.

b) Les lois de la pensée en général. Exercices

1. à partir de jugements pratiques (dégager le général du particulier)

2. sur le nombre et la forme.

En d'autres termes, l'enseignement élémentaire se réduit aux trois pivots pestalozziens, - nom, nombre et forme, - dont Niemeyer estimait pourtant que Pestalozzi abusait, et à l'étude de la religion et de la morale. Quant à l'école secondaire, elle continuera la culture formelle, surtout pour les futurs "savants", les autres élèves recevant en effet une préparation plus réaliste.

? ✓
? ✓

Nous allons examiner les diverses branches d'enseignement en suivant l'ordre adopté par Niemeyer. Plutôt que d'essayer de dissocier nettement ce qui concerne les études primaires des études secondaires, nous avons préféré traiter chacune des branches dans son ensemble. La perspective suivie par l'auteur nous paraît se dessiner plus clairement ainsi.

D'autre part, à travers toutes les méthodologies spéciales proposées par Niemeyer, on retrouve un certain nombre d'idées générales qui déterminent les orientations fondamentales.

La formation morale et religieuse est considérée comme l'objectif suprême recouvrant et coordonnant tous les objectifs particuliers et toute leçon, quel qu'en soit le sujet, lui est subordonnée.

Il y a divorce complet entre la vie et l'école. Conséquent avec lui-même, Niemeyer voit dans celle-ci et dans les différentes disciplines du programme, le moyen indispensable par lequel l'enfant acquiert un ensemble de connaissances élaborées en systèmes logiques.

Au point de vue de la technique méthodologique, le pédagogue reste fidèle aux grandes théories traditionnelles selon lesquelles l'enseignement ira toujours du (théoriquement) simple au composé, du général au particulier, et donc de l'abstrait au concret.

L'EVEIL ET L'EXERCICE DE L'ATTENTION, DE LA REFLEXION
ET DE LA LANGUE.

Si l'éducation systématique pré-scolaire s'opérait toujours comme Niemeyer le souhaite, l'élève pourrait recevoir l'enseignement dès son entrée à l'école. Mais le pédagogue doit bien concéder que peu d'éducateurs travaillent comme il le désire (36/II).

Aussi, l'école devra-t-elle commencer par parachever l'éducation de base, particulièrement en ce qui concerne l'intelligence.

Dans ce but, l'auteur recourt aux fameux "Denk-, Verstandes- und Sprachübungen" dont la mise au point est, à ses yeux, "... un des mérites immortels du chanoine von Reehow" (37/II).

La leçon de choses devient donc le point de départ de tout enseignement élémentaire. Elle entre ici dans un programme d'éducation qui sera admis comme le modèle du genre pendant plus d'une centaine d'années.

Les étapes de la leçon sont bien marquées:

1. On fait citer à l'enfant les choses qui l'entourent ou qu'il voit sur une gravure puis, par association, on l'amène à énumérer des choses qu'il ne voit pas (vêtements, plantes, animaux, etc...).
2. Une chose est retenue de l'ensemble et analysée. Cette analyse est conduite selon la logique adulte (théorique): l'élève énumère les parties principales, puis les parties des parties... On dresse la liste des caractéristiques et on les classe, par exemple, d'après le sens qu'elles impressionnent. Et Niemeier de s'écrier: "Comme la langue des enfants s'enrichit ainsi, comme leurs idées gagnent en clarté et en précision, comme leur imagination est occupée et leur mémoire exercée!" (39/II).
3. Suit un entretien sur l'origine et l'usage des choses. Ainsi, on constitue "une provision de connaissances utiles à tous" (ibid.).

- 4. On compare ensuite la chose étudiée à d'autres, et en établit soigneusement la liste des différences et des ressemblances.
- 5. Ainsi, l'enfant est préparé à aborder les notions de causes et d'effets. Certes, insiste bien le pédagogue, nous devons nous défier de mots abstraits qui ne correspondraient à rien dans l'esprit de l'enfant. Aussi conseille-t-il de faire décoller de nombreux exemples les notions de vrai, de faux, de nécessaire, d'accidental..., puis d'inviter les élèves à donner à leur tour des exemples illustrant ces concepts, ce qui constitue aux yeux de Niemeyer "un excellent exercice d'intelligence"! (40/II).
- 6. L'enfant saura alors classer aisément les concepts, car il aura constitué "des casiers dans son âme" (ibid.).

Et si nous doutions que Niemeyer préconise tout ceci pour l'enseignement élémentaire, nos hésitations se dissiperaient à la lecture de la remarque suivante: "De telles classifications fournissent l'occasion de très nombreux exercices et devraient être aussi ^{plus souvent} pratiquées même avec les enfants plus âgés" (ibid.).

- 7. Enfin, pour ceurrer ce bel édifice de logique, les enfants exerceront leur jugement en donnant leur avis "sur des phrases qu'ils aurent mémorisées au préalable" (ibid.).

Herbart adoptera - pour l'enseignement élémentaire surtout (1) - la leçon de choses telle qu'elle est conçue ici, car elle

(1) cf. Umriss pädagogischer Vorlesungen, o.e., paragr. 112-114.

119

s'intègre aisément dans son système centré sur le mécanisme de l'aperception, greffage progressif et systématique d'idées nouvelles sur un substrat d'idées anciennes.

Il est à ce point d'accord avec le pédagogue de Halle qu'il se contente, pour décrire cette leçon, de citer longuement Niemeyer (1) ou de le paraphraser, sans donner sa source (2).

Si l'on considère l'influence profonde que Niemeyer et Herbart ont exercée sur notre pédagogie - la facilité de la méthode proposée, sa belle ordonnance logique, la discipline qu'elle permet d'obtenir n'en sont pas les moindres attraits - on comprend que la légende chère n'a pas encore disparu de notre enseignement. Combien souvent des maîtres - parmi les mieux intentionnés - ne retombent-ils pas, sans le savoir, dans l'ancienne routine, pratiquant ainsi un autoritarisme intellectuel qu'ils condamnent sur le plan théorique?

LA LANGUE MATERNELLE.

a) L'aspect mécanique: la parole et la lecture.

Niemeyer estime qu'il faut doter l'enfant d'une bonne prononciation avant de lui apprendre à lire. Les procédés que l'auteur examine pour réaliser cet objectif nous laissent entrevoir l'esprit outrancier d'analyse qui présidait à l'enseignement

(1) HERBART, Umriss pädagogischer Vorlesungen, ec., paragr. 113.
(2) id., tout le paragraphe 114.

de son temps. Car si le pédagogue sait bien que l'étude de l'alphabet n'améliore pas la prononciation, il s'interroge pourtant sur les avantages que pourrait présenter l'étude systématique des différentes positions de la bouche et des fonctions de chaque organe de la parole, en ce qui concerne chaque son isolément. Pourtant, Niemeyer convient qu'un tel apprentissage préparatoire à la lecture "rend la chose difficile sans apporter une utilité particulière" (46/II). Il propose plutôt de faire mémoriser des phrases contenant les sons importants, exercice formel qui vient donc s'ajouter aux autres.

Niemeyer écrit à propos de l'enseignement même de la lecture: "... l'expérience a montré que les enfants peuvent être conduits à la lecture de façons fort différentes. Ce qui ne veut pas dire que le choix de la méthode est indifférent" (49/II).

Signalons immédiatement que ce passage pourrait être remarquable si l'auteur envisageait une adaptation de la méthode à chaque enfant. Mais le contexte prouve que Niemeyer recherche, - à la lumière des progrès de la pédagogie, - une méthode toujours meilleure, qu'il retient pour tous les élèves. Rien n'implique une individualisation.

Par contre, s'il continue à partir de la lettre, comme on le faisait à son époque, il insiste avec bonheur sur la distinction à faire entre le nom alphabétique de la lettre et le son correspondant (53/II), ce qui constitue à ses yeux le seul point progressiste de ses considérations.

b) La grammaire assume, de l'avis de Niemeyer, un rôle fort important sur le plan rationnel. Non seulement la connaissance des lois de la langue "est en soi un élément de formation de l'esprit" (62/II), mais elle contribue à la perfection de la pensée. Vu sa difficulté, elle sera surtout enseignée aux enfants des couches supérieures de la société (1).

c) L'élève apprendra à écrire simplement, les exercices de style - qui relèvent de la culture esthétique - étant réservés à la formation supérieure. La méthode d'apprentissage de l'expression écrite suivra aussi un plan parfaitement "logique": les enfants commenceront par chercher des mots isolés, puis composeront des phrases à l'aide d'un sujet et d'un verbe seuls, puis de deux sujets et d'un verbe, etc...

Niemeyer semble ignorer totalement le problème de l'expression spontanée.

L'ECRITURE ET LE DESSIN.

Les considérations du pédagogue sur l'écriture et le dessin se cantonnent également à l'aspect purement technique: la démarche du théoriquement simple au composé y est aussi respectée: de même que, pour apprendre à écrire, l'enfant sera infatigablement entraîné à tracer des jambages, pour apprendre à dessiner, il devra d'abord étudier les différentes espèces de lignes et s'exercer

(1) Le plan d'étude de la grammaire adopté par Niemeyer est absolument classique: lexicologie, étymologie, syntaxe puis stylistique.

Cf. pp. 62 ss/II.

b) La grammaire assume, de l'avis de Niemeyer, un rôle fort important sur le plan rationnel. Non seulement la connaissance des lois de la langue "est en soi un élément de formation de l'esprit" (62/II), mais elle contribue à la perfection de l'expression.
À sa difficulté, elle sera surtout enseignée aux enfants des couches supérieures de la société (1).

✓

✓

c) L'élève apprendra à écrire simplement, les exercices de style - qui relèvent de la culture esthétique - étant réservés à la formation supérieure. La méthode d'apprentissage de l'expression écrite suivra aussi un plan parfaitement "logique": les enfants commenceront par chercher des mots isolés, puis composeront des phrases à l'aide d'un sujet et d'un verbe seuls, puis de deux sujets et d'un verbe, etc...

Niemeyer semble ignorer totalement le problème de l'expression spontanée.

Les considérations du pédagogue sur l'écriture et le dessin se contentent également à l'aspect purement technique: la démarche du théoriquement simple au composé y est aussi respectée: de même que, pour apprendre à écrire, l'enfant sera infatigablement entraîné à tracer des jambages, pour apprendre à dessiner, il devra d'abord étudier les différentes espèces de lignes et s'exercer

(1) Le plan d'étude de la grammaire adopté par Niemeyer est absolument classique: lexicologie étymologie, syntaxe puis stylistique.
 Cf. pp. 62 ss/II.

✓

à les tracer selon une progression rigoureuse... (1).

En résumé, qu'il s'agisse de style, d'écriture ou de dessin, Niemeyer préconise une méthode logique qui va de l'élément vers la synthèse. Nulle part, il ne fait place à l'expression spontanée de l'enfant. Celui-ci doit conformer ses démarches à une systématisation rationnelle imposée par la pensée adulte. ✓

L'ARITHMETIQUE ET LA GEOMETRIE.

Concernant l'arithmétique surtout, les vues de Niemeyer peuvent paraître relativement fleues. Il oscille en effet entre l'utilité formelle et l'utilité pratique. Certes, le pédagogue concède qu'il traite d'un sujet qu'il ne connaît guère (97/II), mais cette explication ne nous ^{semble} ~~paraît~~ pas suffisante. Voyons d'abord sa position générale: ✗

"L'arithmétique et la géométrie peuvent être considérées soit comme des moyens de culture formelle de l'intelligence humaine, soit comme des instruments pratiques indispensables à certaines professions. Leurs ultimes fondements se retrouvent dans l'essence de la raison et ainsi, il n'y a pas de difficulté en soi à faire prendre à l'homme, quel que soit son niveau de culture, conscience de ces

(1) L'auteur constate bien l'échec de l'enseignement du dessin, mais il attribue la pauvreté des résultats au manque d'exercices préparatoires de ce genre: (89/II).

connaissances purement rationnelles, à exercer ^{et à renforcer} par elles les facultés cognitives et à éveiller pour ces branches un intérêt vif. Comme, dans la vie quotidienne, on doit faire plus souvent usage de l'arithmétique que de la géométrie, (...) le calcul a toujours été, dans tous les peuples où des écoles existent, considéré comme une branche d'enseignement élémentaire nécessaire, alors que la géométrie ~~est~~ ^{a été} considérée au moins comme une école préparatoire à ~~une formation philosophique supérieure~~ (97-98/II).

En ce qui concerne l'arithmétique, Niemeyer tient donc compte du but pratique. Ce point de vue répond à une nécessité économique. Les futurs ouvriers, artisans ou petits marchands doivent connaître les rudiments de calcul pour accomplir leur travail, et plus le progrès technique s'accéléra, plus ces connaissances seront indispensables.

Mais si l'auteur trouve qu'en a parfois exagéré l'importance formelle des mathématiques, surtout pour les enfants qui ne resteraient que peu de temps à l'école (98/II), il est encore bien éloigné d'une conception fonctionnelle de l'enseignement. Car, comme "l'exemple des imbéciles qui sont souvent de grands calculateurs démontre que le calcul mécanique ne forme pas l'intelligence" (99/II), seul le raisonnement compte pour l'auteur. Il en arrive ainsi à partir de notions purement abstraites, même dans l'enseignement élémentaire; la remarque suivante en témoigne: "Que l'on se garde de continuer les opérations d'arithmétique pure tellement longtemps qu'un fessé se creuse entre le calcul abstrait

et les applications pratiques - C'est pourquoi les exemples peuvent

197

être abordés ~~assez~~ tôt" (99/II). Les exemples constituent donc ~~un~~
un point d'arrivée et non de départ:

Cette attitude est encore plus nette pour la géométrie qui, étant "un excellent moyen de formation de l'esprit" (106/II), devra aussi être étudiée, sous sa forme la plus pure, à l'école primaire. "Même si, par la suite, on ne devait en faire aucun usage immédiat, la géométrie exerce et renforce l'intelligence (...). Passer trop librement à l'utilisation pratique, ce qui constitue en dernière analyse une distraction pour l'élève et une satisfaction de sa curiosité, conduit nécessairement à une connaissance superficielle et incertaine" (108/II).

Est-il besoin de souligner le caractère autoritaire de l'enseignement, qui se refuse à satisfaire la curiosité d'esprit de l'enfant pour consacrer tous ses efforts à l'implantation d'une discipline intellectuelle dont l'adulte est seul à voir l'intérêt?

LA GEOGRAPHIE ET L'HISTOIRE.

Concernant la géographie et l'histoire, nous retrouvons un nouveau divorce entre l'école et la vie. Il est en effet curieux de constater que, dans un chapitre intitulé: "Notions préliminaires d'histoire et de géographie" (115/II), Niemeyer nous montre qu'avant son entrée à l'école, l'enfant acquiert un grand nombre de notions en vivant dans son milieu naturel, en entendant parler de sa propre histoire et de celle des hommes de son

148

entourage. Comenius et Pestalozzi, notamment, avaient déjà fait des observations similaires.

Mais, dans l'enseignement systématique, le pédagogue oublie la source de connaissances qu'il vient de nous indiquer. Après quelques leçons de choses où l'enfant apprendra la nomenclature nécessaire, la géographie s'étudiera en allant du tout à ses parties, donc de nouveau selon la logique adulte théorique. On partira du globe terrestre pour arriver à la patrie, en passant par les mers, les continents et l'Europe... (117/II ss).

Pour Niemeyer, la géographie élémentaire est "surteut une occupation de l'imagination et de la mémoire" (121/II)(1).

L'histoire n'échappera pas non plus à cette distorsion. Avant d'être connaissance objective du passé, elle sera également un moyen de cultiver l'intelligence et la moralité (141/II ss). Aussi, pour les enfants du peuple qui ne bénéficient que d'une scolarité très courte, le pédagogue réduit le programme d'histoire à l'étude de la Bible: "Il ne peut être question ici de la grande masse de ceux que le destin a fait naître dans les couches inférieures de la société et semble avoir choisis pour les mettre simplement au service des classes sociales supérieures. L'histoire, même dans une mesure très limitée, est aussi inadéquate pour eux

(1) Parmi les exercices proposés, certains ne manquent d'ailleurs pas de pittoresque. Ainsi, comme application à l'étude des points cardinaux, nous voyons proposer le problème suivant: "Si, de Berlin, on tirait un boulet de canon sur notre maison, dans quelle chambre serions-nous le mieux à l'abri? Et si le boulet venait de Leipzig, de Mayence?" (121/II).

plus en danger

200
199

que nombre d'autres sciences et de connaissances. Pour éveiller leur esprit dans ce domaine aussi et le fermer quelque peu (...), l'histoire biblique suffit; la vie, la tradition orale et, à la rigueur, la lecture des journaux, les instruit de ce qui se passe à notre époque ou de ce qui s'est passé immédiatement avant" (129/II).

Pour tous les enfants, l'étude de l'histoire commencera par la Bible: n'est-il pas en effet "logique" de partir du premier jour de la création du monde? Ensuite, les élèves étudieront un vaste tableau jalonné par quelques grandes dates et quelques grands faits de l'histoire universelle, "schéma solide qui devra toujours être présent à leur esprit" (132/II). Les étudiants destinés aux professions savantes s'attachèrent alors à la Grèce et à Rome. Enfin, viendront l'Europe et l'Allemagne.

Une large place sera réservée aux biographies édifiantes des hommes célèbres (131/II).

Il est frappant de voir combien les ambitions de Niemeyer concernant l'histoire de l'Allemagne sont limitées. S'il souhaite cultiver le sentiment national, éveiller l'amour et le respect pour le peuple auquel il appartient (137/II), il semble craindre que l'en ne s'étende trop sur l'histoire de l'empire allemand. Sans doute ne veut-il pas raviver l'image d'une Allemagne unifiée et grande, au moment où les ^{ements} ~~gouvernants~~ qui ont la sympathie s'opposent avec vigueur à la réunification. _{sa}

LES SCIENCES NATURELLES, L'HOMME ET LES DEBUTS DE LA PHILOSOPHIE.

Les considérations sur les sciences naturelles témoignent de la même préoccupation de désengagement du concret que nous avons déjà rencontrée à propos de la géographie et de l'histoire.

L'étude des sciences aura évidemment aussi une fin morale et même religieuse d'abord: "On ne doit jamais oublier d'apprendre à considérer partout la nature comme l'oeuvre de la sagesse suprême et de conduire à l'adoration de son Créateur en faisant admirer ses oeuvres" (155/II). Si ce désir de communion dans la nature se justifie pleinement pour le chrétien, il n'implique cependant pas que l'enseignement des sciences soit restreint, pour les enfants du peuple, à l'étude biblique, ce que fait Niemeyer, exactement comme pour l'histoire (151/II).

Pour les enfants qui auront la faveur d'un enseignement plus scientifique, la progression du tout aux parties sera également respectée: on commencera par les corps célestes pour arriver aux corps terrestres et terminer par l'homme. Niemeyer insiste bien: "Il pourrait sembler plus rationnel", nous dit-il, "de procéder du particulier au général et de passer de la description des produits naturels particuliers qui nous entourent, à la notion de l'univers. Mais l'idée de cet univers s'impose en l'homme avec une telle force et attend si peu la maturité des années qu'il n'y a

pas de difficulté à passer directement de l'enseignement élémentaire aux premières notions sur l'univers" (153/II).

De plus, l'abstraction sera reine. Tout comme la géométrie ne pouvait être pratique, les expériences ne doivent pas "satisfaire simplement la curiosité des élèves" ou "réjouir leurs sens"; elles doivent surtout stimuler la réflexion et même "n'être utilisées que comme récompense pour la réflexion ^{que} sur les enfants ~~utilisées~~ mentrée" (158/II). Afin de toujours mieux entraîner l'intelligence et de cultiver l'attention, le raisonnement précède l'observation des faits!

Niemeyer estime, d'autre part, que l'étude de l'homme physique est matière fort délicate pour l'enfant. Selon l'auteur, "le visible ne doit être considéré que comme l'instrument de l'invisible" (160/II). Comme au moyen âge, où l'en craint la complaisance ou la curiosité malaine qui pourraient s'attacher au corps, - celui-ci étant considéré soit comme l'enveloppe de l'âme, soit comme source de péché, - l'auteur préfère que le corps de l'homme ne soit pas directement étudié, surtout au niveau élémentaire. En décrivant les animaux, on fera simplement des allusions à l'homme. Toujours, il faudra "donner à cet enseignement une tendance religieuse et morale" (161/II). Ici aussi, le pédagogue prévoit que, dans les petites écoles, on pourra "enseigner la plupart des choses qu'il est nécessaire de savoir à propos du corps humain lors de l'explication de la Bible ou d'autres lectures..." (161/II).

Niemeyer a inclus ^s des notes sur le début de l'enseignement de la philosophie dans la section qui concerne les sciences. Il désire certainement indiquer ainsi que la philosophie reste pour lui "la science des sciences".

✓
✓

L'étude systématique de la philosophie sera réservée à l'université (163/II), mais l'auteur souhaite que, en guise de couronnement de l'enseignement secondaire, quelques leçons servent d'utile initiation. A ce sujet, nous lisons un passage extrêmement révélateur:

"La grammaire, la mathématique, les sciences naturelles et même l'enseignement religieux supérieur ont fourni maintes occasions (de philosopher), ont habitué à penser et appris à discerner le général dans le particulier et à ^{rechercher et à} distinguer les lois qui régissent les phénomènes. De plus, ces études ont fourni une riche matière à pensées ce qui constitue la meilleure préparation à penser" (163/II).

XV
X
✓

La fin de la citation montre clairement que l'enseignement dispensé à l'enfant, jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge universitaire, a deux buts essentiels: fournir une "provision d'idées" et accoutumer à une certaine démarche de l'esprit en vue de l'état adulte ou pré-adulte, où l'homme est enfin jugé capable de penser par lui-même, de façon indépendante.

✓

LES LANGUES ETRANGERES.

Niemeyer envisage le problème des langues étrangères sous deux aspects: l'un est utilitaire, l'autre est formel.

Enseigner telle ou telle langue à un enfant, afin de le préparer à se livrer au commerce avec l'étranger, pose une question purement technique: quels sont les moyens les plus efficaces et les plus rapides pour atteindre le but choisi?

Il est remarquable que, dans ce cas où il n'est pas influencé par des préoccupations extra-pédagogiques, Niemeyer retrouve toute sa fraîcheur psychologique et propose une méthodologie d'une sûreté très grande. Il préconise l'emploi de la méthode directe, où l'élève sera entraîné avant la vue, au moyen de mots et d'expressions de caractère concret qu'il choisit pour la fréquence de leur utilisation dans la langue courante (177/II). L'exercice de traduction n'est pas le point de départ, mais un aboutissement; l'intérêt de la lecture cursive est dégagé (179/II). L'enseignement grammatical ne commencera qu'au moment où les élèves auront déjà acquis un certain usage pratique de la langue (180/II), l'écrit aura le pas sur l'exercice écrit (ibid.). La classe sera active, les élèves corrigeant ou discutant la solution proposée par un de leurs compagnons.

Si nous comparons ces propositions à la méthodologie généralement suivie au début du XXe siècle en Belgique, par exemple, on peut hardiment affirmer que Niemeyer est ici plus d'un siècle en avance sur son temps.

204

Mais, pour l'auteur, "ceux qui considèrent la connaissance des langues comme un moyen formel de la culture de l'esprit ou qui, grâce à elles, veulent entrer en possession ^{et jouir} de ce que l'esprit humain a exprimé comme idées, sentiments et connaissances à toutes les époques (...), poursuivent un but supérieur" (169/II). ¹⁶⁸⁻ Cet objectif est réservé à ceux qui atteindront les sphères les plus élevées de la culture et ne chercheront pas, dans la connaissance, un avantage économique (ibid.). Ainsi apparaît la notion de culture désintéressée.

Niemeyer pose parfaitement le problème: les langues anciennes sont "le fondement d'une culture de l'esprit, supérieure et libre" (171/II). Et le pédagogue rappelle qu'à la Renaissance, les langues étaient un instrument de conquête scientifique, alors qu'une telle justification a disparu dans les temps modernes: "Ce serait une erreur de croire que l'étude presque exclusive des langues anciennes dans les écoles du passé prouve que ceux qui organisèrent ces écoles avaient compris pleinement l'influence de ces langues sur la culture générale de l'esprit. Ce fut certes le cas pour des hommes tels que les reconstructeurs des sciences qui nous libérèrent de la barbarie du moyen âge; mais la plupart de ceux qui organisèrent les écoles tablèrent uniquement sur l'usage de ces langues à des fins savantes, dans les ^{Sciences des} Facultés, ce qui explique pourquoi le latin avait ^{une telle} la prépondérance" (173/II).

Au moment où le latin cesse donc d'être la langue scientifique en Europe, son étude se trouve justifiée par le principe

x Tous ces objectifs ~~peuvent~~ être atteints d'une manière d'autant plus large que l'étude ~~de~~ ~~large~~ que l'étude des langues est plus développée.

205

nouveau de la culture formelle (1), ce qui permet au grec de reprendre une place importante dans les "humanités". Niemeyer s'arrête longtemps au problème de la primauté du grec ou du latin, et c'est à la première de ces langues qu'il reconnaît la plus grande valeur (2).

Cette conception générale s'intègre parfaitement dans l'édifice éducatif du pédagogue: "... les exercices, même pratiqués sur la base de ce qui apparaît comme ^{une} futilité grammaticale, entraînent en même temps la mémoire, l'imagination, la raison, la sagacité, le sens de l'harmonie et du beau; rien ne favorise et ne concentre ^{autant} mieux l'attention ^{et} le zèle infatigable et ne fournit autant d'occasions d'observer avec exactitude et de surmonter des difficultés par la persévérance. Un excellent exercice préparatoire à toutes les entreprises de la vie, parce qu'il s'empère en profondeur! De plus, comme l'esprit humain s'exprime dans les langues avec toutes ses nuances et toute sa diversité, elles sont les magasins de toutes ^{et les concepts} les idées, de toutes les formes de la pensée, de tous les moyens et les outils qui permettent leur analyse et leur ¹ synthèse. ² Leur étude accroît considérablement la provision d'idées, favorise ^{si} la pensée claire et ordonnée et met ^{immédiatement} en application la logique naturelle. Plus l'étude des langues ^{est} développée, ^{tous} mieux ces objectifs ~~seront~~ atteints" (189/II)(3).

- (1) Il est vraisemblable que Niemeyer est le créateur de l'expression "formale Bildung". BARTH, e.c., l'affirme nettement p. 634.
- (2) "Qu'entre les deux langues classiques, la première place revient au grec (...), personne ne peut le contester" (188/II).
- (3) L'importance historique de ce passage est évidente. Il présente de façon parfaitement ordonnée les arguments qui justifient l'étude des langues anciennes jusqu'à nos jours.

26

LA RHETORIQUE ET LA POESIE.

Les "humanités" se terminent, chez Niemeyer, par l'étude de la rhétorique et de la poésie. Ces deux arts représentent en effet un aboutissement, où la rigueur du raisonnement et la beauté de la forme s'unissent harmonieusement.

Nous n'étudierons pas les longues considérations de l'auteur à ce propos. Sa conception est celle que nous connaissons toujours dans nos humanités gréco-latines: les auteurs (1), les figures, la prosodie, la composition restent actuellement ce qu'ils étaient déjà en 1800...

LA RELIGION ET LA MORALE.

La formation religieuse et morale étant l'objectif principal de l'enseignement, Niemeyer traite ce sujet en guise de couronnement de son étude méthodologique.

Et, de même qu'il a distingué en général l'éducation de l'enseignement, le pédagogue sépare aussi l'éducation et l'enseignement religieux. La première doit éveiller les sentiments pieux et moraux, alors que le second aura pour mission d'occuper la raison avec les objets les plus élevés de toute connaissance et de conduire l'homme à une compréhension claire de sa destinée et de ses devoirs" (246/II).

(1) A l'exception, bien entendu, de Goethe, de Schiller et de quelques classiques allemands, qui occupent la place réservée chez nous à Corneille et à Racine.

207

La graduation prévue dans la méthodologie spéciale correspondra aux deux étapes que nous venons de discerner.

A l'école élémentaire, on se bornera à raconter des histoires tirées de la Bible, sans essayer de distinguer le naturel du surnaturel. Un certain nombre de passages significatifs seront étudiés de mémoire, ainsi que la plus grande partie du catéchisme. De cette façon, les enfants des classes inférieures de la société entreront dans la vie munis d'une provision de pensées édifiantes, dont la signification profonde leur apparaîtra progressivement (251/II, ss).

Au second degré, l'histoire sainte sera approfondie et la théorie religieuse abordée. Pour les enfants des classes aisées qui continueront leurs études, on tiendra dès lors compte de la formation de l'entendement (254/II).

Dans le cours supérieur, enfin, on démontrera ce qui, jusqu'à ce moment, aura été simplement cru (256/II).

CONCLUSION.

La méthodologie spéciale de l'enseignement élémentaire confirme la préoccupation autoritaire que révélait la méthodologie générale.

Veulent transmettre une image du monde en quelque sorte censurée, image qu'elle entend voir adopter à l'exclusion de toute

208

autre, l'école entraîne d'abord l'enfant à penser, dans l'espoir de le rendre sensible à la logique adulte.

L'enfant du peuple aura accès aux trois techniques traditionnelles, - lecture, écriture, calcul, - techniques qui ne seront pas acquises comme des outils d'exploration autonome du milieu, mais plutôt comme des instruments de discipline formelle ou d'acquisition dirigée des connaissances.

Coups du réel, l'histoire, la géographie et les sciences sont plus des acheminements vers le croire que vers le savoir. De même, la religion sera plus le fruit de la révélation que de la raison. ✓

Dans l'enseignement secondaire, deux tendances se dessinent. Pour les futurs bourgeois, la culture sera réaliste; on étudiera les langues vivantes et une méthodologie fondée sur l'efficacité présidera à leur enseignement.

Pour les futurs "savants", la culture sera désintéressée. La géométrie donnera la sûreté du raisonnement, et les langues anciennes entraîneront toutes les facultés; les sciences seront dominées par la philosophie, et la poésie et la rhétorique permettront de couler dans des formes harmonieuses la pensée qui s'est progressivement épurée.

Enfin, la religion prendra un caractère rationnel accusé.



les aspirations de la haute bourgeoisie et emprunte la voie conservatrice. Les conséquences de cette position apparaissent clairement dans la structure que l'auteur nous propose.

1.- PRINCIPES GENERAUX.

En commençant son traité sur ce sujet, Niemeyer se prononce en faveur de l'école publique, qu'il oppose au précepterat. Il justifie doublement sa préférence: d'une part, l'école lui paraît supérieure sur le plan social et pédagogique (maîtres spécialisés, matériel didactique mieux approprié); d'autre part, pour une raison politique, l'auteur souhaite éduquer le peuple tout entier.

Cette volonté d'instruire toute la nation est relativement récente dans l'histoire et, dans des pays comme l'Allemagne, elle prend, après la Révolution française, une signification particulière.

Certes, le rationalisme du XVIIIe siècle s'est doublé d'un enthousiasme au moins théorique pour l'instruction généralisée. Le mouvement scientifique s'accélère progressivement et crée une soif de savoir, et ce savoir se voit attribuer une valeur morale. Lessing proclame, dans son Faust, que l'homme éclairé devient réfractaire au mal et, conquis à ces idées, Frédéric le Grand jette les bases d'une organisation générale de l'enseignement.

Après 1789, les préoccupations des gouvernants se précisent singulièrement. Des pays comme la Prusse désirent se prémunir par tous les moyens contre une déflagration révolutionnaire. Et, dans l'établissement d'un système scolaire qui touchera tous les enfants, - en particulier, les plus défavorisés de ceux-ci, - les forces de l'Ancien Régime voient le moyen de réduire le danger qui les menace. De façon idéaliste, on estime, comme les rationalistes du siècle précédent, qu'un peuple mieux "éclairé" deviendra plus obéissant et plus humble. De plus, la révolution industrielle s'amorce et l'on s'efforce de donner à l'ouvrier le minimum d'instruction de base dont il a besoin.

Ces idées sont constamment présentes dans l'œuvre de Niemeyer. Nous en donnerons deux illustrations: "Plus grand est le nombre de citoyens qui sont véritablement éclairés et agissent selon les principes de la morale, d'autant plus parfait sera l'Etat et mieux seront assurées sa paix intérieure et sa sécurité." (6/III) "Grâce à la véritable culture de la raison et à la moralité, la paix intérieure et le bien-être extérieur iront inmanquablement du même pas. (...) La formation harmonieuse des citoyens, la domination de la raison, la pureté des mœurs, la piété envers Dieu sont la meilleure protection contre les troubles dans l'Etat et l'esprit révolutionnaire..." (9/III)

L'Etat s'emploie donc à développer toujours plus largement son équipement scolaire. Loin de lui contester ce droit,

112

Niemeyer pense que c'est un devoir. (1) Cependant, il rejette, en théorie, tout monopole étatique, un tel système n'étant à ses yeux "ni souhaitable, ni réalisable" (12/III), et tente de circonscrire l'action directe de l'Etat à son intervention financière et à la surveillance de l'utilisation des crédits ainsi accordés, l'inspection de l'enseignement restant du ressort des pédagogues. Epousant la cause de la bourgeoisie, l'auteur ~~essaie~~^{essaie} peut-être de freiner ainsi l'action de l'aristocratie dont il redoute le renforcement. Il écrit:

" L'Etat, toutes les autorités doivent veiller non seulement à ce que toutes les classes sociales aient accès à des institutions d'enseignement correspondant à leur destination, mais aussi à ce que ces institutions soient utilisées par tous. Certes, on ne peut sans danger pour l'ensemble et pour chaque citoyen, accorder à l'Etat un droit inconditionnel sur l'éducation, étant donné qu'une limitation du contrôle et du droit naturel des parents concernant l'instruction de leurs enfants en résulterait. Une telle intervention pourrait conduire au despotisme le plus accablant et même à l'oppression de toute culture véritable et transformer ce qu'on appelle éducation nationale en véritable déformation, dépréciation et obstacle à tout progrès de la nation. Mais ceci n'est pas à craindre si l'Etat se borne à fournir à chaque citoyen, grâce à la bonne organisation d'institutions d'enseignement, l'occasion de ~~fournir~~^{donner} à ses enfants une culture intellectuelle et morale

(1) Le principe même n'est pas nouveau. Dès 1529, Luther estime que les autorités civiles qui entretiennent les chemins et se préoccupent du patrimoine public doivent aussi financer les écoles et payer les maîtres. Cf. Schreiben an die Ratsherren aller Städte deutscher Landesfürst sie Schulen aufrichten und halten müssen.

schon Landesfürst, dann

s'il confie la surveillance des instituts publics à plusieurs spécialistes éprouvés et tient compte de leurs opinions." (4/III).

V
V

Mais, nous l'avens dit, dans le domaine des institutions, le pédagogue doit composer avec le pouvoir exécutif. Niemeyer sait que le gouvernement ne se contentera pas de jouer un rôle de mécène, mais voudra s'assurer que les objectifs assignés à l'école sont bien réalisés. L'auteur n'hésite pas à se contredire, à une page de distance, en approuvant implicitement l'avis général selon lequel l'Etat retire du devoir qui lui est fait "le droit de créer des institutions d'enseignement et d'éducation et d'exercer une surveillance sur celles-ci et, par conséquent aussi le droit d'empêcher tout ce qui pourrait nuire à l'enseignement ou le rendre impossible" (5/III). Or, la notion de nécessité est vague: la vérité elle-même peut être considérée comme dangereuse, nous le montrerons bientôt...

. . .

Le principe de l'obligation scolaire se trouve dans les textes que nous venons d'étudier: les autorités, l'Etat doivent veiller à ce que les écoles "soient utilisées par tous" (4/III). Cependant, l'Etat peut éluder une partie de son devoir en se retranchant derrière le respect des droits naturels des parents.

V

. . .

Pour Niemeyer, l'école poursuit une double finalité: "porter la jeune génération au niveau de culture intellectuelle et morale le plus élevé possible", but subjectif, et "faire de chaque membre de la société un homme de valeur qui lui soit utile", but objectif (1/III).

A première vue, et surtout dégagées de leur contexte, ces fins paraissent généreuses. Une analyse plus poussée modérera cependant notre enthousiasme.

Remarquons d'abord que, dans le premier objectif, le pédagogue utilise l'expression "jeune génération" et non pas, par exemple, le mot "enfant". Certes, l'emploi des termes peut être fortuit; mais il semble frappant qu'au moment où c'est tout un ordre social qu'en entend défendre par l'école, on pose le problème en termes de groupes et non plus d'individus.

La notion ^{même} de "possible" à propos du niveau le plus élevé qu'il faut atteindre, est équivoque. En effet, elle peut être définie soit en fonction des potentialités propres à chaque enfant, soit en fonction des conditions économiques et sociales. Dans le premier cas, l'objectif est large et humain. Dans le deuxième cas, il est singulièrement ^{étiqué} ~~éloigné~~ et perd de sa noblesse. Pour peu que l'en jeu sur les deux interprétations à la fois, ce que fait Niemeyer, la voie est ouverte à tous les compromis.

Le second objectif se révèle tout aussi fallacieux. Le mot "société" autorise en effet une équivoque fort commode pour l'auteur. Car, dès qu'il explicite sa pensée, il parle de la grande

215

importance de la jeunesse pour l'Etat (2/III). En fait, il procède comme si "Etat" et "société" étaient synonymes, et cette confusion est grave. Rappelons, au risque d'être pédant, que l'Etat est en bien une personne morale abstraite - qui n'existe d'ailleurs que par rapport à d'autres Etats - en bien, comme Lalande le souligne, (1) en confond la notion d'Etat avec celle du pouvoir exécutif, du gouvernement.

Ces deux sens sont présents chez Niemeyer. Alors qu'il pense au premier quand il affirme qu'un Etat sans instruction "se détruira progressivement lui-même" (5/III) et risque de perdre sa soveraineté, c'est au second qu'il recourt lorsqu'il constate à l'Etat le droit d'édicter "des prescriptions obligatoires" (6/III) au sujet de l'éducation.

Or, si en s'arrête à ce dernier sens, on doit immédiatement souligner que, sous l'Ancien Régime, le gouvernement, loin d'émaner de la nation, est au contraire constitué par une classe privilégiée. Mettre le peuple au service de "l'Etat" équivaut donc à réclamer son dévouement à une minorité gouvernante qui entend maintenir ses privilèges et a donc tout intérêt à conserver une structure sociale qui en assurera la pérennité. Ce souci se traduira directement dans l'organisation de l'éducation, où la ségrégation des classes sociales sera soigneusement respectée. Nous démontrerons par la suite que toutes les propositions de Niemeyer sont l'expression de cette préoccupation, surtout en ce qui

(1) LALANDE, o.c., p. 304.

216

ou la 9

concerne les classes inférieures. Car, en réalité, il centre son plan sur la bourgeoisie.

Les conceptions sociales de Niemeyer se reflètent clairement dans l'organisation de l'enseignement qu'il propose.

Au départ, il prend une position théorique généreuse: "On commence à reconnaître toujours plus et plus généralement que le souci d'instruire le citoyen doit s'étendre à toutes les classes de la société. Il n'en est pas un seul qui, étant capable de recevoir l'instruction, n'y aurait pas droit, et les temps sont heureusement passés où, même dans des pays civilisés, on considérait seulement une partie des hommes comme des êtres libres et doués de raison, et l'autre comme des animaux et comme des esclaves ou comme des êtres simplement destinés à être utilisés par les premiers et ne devant, par conséquent, être fermés que dans les buts fixés par les maîtres. Quand en quelqu'un, quelque chose de cet esprit obscurantiste subsiste encore de nos jours, pour accomplir ses desseins, il doit au moins - afin de ne pas s'exposer au mépris public - prendre un masque d'humanité et prétexter que la lumière nuit à une partie des hommes, qu'éclairer certains les rend malheureux. Il aimerait nous convaincre que c'est par pur amour qu'il assure une tutelle sur l'esprit du peuple et lui tait ses droits pour les lui assurer d'autant mieux. Mais une saine philosophie, seulement par une religion humaine comme la religion chrétienne, ne voit dans ces agissements que désir de domination et fierté; elle proclame bien haut que tout homme a l'obligation d'aider les autres à jouir de leurs droits naturels et inaliénables et que le premier de ces droits est le libre usage de sa

propre raison et la connaissance libre de la vérité; elle affirme en outre que même les efforts méritoires du gouvernement de l'Etat ne peuvent réussir que s'ils ne sont pas contrecarrés par la grossièreté, l'inintelligence et l'ignorance des citoyens ou que s'ils ne sont pas rendus vains par l'incapacité des citoyens" (7-8/III).

Ne nous trouvons-nous pas ici devant l'aboutissement magnifique diteus les mouvements généreux où le rationalisme rejoint le christianisme pour libérer l'homme de l'obscurantisme et de l'asservissement? Platon est condamné, les Tartuffe sont cloués au pilori sans la moindre complaisance! Malheureusement, une remarque pratique contredit immédiatement ces beaux principes. Citant les moyens de promouvoir le sens civique dans la nation, le pédagogue établit une différence fort significative:

"L'intérêt porté à l'Etat, c'est-à-dire le véritable sens civique, peut et devrait être immédiatement promu:

- dans les classes inférieures de la société, par un enseignement compréhensible portant sur le bien de la constitution et sur la nécessité de maintes institutions, même incommodes, pour le bien commun, - la comparaison avec d'autres pays qui ne sont pas devenus plus heureux, du moins au début, par des ébranlements violents, étant aussi utile;
- dans les classes supérieures, en éclairant convenablement la raison sur le but véritable de l'Etat, sur l'importance des rapports et des relations sociales, sur les devoirs et les droits du bon citoyen et sur les avantages réciproques qui résultent de l'accomplissement du devoir, tant pour les gouvernants que pour les gouvernés" (7/III)

218

Pour le peuple, l'école tend donc à faire accepter l'ordre existant et à le justifier, même dans ce qu'il a "d'incommodé", terme vague à souhait qui peut aussi signifier la résignation à la misère économique. On voudrait dissuader d'un mouvement revendicatif violent, - l'allusion à la France est claire, - en s'appuyant d'ailleurs sur un argument fort peu convaincant.

Pour les classes supérieures, aristocratie et haute bourgeoisie, l'argument rationnel prévaudra. Aucune allusion n'est faite ici à "l'incommodité" de certaines institutions; les droits, dont il n'est pas explicitement question pour les classes inférieures, contrebalancent immédiatement les devoirs.

Plusieurs restrictions interviennent ensuite qui achèvent de ravalier la noble déclaration initiale. ~~au rang~~

La première est celle qui, dans la perspective du libéralisme, accorde aux parents le droit de violer directement les droits naturels de l'enfant que l'on vient de proclamer.

"La première instruction ne peut tenir compte du genre d'utilité future du citoyen pour l'Etat et de sa capacité à remplir des fonctions définies que dans la mesure où l'enfant est déjà destiné à un état déterminé par les parents ou les circonstances extérieures. Toute prescription ~~de l'Etat~~ ^{de l'Etat} à ce sujet serait dangereuse pour la liberté et les droits naturels dont chaque citoyen doit jouir sous un bon gouvernement." (6/III)

Grâce à cette façon de présenter les choses, l'Etat élude facilement toute obligation humanitaire qui, déjà à moyen terme,

mettrait sa structure sociale en ^{Cause} danger. En fait, les "circonstances extérieures", c-à-d. la misère du milieu familial surtout, interdisent souvent à l'enfant du peuple l'accès à la culture, même élémentaire, qui devrait précisément lui permettre d'échapper à la misère physique ou morale. Les droits naturels des parents ~~permettent~~ ^{autour}, avant tout, à utiliser l'enfant à des fins économiques, dès son plus jeune âge, pour que la famille ne meure pas de faim. Niemeyer le dit explicitement à d'autres endroits (1): on ne peut priver les parents pauvres de l'aide financière que les enfants leur apportent. C'est pourquoi l'obligation scolaire dont nous avons rencontré la justification théorique, ne sera pas appliquée.

Considéré sous cet angle, le problème s'exprime en termes dépourvus de tout idéalisme. La réalisation des idées généreuses du rationalisme est directement conditionnée par une réforme économique préalable qui s'accompagnera inmanquablement d'une réforme sociale. Or, si l'économie se transforme au temps de Niemeyer, c'est au profit de la bourgeoisie seule, et l'aristocratie qui, en Allemagne, lutte désespérément pour survivre, ne peut trouver son salut qu'en dehors d'un Etat démocratique.

Les restrictions suivantes apparaîtront maintenant comme de simples corollaires.

Ainsi, après avoir défendu "le droit naturel de chacun

(1) 108/III, par exemple.

à entrer en possession de toute vérité accessible à l'esprit humain" (8/III), le pédagogue souligne "la prudence avec laquelle il faut combattre l'erreur et enseigner la vérité." (ibid.)

" Indiscutablement, la communication inconsiderée de la vérité ou la mauvaise compréhension de cette dernière peuvent nuire, non seulement à la vérité elle-même mais aussi aux individus; indiscutablement, il existe aussi un excès de culture. Nous donnerons plus de détails à ce propos quand il sera question des écoles populaires et élémentaires." (8/III)

Cette affirmation contient un principe de censure qui, tout au long de l'histoire, s'est révélé un instrument d'oppression par excellence. De plus, nous allons voir que la ségrégation sociale est le caractère dominant du système extrêmement structuré que Niemeyer nous propose. La justification de la nécessité de différentes institutions d'enseignement nous paraît significative:

" Si donc, pour la culture d'un peuple, il ne faut jamais perdre de vue l'idée de ce que chaque homme est et peut devenir comme tel, et que, par conséquent, le développement de ce qui est purement humain ne peut être absent d'aucune institution d'enseignement, il faut ~~ça~~ cependant tenir également compte de ce qui est accidentel et variable, soit des caractères distinctifs du peuple, soit de la situation personnelle de l'individu; il faut ~~ça~~ tenir compte des circonstances tantôt favorables, tantôt limitatives dans lesquelles les connaissances et les techniques peuvent lui être communiquées, de la sphère probable dans laquelle il

221

travaillera pour la société. Aussi, le gouvernement devra veiller à ce qu'il existe des institutions spéciales conçues et organisées à ces fins particulières. Dès qu'on considère objectivement la société avec toutes ses composantes, il apparaît clairement que la diversité des institutions d'enseignement doit intervenir très tôt. Ceci est voulu parce qu'il y a d'irrévocable dans les conditions où les individus sont nés et que toutes les théories idéalistes ne peuvent changer. En cela, il n'y a rien à craindre ni pour la formation générale de l'homme, ni pour la formation nationale si, dans aucune école, si limités soient ses moyens de formation, on ne néglige pas d'orienter l'esprit et la volonté dont tous les citoyens, du plus humble au plus grand, devraient être pénétrés, vers le respect de la vérité et du droit, la fidélité et la capacité dans chaque profession, l'amour pour le peuple et la patrie et pour la grandeur, la gloire et l'indépendance de celle-ci." (11/III)

Ce passage qui, dans un bel envol rhétorique, conclut par une exhortation à l'amour pour une patrie qui n'est souvent qu'une marâtre pour ses enfants, résume la pensée directrice de Niemeyer.

Pour éclairer plus nettement encore sa position, il n'est cependant pas inutile de voir comment il répondait à Fichte et à Jachmann qui estimaient que tous les enfants ont droit à une formation de base commune avant d'être orientés vers une profession qui, cette fois, correspondrait à leur valeur personnelle.

(1) Je souligne

222

" Pourquoi donc vouloir lutter avec violence contre l'ordre éternel de Dieu et de la nature dans lequel l'unité naît de la diversité ? Pourquoi vouloir que tous soient formés de façon absolument semblable, avant que le choix de leur profession ne soit décidé, alors que les circonstances extérieures et les moyens dont on dispose sont si différents ? (...) Suivons donc plutôt l'ordre de la nature ! Que chaque plante soit soignée dans le sol où nous la trouvons et qu'elle soit développée autant que le sol et le climat le permettent. Il apparaîtra bien quelle plante doit être changée de terrain ou laquelle est capable de se procurer plus d'espace par elle-même." (12/III)

La dernière phrase de la citation semble cependant laisser un certain espoir que Niemeyer se ^{lâche} hâte de réduire:

"... les enfants des campagnes sont destinés à l'état de paysan; les enfants des artisans, à l'état de roturier; les enfants des classes aisées et savantes aux diverses fonctions de l'Etat et aux activités lucratives supérieures. (...) Il y aura toujours des exceptions, mais elles resteront toujours des exceptions."
(12 - 13/III)

Nous avons quitté la République de Platon, le cœur gonflé d'espoir, pour tomber aussitôt dans le Royaume de bourgeoisie où la naissance de l'homme reste un destin à peine moins inéluctable...

L'auteur n'a même pas l'excuse d'avoir ignoré le cœur du problème. N'écrit-il pas: " Si l'on ne voulait pas tenir compte des exigences de la profession avant que l'éducation soit terminée

il faudrait d'abord réformer la société humaine actuelle" (35/II).
C'est évidemment la seule solution, mais la formulation montre bien qu'elle se présente à son esprit comme une simple utopie, nous l'avons déjà signalé.

C. - LES STRUCTURES.

Nous pouvons maintenant envisager, sur le plan concret, l'organisation de l'enseignement proposée ou, plus exactement, justifiée par Niemeyer, car il ne va guère changer ce qui existe.

La citation suivante contient la justification de la structure scolaire qu'il propose: "... non seulement le sex constitue une différence importante, mais, pour la majorité, existe aussi la nécessité de choisir très tôt une profession (...). La plus grande partie des hommes doivent travailler manuellement, physiquement, tant pour la société que pour eux-mêmes, ou encore, appliquer plus spécialement leurs facultés et capacités intellectuelles à des objets matériels. C'est la minorité qui vivra dans le monde des idées ou qui déploiera plus spécialement son activité intellectuelle pour répondre aux besoins et poursuivre les fins supérieures de la société. Ces deux classes principales se divisent ^{de} nouveau, selon la diversité des professions et des occupations, en modes de vie et en classes sociales très différentes, selon lesquelles la culture variera qualitativement et quantitativement.." (34/II).

A la base de l'édifice scolaire, se trouve l'enseignement élémentaire. En théorie, mais en théorie seulement, le contenu de celui-ci est le même pour tous les enfants, à quelque classe sociale qu'ils appartiennent.

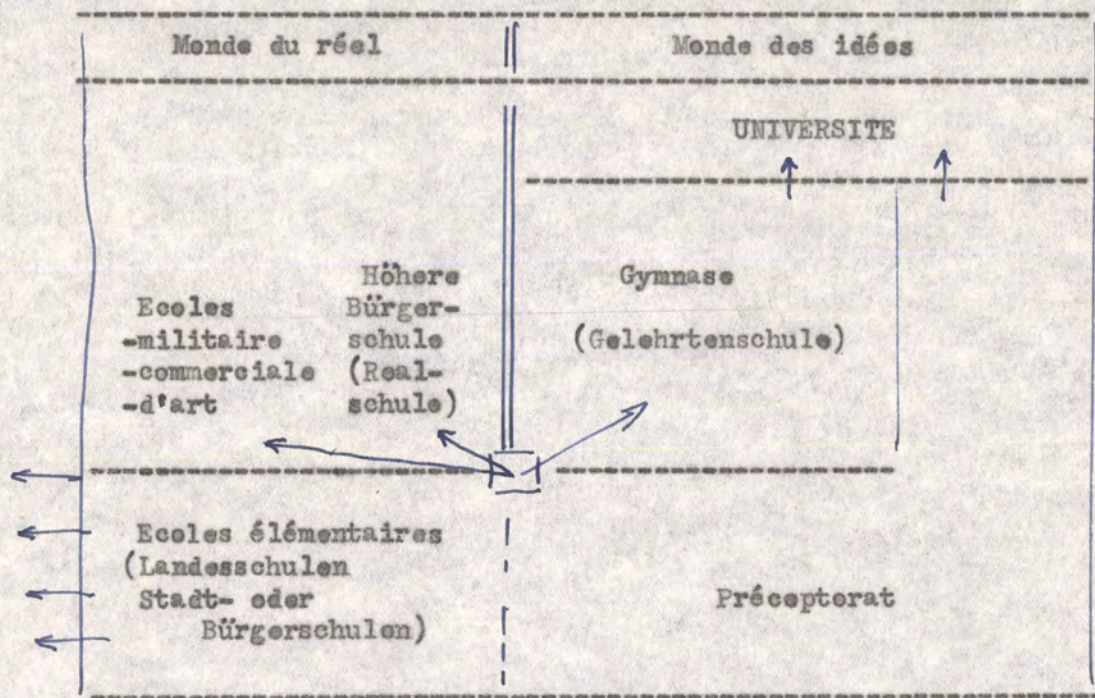
Dès après l'école primaire, une rupture nette intervient, qui correspond à l'opposition entre le monde réel et le monde des idées.

Les manuels purs sont mis au travail, tandis que les enfants qui, plus tard, devront appliquer leur intelligence "à des objets matériels", vont soit à la Realschule proprement dite, soit aux écoles spécialisées: écoles de commerce, écoles d'arts, écoles militaires.

Ceux qui vivent dans "le monde des idées" passent au gymnase, appelé aussi du nom significatif de "Gelehrtenschule", puis embrassent éventuellement les études universitaires.

Faut-il rappeler que l'enseignement public est loin d'être fréquenté par tous les enfants, le précepterat occupant encore une place considérable à l'époque?

Nous avons essayé de schématiser ci-après cette organisation.



L'ECOLE ELEMENTAIRE

Le but assigné à l'enseignement élémentaire découle ^{si} ~~très~~ ^{ne devons guère} clairement des considérations qui précèdent ~~pour~~ ^{ne y arrêter} que nous nous y arrêtons ~~encore longtemps~~. Niemeyer n'hésite cependant pas à se répéter, comme s'il craignait que l'on ne le comprît pas bien. Le passage suivant achèvera de définir la position exacte du pédagogue:

" Si souhaitable reste-t-il de répandre une certaine somme de connaissances et d'idées, les conditions de vie réelle de tant d'hommes - indispensables pour l'accomplissement des travaux les plus vils - opposent des obstacles presque insurmontables à cette diffusion, et il est toujours répréhensible de vouloir élever l'homme d'un état dans un autre au lieu de le rendre très capable dans son état initial. En supposant donc

qu'il serait possible d'élever chaque homme jusqu'à un certain degré de culture (...), ce ne serait cependant pas à conseiller. Cet homme ne se sentirait que trop malheureux dans son état, perdrait en paix et en joie de vivre ce qu'il aurait gagné en idées et en connaissances" (98/III).

La similitude entre les idées de Niemeyer et celles des rationalistes français est frappante; comme eux, il craint que l'en ne trouve plus d'hommes pour effectuer certains travaux considérés comme répugnants. Voltaire n'applaudissait-il d'ailleurs pas La Chalotais, qui prescrivait l'étude pour les laboureurs?

Mais, après la Révolution française, on veut se justifier, et on introduit des considérations faussement humanitaires, comme celles que nous venons de rencontrer (1). Il est assez piquant que nous puissions condamner l'auteur avec ses propres paroles. Pour éviter de longues répétitions, nous nous permettons de renvoyer à l'extrait présenté p.

Puisque "le plus mauvais service que l'on puisse rendre aux enfants du peuple, c'est de trop les élever au-dessus de leur

(1) L'argument humanitaire est utilisé par la bourgeoisie de l'Europe occidentale pendant une grande partie du XIXe siècle. Pour ne citer qu'un exemple, l'inspecteur de l'enseignement primaire de Niert écrit à un maître: "Les premiers (enfants du peuple), au contraire, n'ont besoin que d'être encouragés à suivre les carrières laborieuses auxquelles ils sont généralement voués par leur position dans la société. On doit donc éviter d'éveiller dans leur âme des prétentions exagérées que l'avenir ne pourrait satisfaire et qui, par conséquent, ne serviraient qu'à les rendre malheureux ou coupables...". Cf. A. CLASSE, o.c., p. 89 - La similitude d'expression est frappante.

sphère" (99/III) - dicit Niemeyer -, il faudra donc qu'en leur enseigne "très peu, mais que ce peu soit clair, exact, complet, et qu'en répète en particulier les matières de mémoire, de façon qu'elles deviennent un acquis définitif..." (99/III). Souvent, on confiera à la mémoire des notions que l'enfant ne peut comprendre, mais dont il importe de le munir pour l'avenir...

Le cœur de l'enseignement sera constitué par la religion. Elle est "le moyen de formation le plus général et le plus large, pour autant qu'elle soit connaissance de Dieu, de sa volonté et des devoirs, des espérances et des apaisements qui en découlent pour l'homme. Pour les écoles chrétiennes, la source la plus facilement accessible reste les Saintes Ecritures (...). Dans l'enseignement élémentaire, elles fournissent même une matière suffisante pour conduire l'enfant vers la nature qui l'entoure..." (99-100/III).

Le formation morale des élèves sera aussi spécialement adaptée à leur condition future. "Ce ne sont pas tant les vertus sublimes que l'on attend d'eux mais bien celles qui font la valeur des serviteurs et des ouvriers: honorabilité, amour du travail, obéissance envers les supérieurs, simplicité des mœurs, tempérance dans tous les domaines, (...) ainsi que l'amabilité, la politesse naturelles (...), la serviabilité et la fidélité dans le service. Avant tout, l'amour pour les gouvernants et pour la patrie, le courage dans la guerre, l'humanité envers les ennemis" (106/III).

à vérifier

228

La morale tend donc essentiellement à former une classe laborieuse contente de sa pauvreté, respectueuse de l'ordre et dévouée à ses maîtres et au pays.

Certes, on enseignera aussi la lecture, le calcul, l'écriture et même le chant et le dessin. Les éléments de sciences naturelles, d'histoire et de géographie sont prévus. Mais nous savons maintenant à quoi nous en tenir quant au contenu réel de ce programme.

Les classes de travail (Arbeitsklassen, Industrieklassen) constituent un aspect particulier de l'organisation de l'enseignement élémentaire que nous ne pouvons négliger.

Suivant le courant du temps, Niemeyer estime que ce serait "un grand bien" de joindre de telles classes aux écoles primaires (109/III). L'idée est séduisante pour un esprit du XXe siècle. Elle évoque l'unité indissoluble de l'action et de la pensée dont nous faisons notre credo pédagogique. Toutefois, placée dans son contexte historique, elle prend une tout autre signification.

Lorsque le pédagogue apporte une triple justification du travail: destin de l'homme, moyen d'assurer la moralité et de pourvoir aux besoins (nous respectons l'ordre suivi par l'auteur, car il nous paraît significatif), nous le soupçonnons de nouveau de vouloir encourager le peuple à accepter son destin. Une déclaration telle que: "L'homme est voué au travail et la partie pauvre de la société y est, de plus, contrainte" (109/III) achève de nous convaincre à cause des deux plans qu'elle implique: plan du principe abstrait - monde de la dure réalité.

230
229

Néanmoins, Niemeyer peut être considéré comme progressiste par rapport à ses prédécesseurs. Alors que, par exemple, Frapp et Campe s'attachaient délibérément à la productivité de l'enfance pauvre et souhaitaient auto-financer l'enseignement élémentaire, ⁽¹⁾ le pédagogue de Halle estime que les "Arbeitsklassen" "ne doivent pas, du moins au début, être considérées comme financièrement rentables mais que, pour balancer les frais qu'elles occasionnent, il faut ajouter aux recettes, le gain en habileté, en amour du travail, en ordre (...). Que la main devienne habile, l'œil exercé, l'esprit inventif et éveillé; qu'un léger salaire devienne augmenter la joie au travail. Les classes de travail doivent plutôt coûter à l'Etat que de lui rapporter, car il acquiert ainsi des citoyens utiles et un peuple industriel augmente inmanquablement la richesse nationale." (109/III)

Plus que des foyers éducatifs, les classes de travail sont ~~déjà~~ un instrument de formation pré-professionnelle et ... un moyen comme d'occuper les élèves que les écoles surpeuplées empêchent de profiter de l'enseignement. (ibid.)

La dissociation entre l'esprit et la matière apparaît d'ailleurs nettement quand Niemeyer écrit: "Pendant le travail, il n'est pas nécessaire que la formation de l'esprit soit complètement négligée." (110/III); et il propose que, pendant les prestations à l'atelier, en fasse la lecture d'ouvrages intéressants :

(1) cf. CAMPE, Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, Wolfenbüttel, 1786; WEBER, Über Tätigkeit und Untätigkeit, und über die Mittel, wodurch die Arbeit in den unteren Volksklassen, hauptsächlich unter den Kindern, zur Gewohnheit gemacht werden können Leipzig, 1804.

(2) KÖRWIN, o.c., est trop généreux lorsqu'il écrit que N. "est de beaucoup en avance sur son temps dans le domaine du travail manuel" p.282.

En conclusion, ^{on ne} ~~on ne~~ peut considérer les "Industrieklassen" comme un acheminement vers l'"Arbeitsschule" moderne; elles sont surtout un moyen d'^{initier} ~~admettre~~ précocement les enfants pauvres ~~vers aux~~ ^{aux} "travaux les plus vils" auxquels ils sont voués par leur destin et de les y accoutumer faute, peut-être, de pouvoir les leur faire aimer.

LA REALSCHULE

La Realschule, école du réel par excellence, est ainsi appelée, nous dit Niemeyer, "parce qu'elle s'occupe moins de la connaissance des langues" (anciennes) "que de la connaissance des choses." (115/III) Certes, son programme n'est pas exclusivement utilitaire mais les fins pratiques sont néanmoins rarement perdues de vue. Si le bien parler et le bien écrire sont recherchés, on ne manque pas d'insister en particulier sur les aspects quotidiens de la vie des affaires: rédaction de lettres, de reçus, de rapports et autres documents.

Le même souci d'efficacité préside au choix des langues étrangères. Malgré un ^{Serrement} pincement de cœur qu'il dissimule assez mal, l'auteur accorde la priorité ^{à la langue} ~~à la langue~~ de l'ennemi héréditaire, le français, parce que celui-ci est, à l'époque, le plus répandu. Viendront ensuite l'italien et l'anglais. Quant au latin, le pédagogue est prêt à le sacrifier. Tout au plus concède-t-il que l'apprentissage de cette langue "ne peut pas nuire" (119/III); encore conviendrait-il de l'enseigner selon une méthode renouvelée qui s'ins-

pirera de l'étude plus active des langues vivantes et d'en envisager l'application pratique, par exemple pour le futur pharmacien ou le futur libraire.

Les autres branches seront l'arithmétique et la géométrie, les sciences naturelles, la technologie, la géographie, l'histoire - où l'on insistera en ordre principal sur les faits contemporains (120/III) - et, enfin, la religion et la morale.

Dans la structure scolaire de l'époque, la Realschule constitue le bloc le plus cohérent et - l'histoire l'a prouvé - le ply dynamique. Il est nettement séparé des écoles dites savantes (Niemeyer se réjouit qu'il en soit ainsi - 114/III) et s'adresse à une partie bien définie de la société: aux enfants des "bourgeois riches, industriels, marchands, rentiers, fonctionnaires, intendants, artistes et savants de toutes espèces" (113/III). Il est symptomatique des préoccupations de Niemeyer que, placé entre les propositions des Philanthropes qui souhaitent une réduction massive du nombre d'écoles savantes au profit de la Realschule, et celles des humanistes qui préconisent le contraire, l'auteur opte pour les premiers (15/III), malgré l'aversion de principe qu'il éprouve envers eux.

Mieux que toute autre, la Realschule nous montre combien la pédagogie dépend des phénomènes socio-économiques. N'est-il pas frappant de constater que ce type d'écoles trouve, dès le début du XIXe siècle, un équilibre à peu près parfait, tant sur le plan des matières que des méthodes.

X
V

A côté de la Realschule, le pédagogue prévoit des instituts spécialisés: écoles de commerce, d'art, d'agriculture, des forêts et des mines; n'étant que des modalités de la première, elles n'appellent pas de commentaire particulier.

Les écoles militaires, qui se rattachent à ce groupe, nous fournissent aussi un bel exemple de pédagogie orientée. Nous avons vu qu'à l'époque où Niemeyer écrit, la Prusse et l'Allemagne en général doivent renforcer leur autorité politique face aux grandes puissances européennes. Aussi le pédagogue commence-t-il par admettre la guerre elle-même, tout comme il avait su admettre la misère. Il l'appelle "mal inévitable" et si, en théorie, il ne va pas jusqu'à y voir une bénédiction divine, il affirme cependant que "la Providence saura aussi faire naître le bien des affres et des maux de la guerre" (137/III).

Faillant de nouveau avec sérénité ses principes de base, le pédagogue tente de justifier la dure instruction du soldat. Celui-ci, par nécessité, "devra pratiquement renoncer à la jouissance de ses droits naturels" (138/III).

Niemeyer distingue l'école militaire inférieure (école de garnison) de l'école militaire supérieure. La première correspond à l'école élémentaire, tant dans l'esprit que dans le programme, centré sur la religion, qui devra "adoucir le sentiment de l'oppression future et renforcer l'énergie intérieure qui permettra de la supporter" (138/III). La seconde, destinée aux officiers, est une véritable Realschule.

Le contexte indique que les notes de l'auteur ont été ajoutées après la réforme de l'armée prussienne de 1806: les meilleurs élèves des écoles de garnison "pourront entrer dans les écoles d'officiers, car la capacité donne au moins des droits aussi naturels, sinon au fond plus grands encore, que la noble naissance" (139/III). Ainsi, l'enseignement, une fois de plus, correspond parfaitement aux nécessités de l'heure: ce n'est qu'au moment où seule une armée prussienne populaire peut défendre le pays que l'école militaire se démocratise.

LES GYMNASES OU ECOLES SAVANTES.

Face au bloc du réel se dresse, dans l'édifice de Niemeyer, l'école savante, dont le caractère essentiel est le refus du critère de l'utilité: "Seul le petit nombre tend plus exclusivement vers la satisfaction des besoins purement intellectuels par l'acquisition de connaissances et de techniques dont la valeur ne réside pas seulement dans les avantages que l'homme peut en retirer comme être physique, mais, par excellence, dans l'influence que ces connaissances et ces techniques exercent sur l'enneblissement de sa nature supérieure et de sa vie intérieure" (143/III).

Si l'en ajoute que les enfants issus de ces écoles sont destinés à prendre en mains les rôles du pouvoir et à faire progresser la civilisation (149/III), on ne manque pas de s'étonner

234

que l'en détache du réel ceux qui sont appelés à présider aux activités et à la vie d'une société humaine avec tous ses problèmes si pleinement concrets. En réalité, la formation savante se développe sur deux plans: celui des langues anciennes et celui de quelques realia.

Au XIXe siècle, l'étude du latin et du grec est considérée comme une fin en soi, nous l'avons montré au chapitre de la méthodologie spéciale. L'extrait suivant rappelle bien la position: "Cependant, seul un petit nombre d'étudiants (qui fréquentent les gymnases) fera de l'étude supérieure des langues anciennes dans tous les domaines sa véritable profession ou en fera le centre de son activité savante. Pour le plus grand nombre, c'est surtout une culture formelle de l'esprit qu'il faut acquérir de cette façon" (149/III).

Cependant, à côté de cette justification des études classiques par la gymnastique intellectuelle qu'elles permettent, on peut aussi trouver une explication sociologique à leur maintien. Au moment où l'existence même de l'aristocratie est mise en péril, il est tentant de réserver à cette classe un privilège qui, cette fois, sera de nature culturelle.

N'est-il pas pour le moins troublant qu'un homme comme Niemeyer, capable de défendre un programme aussi réaliste que celui de la Realschule, préconise pour les futurs chefs de la nation, un enseignement centré sur l'étude de deux langues dont la rentabilité reste discutable? Or, s'il croyait tellement à

*réviser la fin et
après au suivant.*

celles-ci, pourquoi les sacrifierait-il avec tant de désinvolture pour la Realschule ?

La justification sociologique a été proposée à l'époque par Schleiermacher. Voulant analyser l'attitude des Etats non démocratiques devant l'éducation, l'éminent philosophe protestant imagine qu'une tribu est soumise par une autre et que la seconde entend maintenir tous ses privilèges de vainqueur :

" En effet, si la tribu soumise possédait à l'origine des mœurs et une culture trop nobles pour la situation où elle est abaissée lors de la fusion des deux tribus ou si, après un long temps, elle s'est progressivement approchée du niveau de la tribu dominatrice, et qu'il est à craindre que bientôt elle ne se différenciera plus de l'autre par ses mœurs et sa culture, dans ces deux cas, l'Etat interviendra de façon despotique et destructrice dans l'éducation de cette tribu; il corrompra ses mœurs et placera l'éducation sous l'autorité de la loi; ainsi, la vie intérieure sera déjà perdue en grande partie et la tendance à se satisfaire d'un traitement mécanique ira en s'accéléralant.

Il se peut aussi que la tribu dominatrice décline progressivement à cause de la paresse de ceux qui font travailler les autres pour eux et il peut arriver alors que, par d'autres moyens artificiels destinés à la maintenir dans sa situation initiale, l'Etat intervienne aussi dans l'éducation de celle-ci. Comment ? Face à une tribu soumise qui est en train de s'élever, ceci se réalisera difficilement, même par un gouvernement qui appartient à la tribu dominatrice. Car le principe d'un tel Etat ne peut être plus dangereusement menacé que par l'impression d'une concurrence entre les deux classes. Aussi, au lieu de relever les mœurs et la culture décadentes - il y a peu d'espoir que ce soit possible - en va chercher, par une éducation artificielle, à procurer à la classe décadente de nouveaux privilèges que la classe montante est moins apte à acquérir. Je ne veux pas dire que les choses se passent strictement ainsi, mais l'expérience nous enseigne - et c'est facile à comprendre - que ces privilèges sont recherchés de préférence dans l'introduction d'une chose étrangère quelconque qui vient juste de trouver droit de cité parce que la classe dominatrice qui, extérieurement représente tout l'Etat, est seule susceptible de se parer de cette chose. Voilà une façon d'expliquer comment les choses étrangères entrent dans l'éducation à cause des visées d'un gouvernement aristocratique (...)." (1)

(1) SCHLEIERMACHER, Über den Beruf des Staates zur Erziehung, in Sämtl. Werke, III. Abt., Bd 3, Berlin 1835, p. 240 ss., cité par SCHUFFENHAUER, o.c., p. 96. Je souligne.

Cet extrait d'un texte peu connu définit deux phénomènes déterminants pour l'histoire de l'éducation. Sur le plan général, il montre déjà que la psychologie et la pédagogie ne jouent pas un rôle prépondérant dans le choix des objectifs éducationnels et fait pressentir les théories sociologiques modernes. Quant au latin et au grec, en particulier, ne deviennent-ils pas "ce nouveau privilège que la classe montante est moins apte à acquérir" cette chose étrangère dont "la classe dominante qui, extérieurement représente tout l'Etat" sera "seule à se parer" ?

Les gymnases accorderont aussi une place importante à la langue maternelle, à la religion et à la morale. Mais, à côté des branches clé comme la géométrie pure, l'histoire ancienne et l'esthétique (151/III) qui seront étudiées de façon approfondie, les "premières notions" de physique, de sciences naturelles, d'histoire contemporaine et de géographie suffiront. Les grands clercs pourront continuer à afficher un souverain mépris pour la terre des hommes et ses problèmes vulgairement contingents.

.
. .

Outre les grands types d'écoles dont nous venons de parler, Niemeyer considère encore, sans rien apporter de neuf, les orphelinats pour pauvres, - qu'il ne faudra pas trop gâter (332/III) les pensionnats et les écoles spéciales pour aveugles et sourds-muets.

~~228~~
237

RITTERAKADEMIEN.

Il mentionne également les Ritterakademien, dont il connaît les faiblesses, mais dont il défend aussi le maintien, cette fois à l'aide d'un argument d'ordre juridique. Ces écoles du type collegium nobilium étaient, le plus souvent, des fondations primitives. Et l'auteur écrit: "Il n'est pas douteux qu'un certain nombre d'hommes très capables sont sortis de ces institutions, qui ont d'ailleurs le droit de subsister, étant donné le caractère sacré des fondations de familles et des legs" (343/III) (1).

Quant aux universités, le pédagogue refuse d'en traiter. Il prévoit simplement qu'en fin d'études, les gymnases devront initier aux méthodes de travail universitaires et prémunir spécialement les futurs étudiants contre les dangers moraux qui les menacent dans une vie académique souvent fort libre.

L'EDUCATION A DOMICILE.

Comme nous l'avons indiqué dans notre schéma de l'organisation de l'enseignement, l'éducation à domicile joue encore un rôle très important à l'époque de Niemeyer. Et si le pédagogue

(1) Certaines Ritterakademien ont subsisté jusqu'à notre époque (par exemple, l'Académie Thérésienne de Vienne existe jusqu'en 1938). Il serait intéressant d'étudier l'évolution pédagogique de ces institutions.

238

a accordé sa préférence de principe à l'école publique, il n'en estime pas moins que l'éducation poursuivie au sein d'une bonne famille présente des garanties morales supérieures: "L'éducation domestique est indiscutablement la mieux placée à cet égard. Toute éducation publique est une entreprise hasardeuse. Car qui peut y régir l'entourage et les compagnies? Les deux peuvent exercer une influence extrêmement bienfaisante sur certains caractères, mais les deux peuvent aussi être pernicieux! Le cercle d'une famille noble, unie par l'amour, est cependant la sphère où tout prospère le mieux dans le domaine moral" (182/I).

Pourtant, Niemeyer est conscient du profit que tous les enfants peuvent retirer du rapprochement des classes sociales au sein d'une institution d'enseignement: "Ce n'est certes pas le moindre des avantages que les écoles habituelles et les instituts soient fréquentés par des enfants de différentes classes, pauvres et riches, de rang élevé et de rang modeste, et que ces enfants soient éduqués selon les mêmes principes. Ils apprennent là, de façon concrète, que la nature ne connaît pas de classes et ne tient compte ni du rang, ni des origines pour répartir les dons et les capacités" (342/III).

Les deux points de vue ne sont pas complètement opposés. Mais on éprouve de nouveau l'impression désagréable de voir l'auteur utiliser l'argument qui sert le mieux la cause qu'il défend à un moment donné. Confort de l'éclectisme...

Neus ne nous étendons pas avec la même complaisance que le pédagogue sur l'enseignement donné à domicile. Peu nous

~~246~~
239

imperte aujourd'hui d'écouter des conseils fort doctes sur l'attitude qu'un précepteur doit prendre vis-à-vis des différents membres de la famille dans laquelle il vit, ou sur la façon de choisir l'emploi le plus rentable s'il s'en présente plusieurs à la fois.

D'autre part, nous avons déjà signalé que c'est dans les chapitres consacrés au préceptorat que Niemeyer émet les propositions psycho-pédagogiques les plus intéressantes.

Après avoir envisagé les différents échelons de l'éducation à domicile, le pédagogue présente une esquisse fort fleue de l'éducation des princes. Qu'il estime que ces derniers constituent un monde particulier et qu'il souhaite ne point voir changer cet ordre de choses ne peut plus nous étonner: "Les régents et les princes forment une classe nettement séparée de toutes les autres. L'ordre social doit rester tel..." (321/III).

L'EDUCATION DES FILLES.

Si, au niveau de l'enseignement élémentaire, Niemeyer admet une certaine coéducation des sexes, - à ce moment, la séparation ne lui paraît pas encore "absolument nécessaire", (128/III), il n'en établit pas moins une différence entre l'éducation de la fille et celle du garçon.

Ici aussi, nous constaterons une contradiction entre les principes généraux et la réalité. D'une part, l'auteur affirme

que, surtout grâce à l'influence chrétienne, on a reconnu que les filles sont "à maints points de vue susceptibles de la même formation" que les garçons (127/III). Mais une restriction de fait apparaît aussitôt: "De tous les temps, les gens sensés ont bien su que la culture féminine doit se cantonner modestement à certaines limites si la destination véritable de la femme - si visiblement indiquée par la nature - ne doit pas être mise en danger" (127/III). En réalité, Niemeyer axe avant tout l'éducation des filles sur leur rôle futur de mère et de maîtresse de maison, du moins en ce qui concerne les classes sociales non prolétaires. Car, ici aussi, le destin social de chacune est considéré: "Pour les garçons, l'enseignement ne pouvait pas tendre à donner à tous la même formation intellectuelle. A beaucoup de points de vue, la différence sera encore plus forte pour les filles" (128/III).

Ainsi, l'enseignement élémentaire féminin sera réduit à un minimum que nous craignons de qualifier. Que nous sommes une fois de plus loin de l'attitude progressiste de départ! Pour les filles du peuple, "les rédactions ou les exercices de déclamation, par exemple, ne sont pas seulement superflus, mais il n'est pas indiqué de les introduire à l'école. L'amour du travail est, pour elles, beaucoup plus important que l'amour de l'écriture ou de la lecture. Que l'on ne dépasse pas les bornes! En leur apprenant trop, on rend aux enfants le plus mauvais service. La plupart des choses apprises se perdent d'ailleurs dans la vie" (129/III)(1).

(1) Niemeyer avait écrit, dans son traité de l'éducation intellectuelle en général: "Il n'est d'ailleurs pas nécessaire que les enfants retiennent tout ce qu'ils ont appris; car le but peut être pleinement atteint par l'exercice de la faculté" (323/1). Une contradiction de plus ...

Si les filles des classes moyennes peuvent être mieux instruites, il ne faudra cependant pas "trop élargir les frontières", ce à quoi la curiosité, la plasticité et la rapidité de compréhension des filles induiraient facilement beaucoup de maîtres" (130/III). Pour elles aussi, la limitation des connaissances apparaît donc à Niemyer plus profitable que nuisible.

Par contre, les filles des classes supérieures auront accès à la culture la plus large: "Car qui ne conviendra pas que l'accomplissement de tous les devoirs féminins s'accordent très bien d'une intelligence vraiment éclairée, d'une provision de connaissances générales utiles, d'une culture du goût puisée dans la science et dans l'art, et que les femmes et les jeunes filles peuvent posséder tout cela sans mériter pour la cause le nom péjoratif de femmes savantes?" (131/III).

Il est maintenant superflu d'épiloguer sur la vanité des principes avancés par l'auteur. Une fois encore, ils tentent de justifier une politique éducationnelle dont la stagnation sociale est l'objectif constant.

3.- LA FORMATION DES MAITRES.

Au fossé profond que Niemyer maintient entre l'enseignement populaire et celui des classes aisées, correspond une différence fondamentale entre la formation de l'instituteur et celle de ses collègues des écoles secondaires ou des précepteurs.

249

Le sort malheureux des maîtres d'école primaire de l'époque est bien connu: ce sont de pauvres hères, issus de familles modestes, des soldats qui ont abandonné la carrière des armes, parfois même d'anciens artisans. Leur traitement dépend du bon vouloir des parents; ils sont astreints à mille servitudes. Seuls les plus favorisés d'entre eux jouissent d'une formation pédagogique élémentaire. Ils travaillent de leur mieux dans des écoles souvent surpeuplées d'enfants qui, eux aussi, vivent pour la plupart dans des conditions tragiques, génératrices de débilité et de déséquilibre.

Mais, pauvres comme le peuple qui l'entoure, l'instituteur comprend aussi le mieux sa peine, ses aspirations, sinon sa révolte. Aussi Niemeyer se méfie-t-il de lui. Peut-être sûr que le maître d'école continuera à prêcher le renoncement et la soumission? Ne s'aviserait-il pas d'élargir les horizons d'un enseignement que l'on vaut à tout prix limiter?

Après avoir de nouveau rappelé qu'il ne faut pas rendre au peuple le mauvais service de trop l'élever, l'auteur dit: "Mais comme on ne peut guère se fier aux instituteurs pour ce qui est de la mesure et de la sagesse convenable, une norme" (= programme d'enseignement), "qui marque les limites est indiscutablement nécessaire pour la plupart des maîtres. Il faudra faire respecter sévèrement cette norme, sinon tout restera trop abandonné à l'arbitraire. Tel devra être le principal souci des inspections scolaires" (99/III).

248

Deux des moyens de contrôler l'instituteur viennent d'être cités: imposer un programme précis et en faire respecter l'application par une inspection bien organisée; nous y reviendrons. Mais le moyen le plus efficace n'est-il pas de s'assurer surtout le contrôle de la formation des maîtres et, en quelque sorte, de la ... standardiser?

Niemeyer ^m demande donc d'abord que seuls les jeunes gens spécialement formés soient chargés de la fonction enseignante; et on ne peut d'ailleurs que l'approuver lorsque, par exemple, il qualifie de "malheureuse" (84/III) l'idée de Frédéric II, qui avait proposé de reclasser les soldats invalides dans l'enseignement, ou quand il estime que ni les artisans las de leur métier, ni les domestiques dévevés, ne devraient devenir maîtres d'école (83/III).

Deux critères président nettement au recrutement des normaliens: la pauvreté et le manque d'horizon intellectuel. Les notations suivantes le prouvent: "Il n'est en aucun cas à conseiller de prendre dans les écoles normales des gens gâtés par l'aisance, ou dont la formation scientifique est déjà trop avancée" (82/III), et "... celui qui peut, en quelque manière, espérer faire son chemin dans une autre profession, sera difficilement tenté de se décider pour celle-ci" (ibid.).

La formation intellectuelle de l'instituteur sera étroitement limitée. Loin de lui ouvrir l'accès à la culture,

244

Niemeyer cantonne le normalien aux quelques connaissances et aux techniques élémentaires qu'il devra enseigner: "Que le principe le plus général de la formation intellectuelle soit: leur enseigner tout ce qu'ils devront enseigner aux enfants du peuple, leur donner surtout des notions claires et déhérentes et les exercer aux différentes techniques; leur enseigner tout cela de façon bien scellaire mais, en même temps, ne jamais trop dépasser les limites de ces connaissances ou de ces techniques indispensables. Dépasser ces limites est dangereux au plus haut degré pour des jeunes gens de cette catégorie, soit parce qu'ils manqueraient d'étudier ainsi de façon approfondie et exacte ce qui est pour eux l'essentiel, soit parce qu'ils peuvent être si facilement tentés de faire usage, dans leur enseignement, de notions supérieures qu'ils auraient eux-mêmes ^m à moitié comprises. Avant tout, il faudrait donc tâcher d'assurer une connaissance claire et pratique de la religion et d'apprendre en même temps à faire un usage intelligent de la Bible, qui est le livre dont découle continuellement et presque exclusivement la formation intellectuelle des classes inférieures. Viennent ensuite (...) les notions de sciences naturelles généralement utiles, le strict nécessaire en histoire universelle et nationale et en géographie, la grammaire, l'agriculture et l'hygiène populaire, puis l'habileté parfaite dans la lecture, le calcul, le dessin, l'écriture calligraphique, l'orthographe et l'expression écrite de la pensée, naturelle et claire, enfin la musique vocale et instrumentale" (85/III).

Ces conceptions et leur justification correspondent exactement à l'action limitatrice assignée à l'école élémentaire. Les mêmes restrictions pèsent sur la formation morale et religieuse, que Niemeyer souhaite très orthodoxe: "J'espère me tromper," écrit-il, "quand je crains que, dans beaucoup d'écoles normales, en Allemagne et à l'étranger, on pêche contre le principe essentiel de la plus grande simplicité (...). Il en résulte qu'on tend à éclairer l'intelligence, particulièrement en religion, mais que la façon de procéder est plus susceptible de former des gens qui doutent de tout, plutôt que de renforcer leurs connaissances religieuses..." (85/III).

L'auteur voudrait, en outre, que le normalien n'entre pas trop directement en contact avec la vie culturelle et sociale. Il craint en effet que l'existence pleine de renoncement qui l'attend, surtout dans les campagnes, ne lui soit intolérable: "Même une trop grande participation à la vie sociale de milieux très cultivés ou à des réjouissances publiques pourrait ne pas lui convenir, vu son genre de vie future" (87/III). Isolé de la culture véritable à l'école normale, le jeune homme se voit donc aussi empêché d'établir par lui-même les corrections et les compensations nécessaires à son épanouissement.

L'auteur ne nous éclaire guère sur la formation psychologique et pédagogique de l'instituteur. Il insiste surtout sur l'importance de l'assistance aux leçons à l'école d'application. En fait, l'histoire des écoles normales nous montre que la

2476

formation théorique est longtemps refusée aux maîtres de l'enseignement élémentaire. On ne voit d'ailleurs pas comment il serait possible de leur ménager l'accès aux sciences humaines par excellence, alors que l'approche réelle de toutes les autres sciences leur est systématiquement interdite.

Exclu de la classe "savante", l'instituteur restera le prolétaire des intellectuels; l'humble pasteur de village sera son supérieur: "Le pasteur ne doit pas cesser d'être un membre de la classe savante, et son travail reste différent de celui d'un maître d'école, si brave soit-il" (91/III).

Certes, Niemeyer demande qu'un traitement décent délivre l'instituteur de la faim, et il voudrait que l'on créât une caisse de veuves pour sauver de la misère la femme de l'enseignant trop tôt décédé. Il réclame aussi le respect pour le maître d'école, mais avec quelles nuances! Il ne pourrait être question de traiter de la même façon un instituteur de campagne et le directeur d'une école municipale: "Il faut indiscutablement établir une distinction entre les différentes espèces d'écoles et d'enseignants. Les choses sont telles: le rang n'est pas entièrement indissociable du degré d'aisance" (23/III).

.. .

La formation des maîtres de l'enseignement secondaire
sera toute différente. Ils doivent avoir acquis une base

ou! ou!
u
u

scientifique solide à l'Université ou, éventuellement, s'être distingués au cours de leurs études secondaires.

Niemeyer pense que ceux qui ont reçu une formation académique sont "aptes à enseigner" et "n'ont pas besoin d'une préparation particulière au professorat" (145/III). Néanmoins, des études spéciales, dans des séminaires pédagogiques, sont aussi prévues; elles comprennent "la pédagogie générale, l'histoire de la pédagogie, la psychologie et la méthodologie" (146/III). Des exercices pratiques dans les gymnases, et même dans les écoles élémentaires, complètent ce programme.

Quant aux précepteurs qui, le plus souvent, n'exercent cette fonction que de manière transitoire, l'auteur les encourage à se former par eux-mêmes, pendant les études universitaires, en fréquentant volontairement certains cours de pédagogie et de psychologie, en donnant des leçons particulières, ou même en fondant de petites écoles gratuites, où ils enseignent pour acquérir l'expérience nécessaire.

4.- LES AUTORITES RESPONSABLES.

A la tête de l'organisation extrêmement précise de l'enseignement que Niemeyer prévoit, on s'attend à trouver une autorité centrale très forte, sinon unique. Mais l'auteur doit

248

faire face à des exigences contradictoires. Pour exercer, sur tous les enfants de la nation, l'action sociale normative qu'il désire, il devrait adopter un plan national précis et unique. Par contre, il ne peut émettre des propositions pour l'Allemagne entière, car elles équivaldraient à une mesure d'unification que les princes refusent. De plus, Niemeyer, théologien réformé avant d'être pédagogue, ne pose pas le problème des rapports de l'Eglise et de l'Etat, mais considère implicitement que les deux se confondent. Enfin, il doit aussi compter avec les tendances libérales de la bourgeoisie qui, contrairement à l'aristocratie, aspire à l'unification économique, mais entend jouir d'une liberté aussi large que possible. Sans doute la lutte pédagogique acharnée qui se livre entre les écoles de Halle et celles de Dessau n'est-elle pas non plus étrangère à l'attitude de l'auteur.

Ainsi s'explique sans doute la position contournée de Niemeyer qui, s'il souhaite l'élaboration d'un plan national valable pour toutes les écoles, demande aussi que ce plan "se limite aux principes les plus généraux" (28/III). Ensuite, le pédagogue défend le particularisme avec un acharnement véritable. Non seulement, nous dit-il, beaucoup de bonnes écoles ont une personnalité qu'elles risqueraient de perdre si, du dehors, on leur imposait un programme, mais, de plus, le plan d'études que l'on voudrait faire appliquer serait contestable, vu les insuffisances probables de ses auteurs. "Par expérience", écrit Niemeyer, "on sait combien le travail en commun à de tels projets est

250
249

difficile et comment émerge finalement une personnalité en qui le gouvernement a confiance, confiance qu'il a su se gagner par ses fanfarennades. Comme cela arrive souvent dans les commissions, les idées de cette personne sont acceptées par les autres, soit pas paresse, soit par magnanimité, soit par lassitude. Toujours, certaines idées favorites, certaines méthodes au goût du jour passeront dans un tel plan scolaire national..." (29/III).

Pour chaque école particulière, par centre, l'auteur estime qu'il faut élaborer un programme très rigide.

Quant aux inspecteurs, ils devront contrôler si l'enseignement s'opère selon des normes solides et compatibles avec les directives générales issues du pouvoir central. Comment se présente le système inspectoral proposé?

A l'échelon gouvernemental, nous trouvons un Obercollegium en direction générale de l'enseignement public. Il donne les grandes directives, assiste le chef de l'Etat et doit être, selon Niemeyer, "le soleil qui donne vie à tout" (75/III). Le pédagogue ne nous explique pas comment ce collège est composé; nous savons cependant que ses membres sont élus par le Roi ou les ministres.

Le cadre inspectoral subordonné, tel qu'il est prévu, révèle une intervention directe de l'Eglise dans l'instruction publique. Dans les campagnes, l'école est placée sous la surveillance du pasteur, des inspecteurs ecclésiastiques et des inspec-

X 4

✓

inspecteurs cantonnaux. Dans les villes, nous trouvons un comité de direction de l'école, les inspecteurs ecclésiastiques, les inspecteurs des cadres et les délégués du gouvernement (71/III).

Niemeyer propose enfin que des hommes d'affaires se joignent à l'inspection pour traiter des questions non pédagogiques (73/III). Ceci nous paraît capital: une institution aussi lente à évoluer que l'école reconnaît de facto l'importance de la troisième force, de la bourgeoisie: celle-ci prend peu à peu en mains les leviers de l'Etat.

CONCLUSION.

Les grandes caractéristiques du plan d'organisation que nous venons d'étudier nous paraissent les suivantes:

1. Contrairement aux conceptions humanitaires de l'Aufklärung et du christianisme, que Niemeyer professe, le système qu'il propose est avant tout orienté par le désir de maintenir un statu quo social, très particulièrement en ce qui concerne les couches inférieures de la société.
2. Cette préoccupation explique la structure extrêmement rigide du système éducatif, la ségrégation scolaire quasi absolue, et l'enseignement spécifique qui est dispensé à chaque niveau.
3. Si, à l'échelon supérieur, l'école publique est placée sous l'autorité directe du gouvernement civil (encore que l'Obercollegium accueille aussi des ecclésiastiques en son sein), la

surveillance et la direction des écoles sont exercées à la fois par des laïcs et des ecclésiastiques, sans que le rapport des forces soit défini en quelque façon que ce soit.

~~X~~
~~✓~~

4. L'administration de l'école n'est pas plus démocratique que l'Etat lui-même.

5. L'enseignement n'est pas le monopole de l'Etat.

~~C O N C L U S I O N~~

C O N C L U S I O N G E N E R A L E

Contemporain et ami de Goethe, Niemeyer est, comme lui, un intellectuel géant. Il compte parmi les derniers savants qui jouirent encore du privilège de pouvoir dominer d'énormes champs de la connaissance, d'avoir lu presque tous les livres se rapportant à leur spécialité.

Les Principes de l'Éducation et de l'Enseignement, oeuvre d'une très grande richesse, font apparaître deux aspects bien différents des idées de l'auteur, selon que la matière dont il traite relève de l'école en tant qu'institution, ou d'une activité pédagogique qui semble se situer sur le plan de la technicité pure.

Aussi longtemps que ses conceptions ne sont pas déterminées par des préoccupations culturelles, Niemeyer donne libre cours à son talent d'éducateur et prépare la psychopédagogie moderne.

Nous avons montré, d'une part, qu'il est un précurseur de la psychologie expérimentale. Il a l'énorme mérite de formuler en termes de laboratoire les conclusions auxquelles la géniale monographie de Rousseau devait conduire. Le plan d'analyse pédagogique que nous avons dégagé de l'oeuvre devrait, à notre avis, faire date dans l'histoire de la psychologie.

La théorie des potentialités, par laquelle Niemeyer définit l'homme comme un "animal educandum" avant de construire son édifice pédagogique, correspond parfaitement aux fondements

de la psychologie génétique moderne; il a compris que l'homme est le produit de l'hérédité et du milieu qui lui apporte les stimulations éducationnelles.

L'éducation non systématique, telle qu'elle est proposée par le pédagogue, révèle une conception dynamique de l'éducation qui est restée valable jusqu'à nos jours. L'auteur a, en effet, dégagé le rôle décisif de la mère dans la première enfance et les grands faisceaux de besoins qui doivent être progressivement satisfaits pour que le développement s'opère harmonieusement. Il a aussi reconnu les principales déviations éducationnelles et identifié certains traumatismes psychiques importants, dont celui de la séparation du milieu familial au cours de l'enfance préscolaire.

Il nous paraît ^Ainsigne que les aspects de l'œuvre ✓ X que nous venons de rappeler sont les moins connus de tous. Nous n'en avons trouvé nulle part une analyse, et le nom de Niemeier n'est même pas cité dans l'ouvrage classique de Brett sur l'histoire de la psychologie (1).

(1) BRETT, History of Psychology, London, George Allen, 1953.

Mais, dès que Niemeyer traite de l'éducation systématique, qu'elle soit familiale ou scolaire, un changement radical intervient dans son attitude.

Alors que toutes les considérations auxquelles nous venons de faire allusion témoignent d'un pédo-centrisme remarquable, le point de vue change soudain pour devenir celui de l'adulte. Encore ne s'agit-il pas d'un adulte abstrait, neutre en quelque sorte, mais d'un homme profondément engagé dans son temps. Car, nous l'avons démontré dans la première partie, l'éclectisme professé par Niemeyer recouvre en réalité une tendance à dominante conservatrice, correspondant aux conditions d'épanouissement de la bourgeoisie du XIXe siècle. Nous estimons que les propositions de Niemeyer, qu'elles concernent les méthodes, la matière d'enseignement ou l'organisation scolaire, sont l'expression d'une politique autoritaire.

Après avoir évoqué tous les nobles idéaux humanitaires du rationalisme, l'auteur organise un enseignement pertinent, c'est-à-dire un système scolaire qui confine chacun dans la classe sociale que la naissance lui a dévolue. L'enfant d'ouvrier ou de paysan n'aura accès qu'aux rudiments de savoir nécessaires à son travail; pratiquement, on lui ferme la voie qui le conduirait à la jouissance de la raison émancipatrice.

Le fils du bourgeois bénéficiera d'une formation extrêmement substantielle et réaliste. Il doit entrer de plain-pied dans la vie et assurer sa domination sur la matière et sur les hommes.

257
6

L'aristocratie se réfugiera toujours plus profondément dans un formalisme qui constitue l'affirmation de sa supériorité. ✓

A la structure générale de l'enseignement destinée à assurer le statu quo social correspond une méthodologie autoritaire. ✓
L'enfant ne part pas, sous la direction du maître, à la découverte du monde tel qu'il est; il s'agit, au contraire, de lui transmettre l'image de l'univers tel que le conçoit la classe au pouvoir.

Ceci nous semble expliquer pourquoi Niemeier, ce fin psychologue, fait soudain fi de la psychologie que la vie lui a révélée, au moment où il envisage l'éducation systématique.

Pour que l'homme n'ambitionne pas de bouleverser l'ordre social existant, il doit pratiquer une morale faite d'obéissance et d'humilité. C'est au respect du beau, du vrai et du bien, - les trois grands côtés de la pyramide de la perfection -, que l'éducateur devra d'abord former. Il cherchera donc en l'homme des facultés qui permettent l'acheminement désiré, et les découvrir dans l'intelligence, le sentiment et la volonté.

Quand, en cultivant systématiquement les facultés, il aura théoriquement éveillé le besoin de vérité, de beauté et de bonté, il suffira - pense Niemeier - de présenter ces objets à l'enfant pour qu'ils soient assimilés. ✓

C'est, évidemment, l'adulte "raisonnable" et "expérimenté" qui détermine, à l'intention de l'enfant, ce qui est vrai, beau et bon.

257

Comme l'^{élève}enfant se sent bien rarement attiré par la ma- x
 tière que l'adulte estime devoir lui convenir, l'école met en act-
 tion tous les artifices de la pédagogie: moyens de susciter l'in-
 térêt, récompenses et punitions.

Nous aboutissons ainsi à la technique méthodologique
 pure, cet ensemble de règles, de recettes et de contraintes
 dont les maîtres de l'école traditionnelle usent avec une vir-
 tuosité ~~si grande~~ ^{si grande} qu'ils sont capables de faire apprendre à l'en-
 fant à peu près n'importe quoi.

Telle est l'école de Niemeyer, telle est l'organisa-
 tion générale qu'il préconise.

Formulées au coeur d'une crise culturelle, ses proposi-
 tions correspondent exactement aux aspirations de la partie ac-
 tive de la population qui prend le pouvoir parce qu'elle en pos-
 sède les moyens matériels et intellectuels.

Aussi l'école défendue par Niemeyer connaît un succès
 extraordinaire, non seulement en Allemagne, mais aussi à l'étran-
 ger.

Les Principes sont traduits en danois, français, hon-
 grois, néerlandais, polonais et suédois. On les connaît à Genève
 comme à Moscou. Pour les responsables de l'enseignement, du direc-
 teur d'école primaire jusqu'au ministre de l'Instruction publique,
 ils représentent une somme de conseils, de règles précises, d'ex-
 hortation au travail consciencieux et au respect des vertus bour-
 geoises. Pour résoudre leurs problèmes quotidiens, les débutants

958

trouveront, dans cette oeuvre énorme, les résultats de l'expérience de leurs prédécesseurs; les anciens qui recherchent leur confort intellectuel y puiseront souvent la confirmation de leurs méthodes coutumières et de la sagesse du sens commun. Aussi, les Principes sont-ils adoptés comme manuel de pédagogie dans de nombreuses écoles normales (1), ce qui assure leur longue influence (2).

De l'avis de Georgii (3), le plan d'organisation de l'enseignement et la pédagogie de Niemyer constituent une inspiration directe pour de nombreux gouvernements qui, pour la même raison que la Prusse, souhaitent établir un enseignement bien structuré, respectueux de l'ordre, progressiste sans être radical, conformiste sans trop le paraître.

En 1922, Mehlhose estime que l'influence de Niemyer se fait encore sentir en Allemagne (4). Nous pensons que c'est vrai ^{même aujourd'hui} ~~aujourd'hui encore~~, dans la plupart des pays d'Europe occidentale dont la Belgique (5). Pour ne citer qu'un exemple, l'école moyenne telle que nous la connaissons ^{toujours} ~~toujours~~, nous est directement léguée par le pédagogue de Halle. Elle est la Realschule destinée aux petits commerçants, aux employés et aux fonctionnaires subalternes. Actuellement, cette école perd progressivement

- (1) cf. MEHLHOSE, o.c., p.5.
- (2) Les gouvernements surveillent directement les écoles normales au XIXe siècle et l'esprit y est extrêmement étroit.
- (3) in SCHMID, Encyklopedie..., o.c., p. 227/V
- (4) MEHLHOSE, o.c., p. 5
- (5) Une étude comparative de la législation ^{et des programmes} ~~scolaires~~ scolaires serait, pensons-nous, fort révélatrice de cette influence.

~~260~~
259

sa finalité propre, mais l'évolution est loin d'être terminée.

La vie intérieure de nos écoles demeure aussi fort semblable à celle que préconisait Niemeyer. Par exemple, certaines instructions concernant la tenue du journal de classe du professeur, la préparation des leçons, tel passage du programme de l'enseignement primaire ou de l'enseignement moyen reprennent des idées contenues dans les Principes, parfois presque mot à mot.

Sur le plan méthodologique, l'influence du pédagogue de Halle n'est pas moins durable. Si l'on tient compte du fait que Herbart ^{lui} emprunte la presque totalité de ses considérations méthodologiques (1), ^{on peut} dire que, partout où l'enseignement est resté herbartien - donc dans la majorité de nos écoles primaires et secondaires -, on travaille encore selon Niemeyer.

On pourrait certes s'étonner que le nom d'un homme qui exerce une telle influence soit tombé dans l'oubli. C'est un phénomène qui n'a pas été assez analysé à notre avis. L'histoire de la pédagogie nous familiarise avec les noms des grands penseurs, des théoriciens de l'éducation éminents. Mais, à de rares exceptions près, la réalité scolaire dépend bien moins d'eux que de fonctionnaires de l'Etat ou de théoriciens obscurs qui se chargent

(1) "... dans sa pensée pédagogique, Herbart rejoint Niemeyer en de nombreux points et il est presque toujours d'accord avec lui en ce qui concerne les exigences relatives à l'enseignement, bien que la base psychologique des deux pédagogues soit nettement différente." SCHLEINITZ, o.c., p.54.

260

c7

de filtrer les idées des grands hommes pour ~~en~~ en retenir ce qui leur paraît compatible avec la réalité, avec l'équilibre politique, économique et social du pays. Aussi, sans vouloir en rien pratiquer le paradoxe, nous sommes tenté d'affirmer que le pédagogue éclectique Niemeyer a, jusqu'à présent, exercé une influence quantitative plus grande que le génial Rousseau. Nous faisons nôtre le jugement de Mehlhose : " On ne le compte pas parmi les grands précurseurs qui, par leurs idées géniales, ouvrent une ère nouvelle dans l'histoire de la pensée humaine, (...) mais, comme homme d'école et comme écrivain pédagogique, il a exercé sur l'école, la formation des maîtres et la législation scolaire une influence plus profonde et surtout plus durable que la majorité des pédagogues de son temps." (1)

Vue dans une perspective plus large, la pensée pédagogique de Niemeyer occupe une place considérable dans les courants qui sont déterminants pour notre époque.

Grâce à sa finesse psychologique, il engage concrètement les ~~éducateurs~~ ^{éducateurs} dans la voie ouverte par Rousseau et crée une transition entre la psychologie théorique et la psychologie expérimentale.

(1) MEHLHOSE, o.c., p. 1.

261

Rationaliste modéré, défenseur de la tradition lorsqu'il touche au domaine institutionnel, Niemeyer, qui puise aux lois ^{éternelles du vrai} ~~éternelles du vrai~~, du beau et du bien (432/III), est l'héritier lointain d'Aristote et de Platon (1) et le continuateur direct du piétisme et du néo-humanisme. Harbart lui succédera et sa pensée survivra jusqu'à nos jours dans l'école ^{"pérorne"} ~~"pérorne"~~ qui compte des noms aussi prestigieux que J. Maritain et que Robert Hutchins, le plus grand représentant de cette tendance aux U.S.A.

Opposés à ce courant, nous rencontrons les pédagogues radicaux. Pour ne citer que des exemples parallèles aux précédents, nous retiendrons les anciens sophistes et, en particulier, Protagoras, le relativiste, comme inspirateurs lointains. Les pédagogues révolutionnaires français et les Philanthropes allemands marquent le XVIIIe siècle. Au XIXe siècle, Diesterweg livre une lutte acharnée contre les propositions de Niemeyer qui lui paraissent antidémocratiques. Viennent alors Dewey et l'école progressiviste et cette dernière est, à son tour, dépassée par le "reconstructionisme", représenté aux Etats-Unis par Th. Brameld.

..

Il ne nous appartient pas de porter un jugement de valeur sur l'attitude conservatrice que Niemeyer adopte dans la crise culturelle du XIXe siècle. Si, au cours de ce travail, nous

(1) "Parmi les philosophes de l'antiquité, la précision d'Aristote ne l'attirait pas moins que l'esprit créateur de Platon."
 DICESCU, o.c., p.22.

avens souvent confronté ses théories aux idéaux de la démocratie moderne, c'est uniquement pour mieux faire ressortir le relief de sa pensée. Nous nous sommes forgé des outils de mesure qui n'ont ici qu'une valeur instrumentale.

Les idées de Niemeyer sur l'enseignement s'imposent parce que, à leur époque, elles sont historiquement le mieux adaptées. La conception dynamique de l'enfance et les idéaux de l'Aufklärung ne triomphent pas encore parce que l'économie reste incompatible avec l'épanouissement complet de toutes les potentialités humaines, sans distinction de classes sociales.

Frère de tous les praticiens de la pédagogie qui, de façon souvent obscure, abandonnent le confort des abstractions pour s'efforcer de traduire, dans la vie quotidienne de l'école, un idéal qui leur est cher, Niemeyer a construit un édifice sans hardiesse à l'usage d'une société qui, à l'approche de la révolution scientifique contemporaine, frissonnait, parce qu'elle se sentait dépaycée, et regrettait plus le havre sûr du passé qu'elle n'aspirait aux ^{voyages} ~~part~~ problématique de l'avenir.

=====

